

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ
Luiz Gonçalves de Almeida

**PESSOAS IDENTIFICADAS COM DEFICIÊNCIA NA
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: UMA ANÁLISE DAS
SIGNIFICAÇÕES DE DOCENTES DE UM CÂMPUS DO IFSP**

Taubaté – SP

2023

Luiz Gonçalves de Almeida

**PESSOAS IDENTIFICADAS COM DEFICIÊNCIA NA
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: UMA ANÁLISE DAS
SIGNIFICAÇÕES DE DOCENTES DE UM CÂMPUS DO IFSP**

Dissertação apresentada para a Banca de Defesa da
Universidade de Taubaté, requisito parcial para
obtenção do Título de Mestre pelo Mestrado
Profissional em Educação da Universidade de Taubaté
Área de Concentração: Formação Docente para a
Educação Básica

Linha de Pesquisa: Inclusão e Diversidade
Sociocultural

Orientador: Prof. Dr. Cristovam da Silva Alves

Taubaté – SP

2023

**Grupo Especial de Tratamento da Informação – GETI
Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBi
Universidade de Taubaté - UNITAU**

A447p Almeida, Luiz Gonçalves de

Pessoas identificadas com deficiência na Educação Profissional : uma análise das significações de docentes de um câmpus do IFSP / Luiz Gonçalves de Almeida. -- 2023.

140 f. : il.

Dissertação (mestrado) - Universidade de Taubaté, Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação, Taubaté, 2023.

Orientação: Prof. Dr. Cristovam da Silva Alves, Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação.

1. Pessoas com Deficiência. 2. Acessibilidade. 3. Educação Profissional. 4. Núcleos de significação. 5. Psicologia sócio-histórica. I. Universidade de Taubaté. Programa de Pós-graduação em Educação. II. Título.

CDD – 370

Dedico este trabalho às pessoas que lutam diariamente por uma escola verdadeiramente inclusiva.

AGRADECIMENTOS

Esta pesquisa está sendo possível graças a colaboração, paciência e ajuda de muitas pessoas.

Carinhosamente, deixo aqui o meu muito obrigado e, de modo muito especial:

À minha família, pelo apoio incondicional, motivo de grande alegria.

Ao professor Cristovam da Silva Alves, meu orientador, pelos ensinamentos – um verdadeiro guia nessa caminhada.

Às professoras que participaram das bancas: seminários e qualificação – pelas orientações/contribuições valiosas.

À equipe de docentes do MPE/UNITAU, pela parceria, generosidade e aprendizagem.

Ao Instituto Federal de São Paulo, pelo incentivo financeiro educacional e liberação para realização da pesquisa.

Aos colegas e às colegas do curso, pela parceria, trocas, risos, choros e muita aprendizagem.

À equipe de servidores(as) do MPE/UNITAU, pelo atendimento e profissionalismo.

Aos grupos de estudos “Sócio-histórico” e “Pesquisa Colaborativa” (colegas e docentes), pelas noites de terças de construção de muitos saberes.

Aos colegas do câmpus que participaram/colaboraram com essa pesquisa.

“Não existe uma estrada real para a ciência, e somente aqueles que não temem a fadiga de galgar suas trilhas escarpadas têm chance de atingir seus cumes luminosos.”

(MARX, 2013)

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo apreender as significações que docentes de um câmpus do Instituto Federal de São Paulo expressam em relação aos alunos, **Pessoas identificadas** com deficiência na educação profissional, sob a perspectiva das seis dimensões da acessibilidade: atitudinal, metodológica, comunicacional, instrumental, arquitetônica e programática (SASSAKI, 1997) e se existem barreiras que impedem o desenvolvimento dessas pessoas. Destarte, os pressupostos teórico-metodológicos desta pesquisa fundamentam-se na Psicologia Sócio-histórica e no Materialismo Histórico-dialético, a partir das contribuições de Marx (2007; 2011; 2013), Cury (1995), Konder (2014), Kosik (1969), Aguiar e Bock (2018), Vigotski (2003; 2011; 2018; 2021), Aguiar e Ozella (2006; 2013), Aguiar, Machado e Campos (2015). Assim, essa dissertação está organizada em dois grandes temas principais, sendo o primeiro a “Revisão da Literatura: Educação Profissional numa Perspectiva Inclusiva” – em que se aborda um panorama dos trabalhos selecionados que tratam da temática da inclusão na Educação Especial, da complexidade que é o processo educativo; um breve histórico da Educação Profissional no Brasil, da Inclusão na Educação Profissional e do desenvolvimento humano na perspectiva vigotskiana. Já o segundo tema, trata dos “Pressupostos do Método de Análise” – na qual procuramos descrever a compreensão dos fenômenos a partir da dialética materialista histórica, do lugar da pesquisa, de seus sujeitos, da análise da produção das informações e dos procedimentos adotados. Este trabalho está inserido na Linha de Pesquisa: Inclusão e Diversidade Sociocultural, de abordagem qualitativa e aplicada, teve como instrumentos para produção das informações, questionário e entrevista semiestruturada. Esta pesquisa teve como foco três docentes, de um universo de quarenta e cinco, que atuam nos cursos técnicos integrados ao ensino médio. A análise da produção das informações, em consonância com os princípios da Psicologia Sócio-histórica e do Materialismo Histórico-dialético, foi realizada a partir do instrumento teórico-metodológico denominado “Núcleos de Significação” (AGUIAR e OZELLA, 2006; 2013). Essa análise, foi realizada a partir da construção de dois núcleos, nesse processo, foi possível apreender significações, que indicaram uma concepção de um modelo de homem/mulher, de aluno ideal, de que existe um padrão e que a partir desse modelo todos os instrumentos, todas as técnicas foram pensadas/idealizadas com base nesse modelo. Mesmo diante desse cenário, observou-se iniciativas tanto dos docentes, como da instituição, na tentativa de garantia de acessibilidade ao processo ensino-aprendizagem dos alunos e alunas, **Pessoas** com deficiência. Diante disso, é urgente o reconhecimento da diferença, da diversidade humana, para que sejam ressignificados todos os nossos sistemas sociais e culturais - no sentido de que esses sistemas atendam a multiplicidade de seres humanos que vivem nesse espaço.

PALAVRAS-CHAVE: Pessoas com Deficiência; Acessibilidade; Educação Profissional; Núcleos de Significação; Psicologia Sócio-histórica.

ABSTRACT

The present work aims to apprehend the meanings that teachers of a campus of the Federal Institute of São Paulo express in relation to students, People identified with disabilities in professional education, from the perspective of the six dimensions of accessibility: attitudinal, methodological, communicational, instrumental, architectural and programmatic (SASSAKI, 1997) and if there are barriers that hinder the development of these people. Therefore, the theoretical and methodological assumptions of this research are based on the Social-Historical Psychology and on the Historical-Dialectical Materialism, from the contributions of Marx (2007; 2011; 2013), Cury (1995), Konder (2014), Kosik (1969), Aguiar and Bock (2018), Vygotski (2003; 2011; 2018; 2021), Aguiar and Ozella (2006; 2013), Aguiar, Machado and Campos (2015). Thus, this dissertation is organized into two main themes, being the first one the "Literature Review: Vocational Education from an Inclusive Perspective" - in which an overview of selected works dealing with the theme of inclusion in Special Education, the complexity of the educational process, a brief history of Vocational Education in Brazil, Inclusion in Vocational Education and human development from the Vygotskian perspective is addressed. The second theme deals with the "Assumptions of the Analysis Method" - in which we seek to describe the understanding of the phenomena from the historical materialist dialectic, the place of research, its subjects, the analysis of the production of information and the procedures adopted. This work is inserted in the Research Line: Inclusion and Sociocultural Diversity, of qualitative and applied approach, and had as instruments for the production of information, a questionnaire and semi-structured interviews. This research focused on three teachers, from a universe of forty-five, who work in technical courses integrated to high school. The analysis of the information production, in line with the principles of Socio-historical Psychology and Dialectical Historical Materialism, was performed from the theoretical and methodological tool called "Nuclei of Meaning" (AGUIAR and OZELLA, 2006; 2013). This analysis was performed from the construction of two nuclei, in this process, it was possible to apprehend meanings, which indicated a conception of a model of man/woman, of the ideal student, that there is a standard and that from this model all the instruments, all the techniques were thought/idealized based on this model. Even in face of this scenario, it was observed initiatives from both the teachers and the institution in an attempt to guarantee accessibility to the teaching-learning process for students with disabilities. Therefore, it is urgent to recognize the difference, the human diversity, in order to give new meaning to all our social and cultural systems - in the sense that these systems meet the multiplicity of human beings who live in this space.

KEYWORDS: People with Disabilities. Accessibility. Professional Education. Center of Meaning. Social-Historical Psychology.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Etapas de revisão da literatura.....	32
Figura 2 – História da Rede Federal de Educação Profissional.....	49-50
Figura 3 – Etapas dos Núcleos de Significação.....	79
Figura 4 – Processo de análise para constituição dos Núcleos de Significação..	81-82

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Pesquisa nas bases de dados CAPES e BDTD.....	34-35
Quadro 2 – Pesquisa no Banco de Dissertações da UNITAU (MPE E MDH).....	35
Quadro 3 – Quantitativo dos Trabalhos selecionados para análise.....	35-36
Quadro 4 – Trabalhos selecionados para leitura na íntegra.....	36-37
Quadro 5 – Eleição dos Pré-indicadores.....	83-84
Quadro 6 – Sistematização dos Indicadores.....	86
Quadro 7 – Nomeação dos Núcleos de Significação.....	87
Quadro 8 – Descrição dos elementos do PodCast “Hora de Incluir”.....	109-110

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Número de alunos matriculados por curso e nível de ensino no câmpus (lôcus da pesquisa) do Instituto Federal de São Paulo.....24-25

Tabela 2 – Distribuição das matrículas no Instituto Federal de São Paulo de acordo com o tipo de deficiência.....26

Tabela 3 – Distribuição de matrículas no câmpus (*lôcus* da pesquisa) do Instituto Federal de São Paulo, de acordo com o tipo de deficiência.....27

LISTA DE SIGLAS

BDTD	–	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	–	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEP/UNITAU	–	Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté
EAD	–	Ensino a Distância
IFSP	–	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo
MEC	–	Ministério da Educação
NAPNE	–	Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas
PAEE	–	Público-alvo da Educação Especial
PDI	–	Plano de Desenvolvimento Institucional
SECADI	–	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SETEC	–	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
SUAP	–	Sistema Unificado de Administração Pública
TECNEP	–	Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais

SUMÁRIO

MEMORIAL	13
TRAJETÓRIA PESSOAL E PROFISSIONAL	13
1 INTRODUÇÃO	18
1.1 Relevância do Estudo / Justificativa.....	21
1.2 Delimitação do Estudo	23
1.3 Uma Problemática	28
1.4 Objetivos.....	28
1.4.1 Objetivo Geral	28
1.4.2 Objetivos Específicos	29
1.5 Organização do Trabalho de Pesquisa	29
2 REVISÃO DA LITERATURA: EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NUMA PERSPECTIVA INCLUSIVA	31
2.1 Um panorama dos processos de inclusão na Educação Profissional.....	31
2.1.1 Contextualização dos trabalhos selecionados	37
2.2 A educação como um processo complexo.....	44
2.3 Educação profissional na Rede Federal.....	45
2.4 Inclusão na educação profissional – um paradigma educacional	51
2.5 Desenvolvimento humano na perspectiva vigotskiana.....	56
3 PRESSUPOSTOS DO MÉTODO DE ANÁLISE	60
3.1 A compreensão dos fenômenos na perspectiva do Materialismo Histórico-dialético e da Psicologia Sócio-histórica	61
3.2 O lugar da pesquisa: o câmpus, os participantes, instrumentos e procedimentos utilizados.....	68
3.2.1 O câmpus (<i>lôcus</i> da pesquisa) e seus documentos institucionais	68
3.2.2 Participantes	74
3.2.3 Instrumentos de Pesquisa	75
3.2.4 Dos Procedimentos para Produção das Informações	76
3.2.5 Do Procedimento de Análise da Produção das Informações	77
4. ANÁLISE, DISCUSSÃO DA PRODUÇÃO DAS INFORMAÇÕES E DIVULGAÇÃO	89
4.1. Núcleo de Significação 1 – Inclusão social como um processo de superação da normatização, da negação da diversidade humana: “eu acho que existe um padrão.”	89
4.2. Núcleo 2 – (Re)estruturação de programas e projetos na busca de uma acessibilidade plena: “você tem que caminhar no escuro, isso é muito difícil.”	99
4.3. Considerações – análise e compreensão internúcleo: uma tentativa de apreensão das significações na perspectiva inclusiva	104
4.4. Produto Técnico – PodCast “Hora de Incluir”	108
REFERÊNCIAS	112
APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO	120
APÊNDICE B – ROTEIRO PARA A ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA	123

<i>ANEXO A - TERMO DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL</i>	124
<i>ANEXO B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)</i>	125
<i>ANEXO C - TERMO DE ANUÊNCIA DA INSTITUIÇÃO (locus da pesquisa)</i>	129
<i>ANEXO D - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP – UNITAU</i>	130
<i>ANEXO E - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP – IFSP</i>	132
<i>ANEXO F – ROTEIRO DO PODCAST “HORA DE INCLUIR”</i>	133

MEMORIAL

TRAJETÓRIA PESSOAL E PROFISSIONAL

Filho mais velho do sr. Francisco, mais conhecido como o “seu maninho”, um pedreiro de mão cheia, que trabalhou por mais de cinquenta anos na construção civil, homem simples, semianalfabeto, porém sabia ler o mundo (Freire, 2021) como ninguém, presenciei muitos ensinamentos seus a engenheiros em início de carreira e também experientes. E a dona Maria, mais conhecida, como “dona Lica”, também com poucos estudos, apenas o primeiro ano primário, mas de uma generosidade que só ela tinha. Cresci, eu e mais dois irmãos, numa casa simples, no bairro Jardim Maringá, na cidade de São José dos Campos/SP.

O meu ingresso na Faculdade começou em 1979, exatamente no ano que estava fazendo o serviço militar. O primeiro curso, foi o de Tecnologia em Mecânica, na UNITAU, mas foram apenas alguns meses. No mesmo ano, no segundo semestre fui fazer Psicologia, na Braz Cubas, na cidade de Mogi das Cruzes, acabei fazendo um semestre fui reprovado na disciplina de laboratório, pois a mesma era realizada aos sábados e nesse dia eu ficava de serviço no Tiro de Guerra. Desanimei, parei o semestre seguinte e aí...foi um entrar e sair de diversos cursos, entre eles: Direito (três vezes), Matemática, Administração. Nesse ínterim, veio o casamento – foi um tempo de trabalho e dedicação à família. Os estudos ficaram para depois...

Em 2005, resolvi voltar a estudar (a minha filha mais nova ainda estava no ensino médio), acabei escolhendo pedagogia, acho que foi por influência da minha primogênita, que já tinha se formado – acredito que ela tenha sido a “causadora” dessa minha escolha, pois sempre trazia textos de um de “*tal*” Vigotski, eu sempre acabava lendo por curiosidade e foi essa curiosidade que me levou a voltar a estudar e cursar a pedagogia.

Fiz o curso na UNIP e tive a felicidade de encontrar excelentes professores e professoras, além de fazer boas amizades, eu e um outro colega éramos solitários, no bom sentido, no meio de tantas mulheres. “A licenciatura se caracteriza como um curso feminino: em 2010, para cada 100 homens que o frequentavam, havia 257 mulheres matriculadas e, em 2013, 265.” (GATTI, 2019, p. 159).

Após me formar, continuei trabalhando na área comercial, porém em agosto de 2008 comecei a trabalhar como tutor de Educação a Distância (EAD), num polo da Universidade Metodista, em São José dos Campos. No mês seguinte, comecei a trabalhar em outro polo, mas na Faculdade COC, que logo virou UNISEB e depois foi adquirida pela Estácio de Sá.

Desde então, fiquei trabalhando em duas áreas bem distintas, durante o dia, atuava na área comercial e à noite na educação, mais especificamente três vezes na semana, sendo dois dias na Metodista e um dia na Faculdade COC, ambas no período da noite.

Foi um grande desafio, de jornada dupla, numa área que eu tinha acabado de me formar, embora a minha formação era para atuar na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental, acabei entrando de cara como tutor em EAD, num curso de Pedagogia. Ressalto que durante todo o curso de Pedagogia, tive apenas 40 horas de Didática para o ensino a distância. Ainda não tinha noção de que os

Cursos a distância demandam: equipes docentes com formação para trabalho com Ead; exigem tecnologias sofisticadas e ágeis; materiais bem produzidos e testados; polos bem instalados; monitores ou tutores bem formados, apoiados e acompanhados, tanto nos conhecimentos de áreas como no uso de tecnologias educacionais; sistemas de controle bem delineados com pessoal adequado; avaliação da aprendizagem em formas consistentes, entre outros cuidados. Essas condições nem sempre se apresentam nessa oferta. (GATTI, 2014, p. 45)

Mas, infelizmente a realidade dos cursos a distância, ainda está longe de um ideal, porém, acredito que ao assumir esse desafio, em dose dupla, em dois polos de faculdades diferentes, tenha sido a mola propulsora de repensar minha trajetória profissional e dar um “cavalo de pau” nela, mudar de estrada e seguir um novo caminho. Como diz Buber, “a estrada não é, porém, circular. Ela é o caminho” (2001, p. 128).

Entre 2011 e meados de 2012, ainda na área comercial, começo a estudar para concurso público, prestei provas nas cidades de Mogi, Taubaté, Pindamonhangaba e para o IFSP. Começa aqui, a guinada na minha vida profissional e um novo caminho.

Dos tempos atuais como profissional da educação

Em setembro de 2012, começo a trabalhar numa escola do sistema COC em São José dos Campos, de ensino médio e cursinho pré-vestibular, atuava como auxiliar de direção, atendendo famílias, alunos(as) – fazia a recepção de ingressantes, orientando e explicando a respeito da proposta de ensino da escola, além de ser responsável pelo setor de matrícula.

Então, a partir daí, ficava no COC, das 8h às 17h, e à noite ia para o polo de EAD, atuar como tutor no curso de pedagogia, nessa época atuava apenas no polo da UNISEB, pois já havia me desligado da Metodista.

Como tutor de EAD, acompanhava as alunas no momento presencial, que era uma vez por semana no polo da UNISEB, o encontro era ao vivo, transmitido para todo o país, através

de estúdio da universidade, que se localizava na cidade de Ribeirão Preto. O meu trabalho era fazer a mediação entre os(as) professores(as) e as alunas, fazia também aplicação e correção de provas e trabalhos, além de acompanhamento dos estágios, atividades complementares, ou seja, era um apoio no processo de ensino e aprendizagem.

A UNISEB me proporcionou um grande aprendizado, foi um reencontro com os pensadores da educação e foi nessa faculdade que fiz a primeira pós-graduação, mais especificamente em EAD – a instituição proporcionou esse curso para toda equipe de tutoria dos polos espalhados pelo Brasil.

No final de 2012, recebo a primeira convocação para trabalhar no serviço público, foi na rede municipal de Taubaté o meu primeiro encontro com a docência propriamente dita, isso aconteceu numa classe de educação de jovens e adultos, nas séries iniciais do fundamental. Lembro que tinha cerca de 15 alunos e alunas, com idades entre 19 anos e 51 anos, pessoas guerreiras, maravilhosas, com histórias comoventes - trabalhadoras, trabalhadores, empreendedoras(es).

“Pode-se dizer que é o trabalho que alfabetiza ou analfabetiza o homem, segundo exija dele o conhecimento das letras, ou seja de tal espécie que o dispense de conhecê-las.” (PINTO, 2005, p. 93). Sim, porque suas histórias de vidas eram muito parecidas como as dos meus pais. Posso garantir que aprendi mais do que ensinei, isso foi durante o ano de 2013, mais precisamente de março de 2013 a fevereiro de 2014.

Foi muito pouco tempo, mas foi intenso, com preparação de aulas, materiais didáticos, de HTPC. Foi preciso rever e abraçar de vez Paulo Freire e foi um grande desafio. Nesse período, eu precisei me desligar do polo da UNISEB, ficando apenas no colégio COC durante o dia e, à noite viajava para Taubaté, de segunda a sexta, vida de professor, né!

No final de 2013, recebo a convocação para atuar em Mogi e no IFSP, mas pelas condições salariais, acabei aceitando o IFSP e com isso precisei abrir mão de Taubaté, de Mogi e do Colégio COC, praticamente troquei três por um. Acredito que a decisão tomada foi a melhor.

Em fevereiro de 2014, ingresso no IFSP, deixando a docência e assumindo um cargo de Técnico Administrativo em Educação (TAE), na esfera federal, mais especificamente de Pedagogo. O meu local de trabalho passa a ser a unidade sediada na cidade Jacareí, cerca de 17 km da minha residência.

Como Pedagogo tinha como atribuições: participar da elaboração dos Projetos Pedagógicos de Cursos (PPCs), analisar e organizar a legislação institucional, planejar e

coordenar os conselhos de classes, orientar o corpo discente quanto ao processo de ensino e aprendizagem, planejar e participar das reuniões com as famílias, entre outras atividades.

Nesse período foi preciso subsidiar a elaboração/construção dos PPCs. Não foi fácil, teve que ser na raça, foram semanas de muito estudo, mas conseguimos construir os projetos de cursos, dando início a dois cursos técnicos de nível médio em administração e logística, isso já no segundo semestre de 2014. Começava a nascer ali, um novo câmpus do Instituto Federal.

Nesse início, assumi a Coordenadoria de Apoio ao Ensino (CAE) e logo em seguida, troquei a CAE pela CSP – Coordenadoria Sociopedagógica. Nessa última, além de gerir a equipe e de outras atribuições, ainda tinha que dar conta do cargo de pedagogo. Foi um período de construção das atividades do setor, da criação de projetos de cursos, de aquisições de infraestrutura, de divulgação do câmpus na cidade de Jacareí. Fizemos muitas visitas e palestras nas escolas estaduais do município – foi muito prazeroso levar oportunidades de uma formação técnica aos alunos e às alunas das redes estadual e municipal da cidade.

Em 2016, a convite da direção geral, assumo a Gerência Educacional, sendo responsável agora pela área educacional que abrangia os setores: Coordenadoria Sociopedagógica, Secretaria, Coordenadoria de Apoio ao Ensino, Biblioteca e o corpo docente. Nesse ano, o câmpus já contava com curso superior e o técnico integrado ao ensino médio. Mais uma etapa de grande experiência e aprendizado. No ano seguinte, de 2017, assume uma nova direção geral e então volto para o meu posto anterior, do Sociopedagógico.

Entre 2017 e 2018, são criados novos cursos no Câmpus Jacareí, dentre os quais: Licenciatura em Pedagogia; Tecnólogos em Análise e Desenvolvimento de Sistemas (ADS), Design de Interiores e um Técnico Integrado ao Ensino Médio em Logística, na modalidade da Educação de Jovens e Adultos. Com isso, mais desafios para o meu trabalho como pedagogo e coordenador da CSP.

Quero destacar, que desde o meu início no Instituto Federal de São Paulo, até o final de 2018, além do cargo e das funções que ocupei nesse período, também participei de várias comissões, tais como: Colegiados de Curso, Formação Continuada, Processo Seletivo, de Bancas de contratação de professores substitutos e efetivos, da Comissão Própria de Avaliação (CPA), de grupos de trabalhos (GTs), além do Napne, que é o Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas – este foi o trabalho mais significativo para mim, acredito que tenha nascido aí, o meu interesse/luta pela inclusão dentro do IFSP.

Em 2019, recebo o convite para chefiar o Departamento de Articulação Pedagógica e Ações Inclusivas (DAPE), vinculado à Pró-Reitoria de Ensino (PRE). Tínhamos como

atribuição assessorar e orientar os 36 câmpus do instituto, no tocante às equipes de formação continuada, da Coordenadoria Sociopedagógica e dos Napnes. Foram dois anos de trabalhos bastante intenso, pois éramos uma equipe de cinco pessoas (eu, três pedagogas e um psicólogo). Fiquei no departamento, no período de abril de 2019 até abril de 2021, dois anos de um enorme aprendizado para mim como profissional e também como pessoa.

Não fiquei muito tempo longe da PRE, pois logo no início de 2022, recebo o convite para assumir a Coordenação Geral dos Napnes do IFSP – uma coordenadoria vinculada à Pró-reitoria de Ensino (PRE). A educação é um processo exponencial, isto é, multiplica-se por si mesma com sua própria realização” (VIEIRA PINTO, 2005, p. 33).

Aproveito para dar um destaque, que desde o meu ingresso no Instituto Federal de São Paulo, em 2014, não parei de estudar/aprender, fiz vários cursos, aproveito para dar um destaque na segunda pós, que foi em Libras e uma segunda licenciatura em Filosofia.

Embora, a minha atuação, praticamente não tenha sido na docência, mas na gestão, acredito que o **Mestrado em Educação da UNITAU** possa me proporcionar conhecimentos teóricos que auxiliem em minha prática e que eu possa contribuir para a (re)construção de uma nova escola, onde seja possível, a partir de novas estratégias e práticas educacionais, “possibilitar percursos formativos para que o aluno, principalmente o com deficiência, possa visualizar diferentes caminhos de formação, inserção no mundo do trabalho e na vida adulta.” (REDIG, 2019, p. 3).

Estamos falando de um paradigma, quando o assunto é inclusão, por isso é necessário e urgente tencionar essa questão, pois “mudanças educacionais pressupõem mudanças culturais e levam mais de uma geração para mostrarem seus efeitos com abrangência de amplas camadas sociais.” (GATTI, 2019, p, 303), esse processo passa necessariamente por formação, tanto inicial como continuada de professores, técnicos e demais profissionais.

É com esse propósito que espero realizar/finalizar esse curso, interagindo, colaborando, apreendendo com colegas do curso e com a equipe docente (competentíssima) do MPE – UNITAU. Nesse processo de formação, para mim está “cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e, quem é formado forma-se e forma ao ser formado.” (FREIRE, 2021, p. 25).

É como deve ser! É o caminho!

1 INTRODUÇÃO

A inclusão das pessoas com deficiência na educação de modo geral é uma mudança de paradigma – uma nova maneira de conceber o mundo, a sociedade, a escola. Destaca-se que esse processo vem sendo, historicamente, um movimento de luta dessas pessoas, com avanços e retrocessos.

Inclusão, como um paradigma de sociedade, é o processo pelo qual os sistemas sociais comuns são tornados adequados para toda a diversidade humana – composta por etnia, raça, língua, nacionalidade, gênero, orientação sexual, deficiência e outros atributos – com a participação das próprias pessoas na formulação e execução dessas adequações. (SASSAKI, 2009, p. 10).

Vale destacar que a educação especial se organizou tradicionalmente como atendimento educacional especializado, em substituição ao ensino comum, o que levou a diferentes compreensões, terminologias e modalidades que levaram à criação de instituições especializadas, escolas especiais e classes especiais. Com a publicação da Resolução CNE/CEB nº 2/2001, percebe-se um avanço na compreensão, pois passa-se entender a educação especial como

um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica. (BRASIL/MEC, 2001).

Até a presente data, todo esse movimento foi realizado graças à união e o sentimento de coletividade que esse público construiu ao longo dos anos – foi através de suas manifestações, proposições, que os marcos legais foram sendo construídos, alterados, corrigidos, transformados.

[...] determinadas pessoas, homens ou mulheres, leigos ou profissionais, portadores de deficiência ou não, despontaram como líderes da sociedade em que viviam, para sensibilizar, impulsionar, propor, organizar medidas para o atendimento às pessoas portadoras de deficiência. Esses líderes, enquanto representantes dos interesses e necessidades das pessoas portadoras¹ de deficiência, ou com elas identificados, abriram espaços nas várias áreas da vida social para a construção de conhecimento e de alternativas de atuação com vistas à melhoria das condições de vida de tais pessoas. (MAZZOTTA, 2011, p. 17).

¹ Destaca-se que o termo “portador de deficiência” foi substituído por “pessoa com deficiência” - termo que já vinha sendo preconizado e, que foi ratificado pelo Decreto 6.949/2009.

Essa luta não começa com legisladores, políticos, agentes governamentais, mas com pessoas “comuns”, nesse sentido, é importante enfatizar que não deve ser uma luta de um único segmento, mas de toda a sociedade que se diz democrática e inclusiva, pois à medida que essa mesma sociedade vai se transformando, vai ficando mais “moderna”, aumenta-se a complexidade em viver nela e com isso criam-se dispositivos, que de certa forma, não reconhecem a diversidade dos seres humanos que vivem e trabalham nessa mesma sociedade, com isso surgem-se barreiras que impedem a participação plena das pessoas.

É fato que a sociedade evoluiu, aprimorou seus instrumentos com inovações tecnológicas, praticamente em todas as áreas (saúde, transporte, infraestrutura etc.). Porém, aquele ideal de um Estado de Bem-Estar Social – não chegou a todos e todas, nota-se a desigualdade em todas as áreas, ainda mais na sociedade atual (moderna), que está baseada nos fatores de produção, dos quais cita-se a ciência, a tecnologia, o trabalho – em relação ao trabalho, já podemos apontar uma grande contradição, pois nunca se produziu tanto sem a necessidade do trabalho humano – parece que o mundo que se vislumbra – é de mais desigualdade. (BURSZTYN in TUNES e BARTHOLLO, 2010).

O problema maior é que a radicalização do modo como a desigualdade vem se manifestando, começa a gerar uma situação extrema até então imprevisível, embora seja facilmente constatada hoje. É a situação da *dessemelhança*, em que a desigualdade chega a um nível tal que “o outro” é visto não como alguém que pertence à mesma espécie, mas como “algo” diferente. (Ibid., p. 40, grifos do autor).

Os desafios são enormes na busca de uma sociedade democrática que oportunize a todos e todas condições ideais de participação plena. No âmbito da educação tivemos mais um pequeno avanço, com a promulgação do Decreto 7.611/2011, que efetiva uma política de atendimento ao público-alvo da educação especial (PAEE)², com o objetivo de oportunizar condições para que esse público tenha “a garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades.” (BRASIL, 2011).

Diante do exposto, esse pesquisador vem vivenciando essas questões desde o início de seu trabalho como pedagogo numa instituição federal de educação profissional. A inclusão de pessoas com deficiência na “dita” “escola normal” parece ser um desafio, já na educação profissional, que visa formar técnicos para o “mercado” de trabalho, torna-se um desafio ainda

² Decreto 7.611/2011 – Art. 1º, inciso VII, §1º Para fins deste Decreto, considera-se público-alvo da educação especial as pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação.

maior, pois parece haver em nosso campo de trabalho, aquela visão capacitista de formar trabalhadores para a manutenção do *status quo*.

As discussões a respeito da participação dessas pessoas, público-alvo da educação especial, no âmbito da rede federal, surgiram a partir do Programa Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (TECNEP – 2000-2011), primeira experiência de educação profissional e tecnológica inclusiva, promovido no âmbito de duas secretarias vinculadas ao Ministério da Educação; a Secretaria de Educação Especial e a Secretaria de Educação Média e Tecnológica. A partir daí cria-se um movimento de formação/implantação dos Napnes em toda rede federal, com o objetivo de atender esse público numa perspectiva inclusiva, através do desenvolvimento de tecnologias assistivas, propostas pedagógicas etc.

Nota-se uma evolução quanto ao atendimento desse público na rede federal, no entanto os obstáculos ainda são enormes, pois faltam recursos, infraestrutura, profissionais especializados etc. Além disso, quanto à questão do processo ensino-aprendizagem, ou seja, mais precisamente na perspectiva da formação integral, ainda estamos longe de efetivá-lo com qualidade, de forma a garantir a plena e efetiva participação dessas pessoas em todo o processo educacional, ou seja, garantindo a permanência e o êxito desse público e também a inclusão no mundo do trabalho.

A educação é e sempre foi um processo complexo, uma vez que ela envolve seres humanos, pessoas singulares, únicas, dentro de um contexto que é dinâmico. Essa pesquisa, cuja temática está inserida na área de concentração das análises e pesquisas desenvolvidas no Grupo de Pesquisa, intitulado Educação: desenvolvimento profissional, diversidade e metodologias. Está vinculada à linha de pesquisa Inclusão e Diversidade Sociocultural do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté – MPE – UNITAU, junto ao Projeto de Pesquisa Políticas Educacionais e Inclusão Escolar, cujo objetivo é pesquisar as políticas de Educação Inclusiva e de Diversidade nas organizações escolares e as práticas pedagógicas desenvolvidas nas instituições escolares que trabalham a inclusão e a diversidade sociocultural. Com isso, espera-se que esse estudo mostre caminhos para a construção de novos saberes, novas práticas educacionais, com o propósito de oportunizar às pessoas com deficiência todo suporte necessário para que elas se desenvolvam em todos os aspectos (sociais, psicológicos, culturais etc.), ou seja, um desenvolvimento integral.

1.1 Relevância do Estudo / Justificativa

A partir da publicação do Decreto 6.949/2009, que aprova o texto da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo (2007) e com base nele, publica-se um importante marco legal, que é a Lei nº 13.146/2015 – Lei Brasileira de Inclusão (LBI), que objetiva assegurar e a promover em condições de igualdade, a inclusão social e cidadania das pessoas com deficiência, pode-se afirmar que é a primeira legislação inteiramente inclusiva.

Com o advento desses marcos legais, estabelece-se uma nova compreensão do termo deficiência, ou seja, ele deixa de carregar um significado *stricto sensu*.

Reconhecendo que a deficiência é um conceito em evolução e que a deficiência resulta da interação entre pessoas com deficiência e as barreiras devidas às atitudes e ao ambiente que impedem a plena e efetiva participação dessas pessoas na sociedade em igualdade de oportunidades com as demais pessoas. (BRASIL, 2009).

Com isso, há um afastamento da condição biológica – não considerando a deficiência como um limitador da possibilidade de participação social dessas pessoas, mas sim as barreiras construídas por nós enquanto sociedade é que impedem a participação delas nos espaços sociais comuns a todos e todas.

A partir da Implantação dessas políticas, o Instituto Federal de São Paulo (IFSP), no seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2014-2018, estabeleceu como objetivos vinculados às ações inclusivas: a) divulgação/Implantação dos Núcleos de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (Napnes) nos câmpus; b) promoção da inclusão do estudante com deficiência; c) desenvolvimento de projetos que visem à implementação de ações inclusivas; d) desenvolvimento de programas e políticas de capacitação de servidores na ação inclusiva, além de outras ações. Já no PDI de 2019-2023, esses objetivos tiveram sua continuação, porém foram colocados como desafios institucionais.

Desde a implantação do regulamento do Napne em 2014 nos câmpus, foi possível perceber diversas ações e atividades desenvolvidas pelos câmpus, com o intuito de promover um atendimento de mais qualidade para esse público. Essas ações e atividades estão registradas nas 6 (seis) edições da Revista Napne em Ação³, publicada anualmente pela Pró-reitoria de Ensino (PRE) do IFSP.

³ Link das publicações da revista:

<https://drive.google.com/drive/folders/1jdqC2sHOAKfZJmzDgllmuOnCd7Bu1Uz?usp=sharing>, Acesso em 07/01/2023.

Como membro do Napne desde 2014, considerando todo contexto do IFSP, percebe-se que essas ações/atividades desenvolvidas para esse público, infelizmente ainda não conseguiram criar caminhos formativos, que pudessem garantir uma acessibilidade plena e conseqüentemente oportunizar para essas pessoas uma formação integral com qualidade. Haja vista que na elaboração dos Projetos Pedagógicos de Curso, idealizados em certa medida, pensados e construídos para um perfil de aluno, dito “normal”, com foco na formação profissional, não contribuiu para o nosso objetivo primeiro que é a formação integral (o desenvolvimento de todas as potencialidades) **de todos os alunos e alunas**.

Como consequência, embora com previsão no PDI – 2014-2018 e 2019-2023, a instituição não conseguiu realizar, de se preparar de maneira adequada e com qualidade, para receber esses alunos e alunas “diferentes”, pois parece que ainda, toda a nossa sociedade

todo o aparato da cultura humana (da forma exterior de comportamento) está adaptado à organização psicofisiológica normal da pessoa. Toda a nossa cultura é calculada para a pessoa dotada de certos órgãos – mão, olho, ouvido – e de certas funções cerebrais. Todos os nossos instrumentos, toda a técnica, todos os signos e símbolos são calculados para um tipo normal de pessoa. E daqui surge aquela ilusão de convergência, de passagem natural das formas naturais às culturas, que, de fato, não é possível pela própria natureza das coisas e a qual tentamos revelar em seu verdadeiro conteúdo. (VIGOTSKI, 2011, p. 867).

Nesses oito anos de trabalho no IFSP, vinculado à Coordenadoria Sociopedagógica e como membro do Napne, foi possível perceber inúmeras dificuldades de nossa parte, no que concerne aos processos de “ensinagem” (Roldão, 2017), produção de materiais didáticos acessíveis, incompreensão do processo de aprendizagem, atitudes capacitistas, entre outras barreiras atitudinais e ambientais.

Percebe-se a complexidade de tal empreitada, pois

A escola exerce o monopólio radical por meio da padronização de currículos e dos métodos de ensinar/aprender; pelo poder exclusivo de certificar aptidões; pelo amplo conhecimento social e político como único modo válido de transmissão de um tipo de saber; por ser, contemporaneamente, ao menos nos grandes centros urbanos, o único ambiente de socialização para crianças e jovens; por deter, com exclusividade, o saber considerado de mais alto valor pela sociedade; por ser obrigatória e, principalmente, por ser o lugar social de excelência, assim considerado pela sociedade como um todo, para identificação dos aptos e necessários à manutenção do *status quo* e eliminação dos inaptos e desnecessários. (TUNES, 2019, p. 17).

Frente a essa realidade, espera-se que com esse trabalho, seja possível construir uma *práxis*, novas atitudes em relação às pessoas com deficiência no âmbito do IFSP, começando pelo uso adequado da linguagem, ou seja, da não mais utilização do termo “deficiência” (uma

questão cultural), pois trata-se de pessoas e que a diferença, a singularidade, a multiplicidade fazem parte da diversidade humana e da (re)construção de um novo lugar, onde seja possível ensinar tudo a todos (MANTOAN, 2015).

Concernente à relevância da temática, na questão atitudinal, especificamente no uso da linguagem, destaca-se o termo “deficiência”, que parece marcar a pessoa com um estigma, um rótulo, pode-se também rever o termo “Público-alvo da Educação Especial”, onde Cabral nos faz refletir a esse respeito, quando ele diz que esse “[...] termo se distancia dos fundamentos antropológicos, filosóficos e sociológicos de cidadania [...]” (2021, p. 154). Sendo a linguagem uma construção cultural, talvez seja ela a causa determinante para a construção de barreiras, contribuindo desta forma para o processo de exclusão de tudo aquilo que culturalmente diverge dos “padrões” estabelecidos pela nossa sociedade, pois curiosamente a diferença está sempre no outro. Como se diz, o igual não dói. Diante do exposto, a partir dos próximos capítulos, com o objetivo de chamar a atenção, toda vez que for necessária a utilização dos termos Público-alvo da Educação Especial e Pessoas com Deficiência, propositadamente, será inserido o substantivo “Pessoa^{4s}”, com “P” maiúsculo em negrito, pois trata-se de pessoas, seres sociais, históricos e que possuem nomes próprios. Além disso, o objetivo é de opor-se ao individualismo, ao etnocentrismo e a todas as formas de preconceitos.

A deficiência é uma categoria ampla de bioidentidades criadas socialmente a partir da frustração de expectativas e mantidas pela afirmação de outras tantas, auto-realizadoras. A palavra-ato o *deficiente*, identificadora de uma pessoa, em um efeito social iatrogênico, instaura uma desarmonia, afirma uma patologia e solapa a autonomia pessoal. Não é uma mera questão de nomenclatura. Trata-se de uma categoria que aglomera pessoas identificadas por um atributo que lhes falta. É o nome de uma categoria, empregado como nome próprio, pessoal. Despeja essas pessoas em uma mesma vala, identificando-as como iguais, mas silenciando sobre seus nomes próprios. O nome próprio não é conceitual, e é o que, verdadeiramente, identifica uma pessoa. Só o nome, sem atributos, o único que pode ser empregado como vocativo. Se não serve ao vocativo, qual seria, então, a razão deste reconhecimento, deste diagnóstico? (TUNES in TUNES e BARTHOLO, 2010, p. 53-54).

Nota-se nessa palavra-ato, a origem do preconceito e pode-se afirmar que está neste termo (deficiente), a barreira inaugural que inviabiliza todo processo de inclusão.

1.2 Delimitação do Estudo

⁴ “A pessoa, com efeito, não é um estado simples e uno, um fato primitivo, um dado imediato: ela é mediata, construída, complexa. Não é uma categoria imutável, eterna ao homem: é uma função que se elaborou diferentemente através da história e que continua a se elaborar sob nossos olhos” (MEYERSON, 1973:8 apud GOLDMAN, 1996, p. 90).

O *locus* da pesquisa escolhido foi uma cidade da Região Metropolitana do Vale do Paraíba e Litoral Norte, local onde está instalado atualmente um dos câmpus do IFSP. Essa escolha foi motivada em virtude de ser o local de trabalho do pesquisador, além disso, ele participou ativamente de todo o processo de construção dos Projetos Pedagógicos dos cursos, um dos objetos dessa pesquisa, além de recepcionar os alunos e alunas, através do Napne e também da Coordenadoria Sociopedagógica.

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP) foi constituído pela Lei n. 11.892/2008, tendo como objetivo oferecer serviços educacionais destinados à educação profissional e tecnológica, educação de Jovens e Adultos (PROEJA), tanto na modalidade presencial, como EAD em diferentes níveis de ensino (cursos técnicos de nível médio e graduação), além de pós-graduação, Lato e Stricto Sensu.

Historicamente o IFSP teve várias caracterizações, entre elas: Escola de Aprendizizes Artífices de São Paulo (1909), em seguida passa-se chamar Liceu Industrial de São Paulo, Escola Industrial de São Paulo, Escola Técnica de São Paulo, Escola Técnica Federal de São Paulo e Centro Federal de Educação Tecnológica de São Paulo - CEFET (PDI/IFSP – 2019-2023).

O câmpus, *lugar* dessa pesquisa, faz parte do plano de expansão da Rede Federal (2011/2012), iniciou suas atividades acadêmicas no 2º semestre de 2014, com dois cursos técnicos: em Administração e Logística, com 80 alunos matriculados, na forma concomitante/subsequente ao ensino médio. Atualmente, o câmpus oferta vários cursos técnicos de nível médio e de graduação, com aproximadamente 1340 alunos matriculados. Na tabela 1, discrimina-se o quantitativo de alunos por curso e nível de ensino.

TABELA 1 – Número de alunos matriculados por curso e nível de ensino no câmpus (*locus* da pesquisa) do Instituto Federal de São Paulo

CURSOS	ALUNOS MATRICULADOS
Curso Técnico em Logística Integrado ao Ensino Médio na Modalidade da Educação de Jovens e Adultos (PROEJA)	76
Curso Técnico em Administração Integrado ao Ensino Médio	122
Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio	153
Técnico em Administração	146
Técnico em Design de Interiores	120
Técnico em Logística	26

Bacharelado em Administração	183
Licenciatura em Pedagogia	251
Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas	145
Tecnologia em Design de Interiores	118
TOTAL	1340

Fonte: Sistema Unificado de Administração Pública (SUAP) – 06/2022

Descrição da tabela um #ParaTodosVerem: tabela composta por duas colunas e doze linhas, na cor branca. Na primeira linha há os cabeçalhos de cada coluna: cursos e alunos matriculados. Na primeira coluna, os tipos de cursos: Técnico em Logística Integrado ao Ensino Médio na Modalidade da Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), Técnico em Administração Integrado ao Ensino Médio, Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio, Técnico em Administração, Técnico em Design de Interiores, Técnico em Logística, Bacharelado em Administração, Licenciatura em Pedagogia, Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas, Tecnologia em Design de Interiores e total. Na segunda, o quantitativo de alunos matriculados: setenta e seis, cento e vinte e dois, cento e cinquenta e três, cento e quarenta e seis, cento e vinte, vinte e seis, cento e oitenta e três, duzentos e cinquenta e um, cento e quarenta e cinco, cento e dezoito e um mil trezentos e quarenta. Encerra-se a descrição.

O número de alunos matriculados, representados na Tabela 1, busca refletir o exigido na Lei 11.892/2008, que exige dos Institutos Federais, uma garantia mínima de 50 % (cinquenta por cento) destas matrículas para atender a educação profissional técnica de nível médio, priorizando a forma de oferta integrada ao ensino médio e; igualmente estabelece um percentual mínimo de 20% (vinte por cento) para cursos de licenciatura, programas especiais de formação pedagógica, com objetivo de formar professores para a educação básica (BRASIL, 2008).

Na Tabela 2, abaixo, apresenta-se o quantitativo de alunos e alunas que fazem parte do Público-Alvo da Educação Especial (PAEE), **Pessoas**, com matrículas ativas no Instituto Federal de São Paulo. É importante destacar que o ingresso desse público, **Pessoas**, é oportunizado pela Lei 13.409/2016 – que garante reserva de vagas para pessoas com deficiência, alterando a Lei 12.711/2012, conhecida como lei das cotas, a qual reserva vagas aos candidatos egressos de escolas públicas. Vale lembrar que esses dois marcos legais tratam de garantia de vagas apenas nas instituições federais, universidades e institutos. Quanto à caracterização, é feita pelo próprio aluno com laudo, quando ele se inscreve pela cota para que seja feita a apuração e a comprovação da deficiência. E sem o laudo, quando se inscreve pela ampla concorrência ou é identificado durante o processo de ensino-aprendizagem. Mesmo com a reserva de vagas estabelecida pela legislação, ainda não foi possível preencher todas as vagas garantidas para esse público. Considerando que a população estimada com deficiência, **Pessoas**,

no Estado de São Paulo é de 22, 6% ⁵(vinte e dois inteiros e seis décimos por cento), de acordo com o IBGE no Censo de 2010⁶, embora esse percentual conste um contingente de pessoas em várias fases da vida (crianças, jovens, adultos) – parece nos indicar que muitas dessas pessoas continuam fora do sistema educacional.

TABELA 2 – Distribuição das matrículas no Instituto Federal de São Paulo – de acordo com o tipo de deficiência

DESCRIÇÃO	NÚMERO DE ALUNOS	PORCENTAGEM
Sem Deficiência	64.496	98,68
Cegueira	37	0,056
Baixa Visão	195	0,298
Deficiência Auditiva	118	0,182
Surdez	32	0,048
Surdocegueira	1	0,001
Transtorno do Espectro do Autismo (TEA)	64	0,097
Deficiência Intelectual	102	0,156
Deficiência Física	298	0,455
Deficiência Múltipla	14	0,021
Altas Habilidades/Superdotação	4	0,006
TOTAL	65.361	100

Fonte: Sistema Unificado de Administração Pública (SUAP) – 06/2022

Descrição da tabela dois #ParaTodosVerem: tabela composta por três colunas e treze linhas, na cor branca. Na primeira linha há os cabeçalhos de cada coluna: descrição, número de alunos e porcentagem. Na primeira coluna, os tipos de deficiência: sem deficiência, cegueira, baixa visão, deficiência auditiva, surdez, surdocegueira, transtorno do espectro do autismo, deficiência intelectual, deficiência física, deficiência múltipla, altas habilidades/superdotação e total. Na segunda coluna, o número de alunos: sessenta e quatro mil, quatrocentos e noventa e seis, trinta e sete, cento e noventa e cinco, cento e dezoito, trinta e dois, um, sessenta e quatro, cento e dois, duzentos e noventa e oito, quatorze, quatro e sessenta e cinco mil, trezentos e sessenta e um. Na terceira coluna, a porcentagem: noventa e oito inteiros e sessenta e oito centésimos por cento, cinquenta e seis milésimos por cento, duzentos e noventa e oito milésimos por cento, quarenta e oito milésimos por cento, um milésimo por cento, noventa e sete milésimos por cento, cento e cinquenta e seis milésimos por cento, quatrocentos e cinquenta e cinco milésimos por cento, vinte e um milésimos por cento, seis milésimos por cento. Encerra-se a descrição.

Já na Tabela 3 observa-se o quantitativo de matrículas no câmpus, que é o objeto dessa pesquisa, nota-se que o cenário, o percentual de alunos com deficiência, **Pessoas** do câmpus é duas vezes e meia maior do que a instituição como um todo – pode-se compreender essa diferença em função das especificidades regionais (sociais, econômicas) onde o Instituto está

⁵ De acordo com a Lei 13.409/16, em seu artigo 5º “[...] pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo de IBGE.”

⁶ No Censo de 2010 o questionário aplicado para identificação “Característica do Morador”, de pessoas com deficiência, foi composto por perguntas fechadas. Site: <https://censo2010.ibge.gov.br/>, acesso em 14/10/2022.

localizado, da população que está ao entorno e além disso, das modalidades e tipos de cursos que cada câmpus oferece.

TABELA 3 – Distribuição de matrículas no câmpus (*lôcus* da pesquisa) do Instituto Federal de São Paulo, de acordo com o tipo de deficiência

DESCRIÇÃO	NÚMERO DE ALUNOS	PORCENTAGEM
Sem Deficiência	1.295	96,641
Baixa Visão	13	0,97
Deficiência Auditiva	11	0,821
Surdez	1	0,075
Transtorno do Espectro do Autismo (TEA)	2	0,149
Deficiência Intelectual	3	0,223
Deficiência Física	14	1,044
Altas Habilidades/Superdotação	1	0,075
TOTAL	1.340	100,00

Fonte: Sistema Unificado de Administração Pública (SUAP) – 06/2022

Descrição da tabela três #ParaTodosVerem: tabela composta por três colunas e dez linhas, na cor branca. Na primeira linha há os cabeçalhos de cada coluna: descrição, número de alunos e porcentagem. Na primeira coluna, os tipos de deficiência: sem deficiência, baixa visão, deficiência auditiva, surdez, transtorno do espectro do autismo, deficiência intelectual, deficiência física, altas habilidades/superdotação e total. Na segunda coluna, o número de alunos: um mil duzentos e noventa e cinco, treze, onze, um, dois, três, quatorze e um. Na terceira coluna, a porcentagem: noventa e seis inteiros e seiscentos e quarenta e um milésimos por cento, noventa e sete centésimos por cento, oitocentos e vinte e um milésimos por cento, setenta e cinco milésimos por cento, cento e quarenta e nove milésimos por cento, duzentos e vinte e três milésimos por cento, um inteiro e quarenta e quatro milésimos por cento, setenta e cinco milésimos por cento. Encerra-se a descrição.

Destaca-se que os dados mencionados nas Tabelas 1, 2 e 3 – retirados do SUAP, por questões administrativas e de sistema, podem ocorrer erros para mais ou para menos, até em relação à descrição dos tipos de deficiência. Há uma preocupação diária da instituição em manter esses dados o mais real possível, porém esbarra-se em processos burocráticos e também pela dificuldade em atualizar os dados de maneira regular.

Além disso, esses quantitativos podem sugerir que pessoas com algum tipo de deficiência enfrentam mais barreiras do que outras, como as **Pessoas** com surdez, cegueira, surdo-cegueira – pois, elas na questão da Acessibilidade, mais especificamente na dimensão Comunicacional, demandam profissionais para realizarem a mediação no processo de comunicação, além disso há também a necessidade da instituição reelaborar os instrumentos utilizados pela mesma, no processo seletivo como um todo, tais como: editais, divulgação, processo de inscrição, provas, ambientes etc. – com o objetivo de torná-los mais acessíveis.

No sentido de contextualizar um pouco mais, o número de matrículas dos alunos e alunas, **Pessoas** – público-alvo da educação especial, de acordo com o Censo Escolar⁷ de 2021, vem aumentando gradativamente, especificamente em relação aos alunos(as), na faixa etária dos 4 aos 17 anos (Educação Básica), segundo o censo, passando de 90,8%, em 2017, para 93,5%, em 2021. Um sinal bastante interessante, porque indica o quanto e com certa urgência, que os sistemas de ensino precisam se adequarem e se prepararem para receber com qualidade esses alunos e alunas.

Atualmente a instituição conta com um Grupo de Trabalho (GT) que está discutindo questões relativas à reserva de vagas para o ingresso de alunos e alunas com deficiência, **Pessoas** conforme a Lei 12.711/12 e 13.409/16, com o objetivo de (re)formular a política institucional, no sentido de garantir/ampliar o ingresso, mas também a permanência e êxito de todas essas pessoas.

1.3 Uma Problemática

Verifica-se através dos estudos e dos marcos regulatórios vigentes, a obrigatoriedade da reserva de vagas, da necessidade de realizar e construir diferenciações quanto à acessibilidade curricular, de práticas educacionais, da elaboração de materiais - que considerem a diversidade e a singularidade dos alunos e alunas, mais especificamente das **Pessoas** ditas como “deficientes” e que de fato atendam com qualidade todos e todas – uma escola verdadeiramente inclusiva. É lógico que quando falamos em educação, a qualidade é condição *sine qua non*, visto que educação sem qualidade, não é educação propriamente dita. Desta forma, coloca-se a problemática: existem, de fato barreiras que impedem a construção de saberes (desenvolvimento integral) dos alunos e alunas com deficiência, **Pessoas**, na educação profissional e de que natureza elas são?

1.4 Objetivos

1.4.1 Objetivo Geral

⁷ Censo Escolar, link: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar>. Acesso, em 12/01/2023.

Compreender as significações de docentes em relação ao processo de ensino e aprendizagem dos(as) alunos(as) que fazem parte do Público-alvo da Educação Especial (PAEE) – **Pessoas**, suas consequências nas práticas educacionais e da inclusão desse público na educação profissional.

1.4.2 Objetivos Específicos

- Identificar nos Projetos Pedagógicos de Cursos quanto às práticas educacionais na perspectiva de uma educação inclusiva;
- Apreender as significações que os docentes expressam sobre o atendimento desses alunos e alunas, e suas consequências para uma educação profissional verdadeiramente inclusiva;
- Analisar quais ações e estratégias que promovem a permanência e o êxito desses alunos e alunas na educação profissional;
- Elaborar e compartilhar conteúdos sobre educação inclusiva por meio de *PodCast*.

1.5 Organização do Trabalho de Pesquisa

Para uma melhor compreensão, a pesquisa está organizada da seguinte forma: Introdução; Revisão de Literatura: Educação Profissional numa perspectiva Inclusiva; Pressupostos do Método de Análise; Análise, Discussão da Produção das Informações e Divulgação; Referências; Apêndices e Anexos.

A Introdução está organizada em cinco subseções: da Relevância do Estudo/Justificativa, da Delimitação do Estudo, da Problemática, dos Objetivos – Geral e Específicos e da Organização do Trabalho de Pesquisa.

No capítulo “Revisão de Literatura: Educação Profissional numa perspectiva Inclusiva” – apresenta-se um panorama das pesquisas recentes sobre os conceitos de “inclusão”, “Público-alvo da Educação Especial”, “barreiras”, “instrução e desenvolvimento”, “educação profissional”, “educação especial” e “pessoas com deficiência”. Aborda-se também pontos relevantes referentes aos temas de pesquisa. Além disso, foi realizado uma contextualização a respeito da inclusão na educação profissional, da educação como um processo complexo e um relato histórico da educação profissional no Brasil, mais especificamente na Rede Federal.

Nos pressupostos do método de análise – apresenta-se a forma de como será feito a análise dos fenômenos, sob a perspectiva do Materialismo Histórico-dialético, do instrumento de análise da produção das informações a partir dos Núcleos de Significação e a caracterização do lugar da pesquisa, dos instrumentos e procedimentos utilizados.

Em seguida, apresenta-se: a Análise e Discussão da Produção das Informações, a Divulgação e Referências. Nos Anexos e Apêndices estão os instrumentos de coleta de dados e os documentos exigidos para a realização da pesquisa pela Universidade de Taubaté.

2 REVISÃO DA LITERATURA: EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NUMA PERSPECTIVA INCLUSIVA

Optou-se em adotar a perspectiva materialista histórica para a compreensão dos fatos construídos no contexto escolar, sendo que o objetivo desse trabalho não é apenas tentar conhecer e nem muito menos, simplesmente criticar (crítica pela crítica) a realidade, mas quem sabe, junto a todos os atores envolvidos nela, poder transformá-la. Pois, compreende-se que “o conhecimento da realidade histórica é um processo de apropriação teórica – isto é, de crítica, interpretação e avaliação de fatos – processo em que a atividade do homem, do cientista é condição necessária ao conhecimento do objetivo dos fatos” (KOSIK, 1969, p. 45).

Como concepção de mundo, essa perspectiva pode contribuir para se chegar à essência do ser social e como *práxis*, a possibilidade de construir novos conhecimentos (FRIGOTTO *in* FAZENDA, 2010).

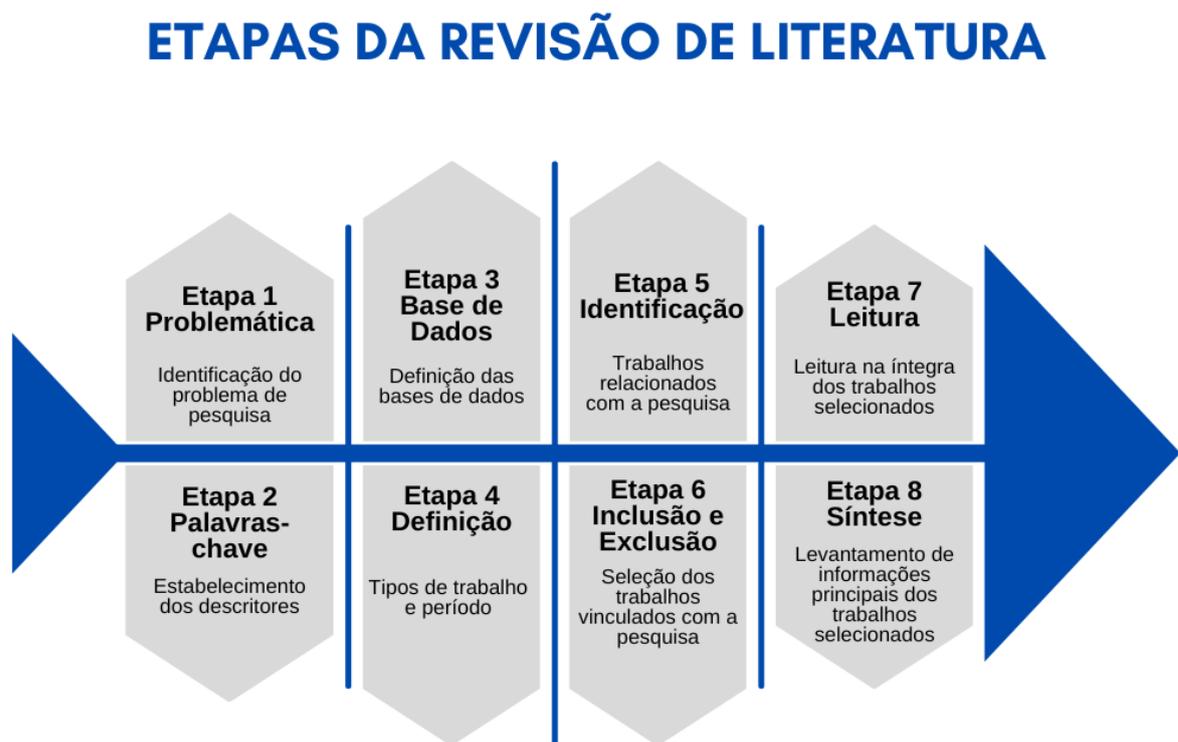
Com isso, nesse capítulo, apresenta-se alguns temas relevantes para auxiliar na apropriação da realidade a ser pesquisada, nesse sentido, no subtítulo “**Um panorama dos processos de inclusão na Educação Profissional**” – procurou-se contextualizar de como foi o processo de levantamento dos trabalhos já publicados, que tratam da temática que corroboram para os objetivos dessa pesquisa. No subtítulo “**Contextualização dos trabalhos selecionados**”, procurou-se realizar uma síntese desses trabalhos, investigando conceitos e teorias relevantes para a inclusão de pessoas com deficiência na educação profissional. No subtítulo “**A educação como um processo complexo**” – com base em alguns autores, teve como objetivo tecer apontamentos sobre a complexidade que é a educação. No subtítulo “**A educação profissional na Rede Federal**” – teve o propósito de fazer um breve histórico da educação profissional no Brasil e na Rede Federal. No subtítulo “**Inclusão na Educação Profissional – um paradigma educacional**” – o objetivo foi de contextualizar o processo de inclusão das **Pessoas** com deficiência na Rede e mais especificamente no Instituto Federal de São Paulo. Já no último subtítulo “**Desenvolvimento humano na perspectiva vigotskiana**” – teve como objetivo fazer uma breve introdução da importância de o autor da psicologia histórico-cultural no processo de desenvolvimento humano, já que os autores principais desse processo são **Pessoas** - seres sociais, históricos.

2.1 Um panorama dos processos de inclusão na Educação Profissional

Nesse processo de análise/observação da literatura, optou-se pela revisão integrativa, pois a mesma tem como propósito, reunir conhecimentos a respeito do tema, baseando-se em estudos anteriores, que possam contribuir para a fundamentação, além de possibilitar uma maior compreensão da inclusão de **Pessoas** com deficiência na educação profissional, visto que esse método “possibilita a síntese de vários estudos já publicados, permitindo a geração de novos conhecimentos, pautados nos resultados apresentados pelas pesquisas anteriores” (BOTELHO; CUNHA e MACEDO, 2011, p. 127).

Segundo os autores, a revisão integrativa deve seguir uma sequência de etapas bem definidas, conforme Figura 1:

Figura 1: Etapas da revisão de literatura



Fonte: Adaptado de (BOTELHO, CUNHA E MACEDO, 2011, p.133)

Descrição da Figura um #ParaTodosVerem: Etapas da Revisão de Literatura, através de imagem de diagrama de espinha de peixe, apresenta uma linha longa que percorre pelo meio, do rabo à cabeça, ambas em formato de triângulo, dividido em quatro partes por três linhas verticais, tudo em azul escuro. Formando a espinha do peixe, acima da linha longa, quatro figuras geométricas na cor cinza claro que lembram um pentágono e abaixo da linha longa, também têm quatro figuras geométricas na mesma cor e formato. Essas figuras representam as etapas a serem seguidas da Revisão da Literatura. Indo no sentido direito para a cabeça do peixe, a primeira figura, acima da linha longa representa a Etapa 1: Problemática – Identificação do problema de pesquisa; abaixo, a figura dois representando a Etapa 2: Palavras-chave – Estabelecimento dos descritores; acima a figura três, a Etapa 3: Base de Dados – Definição das bases de dados; abaixo, a figura quatro, a Etapa 4: Definição – Tipos de trabalhos e

período; acima, a figura cinco, a Etapa 5: Identificação: Trabalhos relacionados com a pesquisa; abaixo, a figura seis, a Etapa 6: Inclusão e Exclusão: Seleção dos trabalhos vinculados com a pesquisa; acima, a figura sete, a Etapa 7: Leitura – leitura na íntegra dos trabalhos selecionados e abaixo, figura oito, Etapa 8: Síntese: Levantamento de informações principais dos trabalhos selecionados. Encerra-se a descrição.

Nesta pesquisa, a revisão integrativa dos trabalhos já publicados de acordo com a Figura 1, foi construída cumprindo todas as etapas necessárias para esse processo, nos itens abaixo, especifica-se cada uma dessas.

- a) Identificação do problema de pesquisa: Que barreiras atitudinais e ambientais impedem a instrução e o desenvolvimento de alunos com deficiência, **Pessoas**, na educação profissional;
- b) Estabelecimento dos descritores (palavras-chave);
- c) Definição das bases de dados;
- d) Seleção dos seguintes tipos de trabalhos: artigos, dissertações e teses publicados de forma *online* nas bases de dados escolhidas (nacionais), num período determinado;
- e) Pré-seleção que ocorreu a partir de leitura dos títulos, resumos e palavras-chave dos trabalhos localizados;
- f) Identificação dos trabalhos pertinentes com a temática da pesquisa;
- g) Separação dos trabalhos selecionados para leitura na íntegra;
- h) Leitura e síntese dos trabalhos pertinentes que possam contribuir com esta pesquisa e exclusão dos trabalhos sem pertinência com a temática.

Todo o processo de seleção/escolha da revisão de literatura seguiu as fases elencadas acima, com o objetivo de manter a rigorosidade em todo o procedimento nessa etapa da pesquisa.

Foi realizado um levantamento de trabalhos publicados no período de 01 de julho de 2017 a 31 de julho de 2021, com o objetivo de identificar pesquisas que abordam a temática, objeto desta pesquisa. Os descritores (conceitos) foram escolhidos com base nos objetivos da pesquisa, com a intenção de delimitar a busca nessas bases de dados, além de direcionar o trabalho do pesquisador, esse levantamento foi feito a partir de: teses, dissertações, livros e artigos que tratam da temática afim.

Foram feitas buscas nas seguintes bases de dados: Portal de Periódicos – CAPES/MEC; Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e no Banco de Dissertações do MDH e MPE - UNITAU.

A escolha dessas bases de dados justifica-se pela qualidade dos trabalhos publicados e disponibilizados de forma gratuita para toda comunidade universitária. O portal de Periódicos – CAPES/MEC é considerado um dos maiores acervos bibliográficos do mundo. Já a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) é um portal que integra todas as bibliotecas digitais das universidades brasileiras, disponibilizando um catálogo nacional (produção científica nacional) de teses e dissertações. Quanto ao banco de dissertações do MDH e MPE da UNITAU se deve, além da qualidade da produção científica, o reconhecimento das pesquisas desenvolvidas na universidade. Com a escolha dessas bases, foi possível fazer uma mescla entre artigos, dissertações e teses.

Para seleção dos descritores foram definidos os seguintes critérios: trabalhos publicados em português e na área da educação inclusiva para **Pessoas** com deficiência, no contexto da educação profissional.

No portal de Periódicos – CAPES/MEC, os descritores foram pesquisados da seguinte forma: “em busca avançada” e “revisados por pares”, entre (“) aspas, sendo eles: “Inclusão” *and* “Educação Profissional”; “Público-alvo da Educação Especial (PAEE)” *not*; “Público-alvo da Educação Especial” *and* “Educação Profissional”; “Educação especial” *and* “Educação profissional”; “Pessoas com deficiência” *and* “Educação profissional”; “Pessoas com deficiência” *and* “Instrução e desenvolvimento”; “Pessoas com deficiência” *and* “Barreiras na Educação Profissional”; “Barreiras atitudinais e ambientais”.

Na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), os descritores foram pesquisados com (“) aspas, em todos os campos, busca avançada, da seguinte forma: “Inclusão” e “Educação Profissional”; “Público-alvo da Educação Especial (PAEE)”; “Público-alvo da Educação Especial” e “Educação Profissional”; “Educação Especial” e “Educação Profissional”; “Pessoas com deficiência” e “Educação Profissional”; “Pessoas com deficiência” e “Instrução e desenvolvimento”; “Pessoas com deficiência” e “Barreiras na educação profissional”; “Barreiras atitudinais e ambientais”.

No quadro 1, apresenta-se os trabalhos localizados nessas duas bases de dados, a partir dos descritores já mencionados.

Quadro 1 – Pesquisa nas bases de dados CAPES e BDTD

Descritores	Periódicos da CAPES	BDTD
“Inclusão” + “Educação Profissional”	98	59
“Público-alvo da Educação Especial (PAEE)”	02	46
“Público-alvo da Educação Especial” + “Educação Profissional”	0	01
“Educação Especial + Educação Profissional”	11	09
“Pessoas com deficiência + Educação Profissional”	13	15

“Pessoas com deficiência + Instrução e desenvolvimento”	0	0
“Pessoas com deficiência + Barreiras na Educação Profissional”	0	0
“Barreiras atitudinais e ambientais”	0	1

Fonte: Elaborado pelo autor (2022)

Descrição do quadro um #ParaTodosVerem: quadro composto por três colunas e nove linhas, nas cores alternadas cinza e branca. Na primeira linha há os cabeçalhos de cada coluna: descritores, periódicos da CAPES e BDTD. Na primeira coluna os descritores: inclusão mais educação profissional, público-alvo da educação especial (PAEE), público-alvo da educação especial mais educação profissional, educação especial mais educação profissional, pessoas com deficiência mais instrução e desenvolvimento, pessoas com deficiência mais barreiras na educação profissional, barreiras atitudinais e ambientais. Na segunda coluna, o quantitativo de trabalhos nos periódicos da CAPES: noventa e oito, dois, zero, onze, treze, zero, zero e zero. Na terceira coluna, o quantitativo de trabalhos na BDTD: cinquenta e nove, quarenta e seis, um, nove, quinze, zero, zero e um. Encerra-se a descrição.

Quanto ao banco de dissertações do MDH e MPE da UNITAU, o levantamento das pesquisas publicadas, foi realizado de forma manual. Nesse sentido, foram considerados todos os trabalhos que tinham uma perspectiva de inclusão de **Pessoas** com deficiência na educação, expressa em seus títulos, conforme o quadro 2:

Quadro 2 – Pesquisa no Banco de Dissertações da UNITAU - MDH e MPE

Assuntos	UNITAU – Quantitativos de trabalhos	
	MDH	MPE
Títulos diversos numa perspectiva da educação inclusiva	2017 (2)	2017 (3)
	2019 (2)	2018 (5)
		2019 (9)
		2020 (4)

Fonte: Elaborado pelo autor (2022)

Descrição do quadro dois #ParaTodosVerem: quadro composto por três colunas e duas linhas, nas cores alternadas em cinza e branca. Na primeira linha há os cabeçalhos de cada coluna: assuntos, UNITAU – quantitativos de trabalhos. A partir da segunda coluna, os cabeçalhos são subdivididos em MDH e MPE, desta maneira na segunda linha: títulos diversos numa perspectiva da educação inclusiva. Na segunda coluna, o ano de dois mil e dezessete, dois trabalhos; o ano de dois mil e dezenove, dois trabalhos. Na terceira coluna, o ano de dois mil e dezessete, três trabalhos; o ano de dois mil e dezoito, cinco trabalhos; o ano de dois mil e dezenove, nove trabalhos; o ano de dois mil e vinte, quatro trabalhos. Encerra-se a descrição.

Após a pesquisa realizada nas bases de dados mencionadas e da leitura prévia dos títulos, resumos e palavras-chave, foram selecionados os trabalhos de acordo com os descritores estabelecidos para cada base de dados. Porém, quanto ao banco de dissertações da UNITAU, tanto no MDH, como no MPE, após a leitura, os trabalhos selecionados foram sendo inseridos nos descritores que o pesquisador considerou de maior aderência, conforme o quadro 3:

Quadro 3 – Quantitativo dos Trabalhos selecionados para análise

Descritores	Periódicos da CAPES	BDTD	UNITAU	
			MDH	MPE

“Inclusão” + “Educação Profissional”	08	12	-x-	-x-
“Público-alvo da Educação Especial (PAEE)”	01	02	-x-	01
“Público-alvo da Educação Especial” + “Educação Profissional”	-x-	-x-	-x-	-x-
“Educação Especial + Educação Profissional”	-x-	01	-x-	-x-
“Pessoas com deficiência + Educação Profissional”	02	-x-	-x-	01
“Pessoas com deficiência + Instrução e desenvolvimento”	-x-	-x-	-x-	-x-
“Pessoas com deficiência + Barreiras na Educação Profissional”	-x-	-x-	-x-	-x-
“Barreiras atitudinais e ambientais”	-x-	01	02	10

Fonte: Elaborado pelo autor (2022)

Descrição do quadro três #ParaTodosVerem: quadro composto por quatro colunas, e nove linhas nas cores alternadas em cinza e branca. Na primeira linha há os cabeçalhos de cada coluna: descritores, periódicos da CAPES, BDTD e UNITAU. A quarta coluna é subdividida em: MDH e MPE. Na segunda linha: inclusão mais educação profissional: oito; doze; zero e zero. Na terceira linha: público-alvo da educação especial (PAEE): um; dois; zero e um. Na quarta linha: público-alvo da educação especial mais educação profissional: zero; zero; zero e zero. Na quinta linha: educação especial mais educação profissional: zero; um; zero e zero. Na sexta linha: pessoas com deficiência mais educação profissional: dois; zero; zero e um. Na sétima linha: pessoas com deficiência mais instrução e desenvolvimento: zero; zero; zero e zero. Na oitava linha: pessoas com deficiência mais barreiras na educação profissional: zero; zero; zero e zero. Na nona linha: barreiras atitudinais e ambientais: zero; um; dois e dez. Encerra-se a descrição.

Importante destacar que alguns trabalhos apareceram em mais de um descritor, principalmente na base de dados da BDTD, então levou-se em conta a vinculação do trabalho para o primeiro descritor, em que ele apareceu primeiramente no sentido de se evitar repetições. Todos os trabalhos selecionados para análise foram “catalogados” numa planilha.

Após a leitura com maior profundidade dos resumos, introdução e palavras-chave, foram selecionados os trabalhos para a próxima etapa que é a leitura na íntegra, conforme quadro 4:

Quadro 4: Trabalhos selecionados para leitura na íntegra

Autores	Título	Tipo (Artigo, Dissertação ou Tese)	Ano	Base de Dados
SILVA, Fernanda Dias dos Santos da; COTRIM, Décio Souza	Pessoas com deficiência em cursos de aprendizagem profissional: adaptações como alternativas para viabilizar a inclusão	Artigo	2017	CAPES
RODRIGUES, Graciela Fagundes	Inclusão de pessoas com deficiência em cursos profissionalizantes: ressonâncias na formação continuada e nas práticas pedagógicas dos professores	Tese	2017	BDTD
GONÇALVES, Lizandra Falcão	Ação TECNEP: movimentos, mediações e implementação da política de inclusão no IFFAR, campus São Vicente do Sul	Dissertação	2017	BDTD
OLIVEIRA, José Adelmo Menezes de	Formação profissional da pessoa com deficiência: uma experiência da Escola Técnica Federal de Sergipe/Centro	Tese	2018	BDTD

	Federal de Educação Tecnológica de Sergipe (2001-2007)			
CAMPOS, Sebastião Raimundo	As concepções sobre a inclusão escolar da pessoa com deficiência em uma instituição federal de ensino profissional e tecnológico do Vale do Paraíba	Dissertação	2019	UNITAU-MPE
PEREIRA, Telma Amélia de Souza	Perspectiva de docentes bacharéis sobre a inclusão de pessoas com deficiência: o caso do Instituto Federal de Sergipe – Campus Lagarto	Dissertação	2017	BDTD
TURCHIELLO, Priscila	A produtividade dos sujeitos com deficiência na articulação da educação profissional e tecnológica com a inclusão	Tese	2017	BDTD

Fonte: elaborado pelo autor (2022)

Descrição do quadro quatro #ParaTodosVerem: quadro composto por cinco colunas e nove linhas intercaladas em cinza e branca. Na primeira linha, os cabeçalhos de cada coluna: autores, título, tipo (artigo, dissertação ou tese), ano, base de dados. Na segunda linha: SILVA, Fernanda Dias dos Santos da; COTRIM, Décio Souza; Pessoas com deficiência em cursos de aprendizagem profissional: adaptações como alternativas para viabilizar a inclusão; artigo; dois mil e dezessete; CAPES. Na terceira linha: RODRIGUES, Graciela Fagundes; Inclusão de pessoas com deficiência em cursos profissionalizantes: ressonâncias na formação continuada e nas práticas pedagógicas dos professores; tese; dois mil e dezessete; BDTD. Na quarta linha: GONÇALVES, Lizandra Falcão; Ação TECNEP: movimentos, mediações e implementação da política de inclusão no IFFAR, campus São Vicente do Sul; dissertação; dois mil e dezessete; BDTD. Na quinta linha: OLIVEIRA, José Adelmo Menezes de; Formação profissional da pessoa com deficiência: uma experiência da Escola Técnica Federal de Sergipe/Centro Federal de Educação Tecnológica de Sergipe (dois mil e um, dois mil e sete); tese; dois mil e dezoito; BDTD. Na sexta linha: CAMPOS, Sebastião Raimundo; As concepções sobre a inclusão escolar da pessoa com deficiência em uma instituição federal de ensino profissional e tecnológico do Vale do Paraíba; dissertação; dois mil e dezenove; UNITAU-MPE. Na oitava linha: PEREIRA, Telma Amélia de Souza; Perspectiva de docentes bacharéis sobre a inclusão de pessoas com deficiência: o caso do Instituto Federal de Sergipe – Campus Lagarto; dissertação; dois mil e dezessete; BDTD. Na nona linha: TURCHIELLO, Priscila; A produtividade dos sujeitos com deficiência na articulação da educação profissional e tecnológica com a inclusão; tese; dois mil e dezessete; BDTD. Encerra-se a descrição.

Com os trabalhos selecionados, foi feita uma leitura na íntegra com o objetivo de identificar o que vem sendo estudado/construído por outros pesquisadores a respeito da temática de inclusão na educação profissional. Com base nessas leituras, foi possível a feitura de síntese de cada trabalho selecionado, com o intuito de compreender os processos de inclusão nessa modalidade e com isso colaborar para o desenvolvimento da pesquisa em tela. No próximo capítulo, apresenta-se a contextualização desses trabalhos.

2.1.1 Contextualização dos trabalhos selecionados

Neste subitem apresenta-se uma análise dos estudos selecionados em consonância com a temática ora apresentada. Aproveita-se para destacar que a compreensão deste autor em relação às barreiras que impedem a participação plena das **Pessoas** com deficiência na

sociedade em situação de igualdade com as demais pessoas, advém da concepção estabelecida na Lei Brasileira de Inclusão (13.146/15), onde diz que barreiras são compreendidas como

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

Essa nova compreensão, pode-se dizer, teve seu início a partir da década de 70, com o Movimento Internacional e a publicação da Declaração dos Direitos das Pessoas com Deficiência, em 09 de dezembro de 1975, (ONU) e desde então, vem ocorrendo toda uma (re) evolução em direção à construção de marcos legais (políticas públicas) em defesa das garantias dos direitos dessas pessoas.

Perceber as pessoas, além dos aspectos biológicos, é o grande desafio da nossa sociedade. Uma fala bastante elucidativa é da Profa. Izabel Maior, quando ela diz que:

A deficiência é uma experiência – não é um limitador da possibilidade de participação social das Pessoas com Deficiência, não é a questão biológica (cegueira, surdez etc.) que faz com que uma pessoa tenha uma maior ou uma menor deficiência – o que faz essa deficiência existir são as barreiras. Nós (sociedade) podemos ser os problemas que causam a experiência da deficiência e, não obrigatoriamente a alteração do corpo que provoca o impedimento. (informação verbal)⁸.

É importante destacar que nos estudos selecionados para essa análise, percebe-se uma predominância de abordagens sobre a inclusão de **Pessoas** com deficiência na educação profissional, porém sem muita ênfase quanto à natureza das barreiras, sejam atitudinais ou ambientais. Dentro dessa análise, destaca-se o trabalho de Oliveira (2018), Tese intitulada “Formação profissional da pessoa com deficiência: uma experiência da escola Técnica Federal de Sergipe/centro Federal de Educação Tecnológica de Sergipe (2001-2007).” que teve como objetivo analisar o processo de implementação de ações quanto à formação profissional de estudantes com deficiência, **Pessoas**, numa instituição federal no estado de Sergipe. Seu estudo demonstrou que o processo de implantação de ações do TecNep foi permeado por contradições, com práticas voluntárias por parte dos profissionais e omissões institucionais. O autor destaca que “as ações de inclusão educacional da pessoa com deficiência demonstram carecer da vinculação a uma proposta institucional mais vigorosa, com amparo legal, procedimental,

⁸ Fala da Profa. Izabel de Loureiro Maior (UFRJ) na palestra proferida no III Congresso Nacional de Inclusão na Educação Superior e Educação Profissional Tecnológica, UFRN, em 23 de novembro de 2020.

epistemológica e administrativo forjados da ação integrada entre o MEC e as escolas de rede” (OLIVEIRA, 2018, p. 106).

Em relação às barreiras, foco da pesquisa em tela, Oliveira (2018), nos traz uma observação bastante pertinente, no tocante à questão atitudinal por parte de alguns educadores.

Na percepção dos professores aludidos pelos dois entrevistados, à deficiência e os transtornos de aprendizagem seriam incompatíveis com o mundo do trabalho. De modo generalizante, eles acreditavam que uma pessoa com dislexia era incapaz de realizar operações mentais complexas, tais quais exigidas na área de eletricidade, por exemplo. (OLIVEIRA, 2018, p. 141).

Na compreensão desse autor, as ações foram permeadas por voluntarismo, devido ausência de diretrizes institucionais que orientasse práticas educacionais para esse público. “O silenciamento do currículo em relação à deficiência largou professores e alunos com deficiência ao voluntarismo de algumas pessoas e à aventura pedagógica, o que imputa como um caminho duvidoso e resultados inesperados” (OLIVEIRA, 2018, p. 137). Porém, de certa forma contribuíram, segundo o autor, para a compreensão/entendimento da diferença dentro do contexto escolar.

Num caminho parecido, apresenta-se a dissertação de Gonçalves (2017), cujo título é “Ação TECNEP: movimentos, mediações e implementação da política de inclusão no IFFAR, campus São Vicente do Sul”, que tem como objetivo analisar ações implementadas por esse programa no contexto dessa instituição. A autora destaca que essas ações resultaram na flexibilização curricular e que as mesmas passaram a constar no Plano de Desenvolvimento Institucional e conseqüentemente nos Projetos Pedagógicos dos Cursos. Segundo a autora, esse processo possibilitou o enfrentamento de barreiras existentes na instituição.

Considera-se que as quebras de barreiras atitudinal, arquitetônica, pedagógica e comunicacional, realizadas com a colaboração da comunidade do campus, bem como o trabalho desenvolvido junto às famílias dos estudantes inclusos, foram imprescindíveis à efetiva implementação da política e aconteceram por meio de mediações. (GONÇALVES, 2017, p. 120).

Além disso, a autora ressalta que o rompimento de barreiras atitudinais ocasionou um processo de eliminação/superação das demais barreiras. “O trabalho no sentido de romper barreiras atitudinais no campus, entendido nessa profundidade, trouxe como implicações para a instituição a possibilidade de quebra das demais barreiras” (GONÇALVES, 2017, p. 104). Parece indicar, que com a “eliminação” das barreiras atitudinais, foi possível uma mudança no clima organizacional – isso pode ter favorecido para que a comunidade escolar tivesse uma maior sensibilização em relação à inclusão. Mazzotta (2011), chamaria isso de “clima social”,

pois ele entende por “clima social o conjunto de crenças, valores, ideias, conhecimentos, meio materiais e políticos de uma sociedade em um dado momento histórico” (p. 17).

A pesquisa de Campos (2019), com o título “As concepções sobre a inclusão escolar da pessoa com deficiência em uma instituição federal de ensino profissional e tecnológico do Vale do Paraíba”, dedicou-se à análise das concepções da comunidade escolar sobre a inclusão da **Pessoa** com deficiência na educação profissional.

Com relação às barreiras que impedem o desenvolvimento dos estudantes público-alvo da Educação Especial, **Pessoas**, o autor destaca o pouco conhecimento por parte da equipe de docentes quanto às especificidades das **Pessoas** com deficiência, ou seja, a falta de uma formação adequada dos profissionais da educação para o atendimento dessas pessoas. “[...] a concretização da inclusão escolar da pessoa com deficiência sintetizam-se no inadequado conhecimento prévio do professor sobre a inclusão, e nas situações adversas ou de incompletude encontradas no ambiente escolar, que constituíram barreiras a este processo.” (CAMPOS, 2019, p. 82).

Na dissertação de Pereira (2017), com o título “Perspectivas de docentes bacharéis sobre a inclusão de pessoas com deficiência: o caso do Instituto Federal de Sergipe – Câmpus Lagarto”, a autora apresenta as percepções desses docentes em relação à inclusão dessas pessoas no processo de ensino e aprendizagem na educação profissional. Ela destaca que além da falta de formação adequada para o atendimento desses estudantes, tem a questão de que os documentos oficiais não apresentam orientações, procedimentos para a condução desse trabalho, ou seja, os docentes não percebem essas diretrizes. “Estes mesmo documentos não apresentam com detalhes de que forma será conduzida as ações com vistas à inclusão da pessoa com deficiência, sendo inclusive tratado de maneira breve no PPCs de curso” (PEREIRA, 2017, p. 82). O estudo da autora parece estar em consonância com a pesquisa de Oliveira (2018), pois indica que as instituições ainda não apresentam condições de inclusão de alunos com deficiência, **Pessoas**, e que esse processo ainda depende da disposição/boa vontade dos docentes e técnicos da instituição. A inclusão parece depender mais do voluntarismo do que ações institucionais, ainda há muito que caminhar.

A pesquisa de Silva e Cotrim (2017), com o título “Pessoas com deficiência em cursos de aprendizagem profissional: adaptações como alternativas para viabilizar a inclusão”, teve como objetivo analisar as adaptações realizadas no processo ensino e aprendizagem para a inclusão de **Pessoas** com deficiência nos cursos de educação profissional, mais especificamente nas seguintes modalidades adaptativas: curriculares, metodológicas e materiais didáticos.

O estudo mostra a importância das adaptações para o aprendizado dessas pessoas, porém o que se observa é que ainda faltam elementos significativos para que esse processo aconteça na prática. Quanto à questão curricular, docentes relataram a necessidade de adaptar o currículo em sala de aula para atender as especificidades dos alunos com deficiência, **Pessoas**, ou seja, a proposta curricular da instituição não atendia a diversidade – era necessário “fugir do currículo” (SILVA e COTRIM, 2017).

Outra temática apontada pelos autores, foi a questão da falta de formação adequada dos docentes para o atendimento desses alunos e alunas, além disso, a ausência por parte da instituição quanto às orientações e procedimentos que pudessem nortear o desenvolvimento de novas práticas educativas por parte dos docentes em sala de aula.

Foi consenso entre os professores e coordenadores que a falta de formação dos mesmos dificulta a inclusão, mas que para além dessa lacuna, o ponto mais importante seria ter conhecimento prévio das necessidades de cada novo aluno e apoio técnico para realizar as adaptações. (SILVA e COTRIM, 2017, p. 175).

Um outro aspecto importante que os autores trazem, observa-se isso na fala de um dos participantes do estudo, quando ele diz: “[...] são professores com muita paciência e boa vontade [...]” (SILVA e COTRIM, 2017, p. 174, pode-se remeter a Oliveira (2018), na falta de diretrizes institucionais, abre-se espaço para o voluntarismo. A falta de políticas/diretrizes claras que orientem o processo de inclusão, não só dificulta esse processo, como causa uma pressão e um stress no corpo de servidores que estão na ponta – no chão da escola.

A tese de Rodrigues (2017), cujo título é “Inclusão de pessoas com deficiência em cursos profissionalizantes: ressonâncias na formação continuada e nas práticas pedagógicas dos professores”, teve como objetivo analisar a inclusão de alunos com deficiência, **Pessoas**, de que forma isso repercutiu sobre a formação de professores e sobre suas práticas educacionais. A autora “aposta na formação continuada, como elemento significativo para a melhoria dos processos tanto da prática docente quanto do ensino e aprendizagem, em contextos de inclusão de pessoas com deficiência” (RODRIGUES, 2017, p. 67). A questão da formação continuada nas instituições de ensino é quase que um “imbróglio”, em relação às temáticas da formação, à pouca participação dos docentes, além de parecer que as instituições não traçam diretrizes específicas para essa modalidade, ou talvez, a falta de uma comunicação mais efetiva desse processo. Isso é possível observar no relato da pesquisadora quando ela diz que “no segmento docente, existe uma invisibilidade de políticas de formação continuada em nível institucional como também de implicação no conhecer os princípios da própria instituição de trabalho” (RODRIGUES, 2017, p. 122). A questão aqui não é de culpabilização, nem de um, nem de

outro – mas de refletir a respeito desse processo, no sentido de pensar juntos a melhor forma de como realizá-lo. Compreende-se a importância da formação continuada – em serviço, pois é nesse lugar, “no qual as práticas são investidas do ponto de vista teórico e metodológico, dando origem à construção de um conhecimento profissional docente” (NOVOA, 2009, p. 33).

Com relação ao processo de inclusão das **Pessoas** com deficiência na educação profissional, a autora, observou por parte dos sujeitos que participaram da pesquisa “[...] um discurso com viés assistencialista e a ausência de menção à aprendizagem, corroborado pelos três segmentos de participantes” (RODRIGUES, 2017, p. 183).

Já com relação às barreiras, mais especificamente atitudinais – objetivo da pesquisa em tela, apareceu no trabalho de Rodrigues (2017), porém como atitudes positivas, como “dar mais atenção”, “paciência”, nos parece mais uma postura assistencialista do que de fato uma ação inclusiva.

“O que observamos, com mais ênfase em relação a algum tipo de adaptação frente à inclusão, foram os aspectos atitudinais do docente diante do processo inclusivo do que propriamente aspectos ligados ao âmbito curricular e de promoção de acessibilidade” (RODRIGUES, 2017, p. 185).

Um outro dado importante que a autora traz e que está em consonância com o entendimento que esse pesquisador tem em relação à deficiência, é da abordagem do modelo social, quando a autora diz:

Desse modo, ratificamos os pressupostos histórico-culturais que nos orientam na compreensão da deficiência sob uma abordagem social em primeira instância, e que a deficiência primária estará em primeiro plano na medida em que menor for a acessibilidade ao meio pela inexistência ou desconhecimento das Soluções Assistivas. (RODRIGUES, 2017, p. 178).

Ao abordar a deficiência nessa perspectiva de modelo social, o nosso foco passa a ser as barreiras atitudinais e ambientais, construídas por nós, pois são elas que de fato impedem a participação plena das **Pessoas** com deficiência, ou seja, não é e nunca foi/deveria ser a questão biológica, mas sim os impedimentos (barreiras) criados por nós, enquanto sociedade democrática.

A Tese de Turchiello (2017), que tem como título “A produtividade dos sujeitos com deficiência na Articulação da Educação Profissional e Tecnológica com a inclusão.”, teve como objetivo a compreensão de como a educação profissional e tecnológica concebe a formação de **Pessoas** com deficiência como sujeitos produtivos em atendimento à perspectiva neoliberal, ou seja, para o dito mercado de trabalho. “Estar em permanente busca pela inclusão e participação

produtiva torna-se um imperativo numa sociedade pautada pelo mercado” (TURCHIELLO, 2017, p. 210).

A autora teve como *corpus* de análise os documentos que norteiam a política de formação profissional e tecnológica da rede federal. Na leitura de sua obra foi possível perceber alguns conceitos que a autora extrai desse *corpus*, considerados por esse pesquisador, como elementos fundamentais para a compreensão de um direcionamento dessa formação para o mercado em atendimento à política neoliberal reinante em nosso país, dos quais destacam-se: “autoempreendedorismo”, “produtividade”, “desenvolvimento econômico”, “performances”, “concorrência”, “competição”, “habilidades”, “competências”, “capitalismo”, “mercado de trabalho”, “sujeitos produtivos”, “racionalidade liberal”. Palavras que de certa forma levam a crer que a questão da inclusão é de responsabilidade das **Pessoas** com deficiência, ou seja, não é a sociedade (o meio) que precisa mudar, mas a pessoa que precisa se adaptar, se integrar – há um afastamento do modelo social da deficiência para a tragédia pessoal (Barnes, 2013). Além disso, esses elementos, nos levam ao estabelecimento de uma visão capacitista, pois ela está centrada nas supostas capacidades das pessoas, ditas normais.

Até aqui, o fim possível que encontrei foi o de compreender que a educação profissional e tecnológica articulada com a inclusão investe no governo das condutas da população, produzindo na racionalidade política do presente sujeitos mobilizados a buscar seu empreendedorismo e autoempresariamento para que possam se manter em mobilidade e fluxo no jogo econômico neoliberal. (TURCHIELLO, 2017, p. 212-213).

Parece indicar que essas políticas (documentos analisados pela autora) tiveram como norte a “inclusão produtiva”, a formação de trabalhadores para atender as demandas do mercado e não como uma política educacional para a formação de cidadãos críticos e como consequência uma verdadeira transformação social, pois

O caminho de acesso para a inclusão de pessoas deficientes no mundo do trabalho, [...], aponta para um duplo investimento na transposição de barreiras econômicas de acesso aos equipamentos, sendo o primeiro deles a manutenção de um nível elementar de igualdade de condições de interação, e o segundo, a resolução de problemas sociais elementares. Os programas de emprego para pessoas deficientes devem compreender as ofertas de trabalho, as necessidades específicas do público e estabelecer parcerias com empresas privadas, no sentido de trabalhar para eliminar barreiras sociais, como a necessidade de quebrar preconceitos sensibilizando empresários e funcionários [...]. (MEDEIROS e MUDADO *In*: TUNES e BARTHOLO, 2010, p. 23).

Não basta apenas disponibilizar uma formação profissional, é preciso que a instituição, através das suas estruturas, estabeleça um pacto com os arranjos produtivos locais, no sentido, de oportunizar condições de acesso ao mundo do trabalho, para que as **Pessoas** com deficiência,

possam participar desse processo e com ele ascender socialmente, de forma autônoma, independente.

Este panorama (revisão) da literatura teve como objetivo apresentar as recentes produções sobre a inclusão escolar das **Pessoas** com deficiência na Educação Profissional. Ao analisar essas produções, foi possível observar que o processo de inclusão das **Pessoas** com deficiência deve permear todas as esferas da sociedade em todos os seus aspectos: sociais, políticos, econômicos, culturais etc., só assim, conseguiremos eliminar o processo de exclusão dessas pessoas em nossa sociedade, que se diz democrática. Espera-se que as compreensões captadas até o momento, subsidiem as análises da produção das informações e com isso, seja possível estabelecer nexos, mediações e contradições dos fatos que abarcam a problemática colocada.

2.2 A educação como um processo complexo

Neste subitem, pretende-se contextualizar o quão complexo é o ato educativo, talvez elucidar um pouco a categoria Educação. Entendemos a escola como um lugar de compartilhamento de saberes historicamente construídos pela sociedade e valorizados por ela, um lugar de desenvolvimento, de formação integral – das novas gerações. Esse processo se dá a partir das relações sociais entre os atores que convivem nesse *lugar* de aprendizagem. Um espaço repleto de histórias, de movimento, um processo contínuo. Nesse sentido, Vieira Pinto (2005) diz que

A historicidade pertence à essência da educação. Não se confunde com a temporalidade (que é o fato de haver tido um passado), porém se define por sua essencial transitividade (o fato de haver futuro). Por isso, a história da educação favorece a compreensão do processo educacional; é indispensável, mas não a esgota. Porque o exercício da tarefa educativa conduz à sua própria modificação, ao desenvolvimento de abertura para o futuro, ao adiantamento do processo como um todo. Por isso, todo “programa de educação” é por natureza inconcluso e, até se poderia dizer, irrealizável, pois sua própria execução altera a qualidade dos elementos que o compõem (o aluno, o professor, os métodos, as finalidades, etc.) e determina a necessidade de um segundo programa, mais perfeito, mais adiantado. A educação é histórica não porque se executa no tempo, mas porque é um processo de formação do homem para o novo da cultura do trabalho, de sua autoconsciência. (p. 34-35).

O autor anuncia uma certa complexidade no fazer educativo, parafraseando Freire – da inconclusão desse processo, da quase certeza do seu inacabamento – nesse sentido, a educação possibilitaria a superação e melhoria da condição humana, da superação de suas carências e limitações. Segundo o autor, a educação é um processo de formação do ser humano, faz parte da sua história e da sociedade onde está inserido. No entanto, é um processo que não se esgota,

a cada etapa demandará novos processos, novas práticas, novas metodologias, novas possibilidades e com isso mais desenvolvimento – num processo contínuo de surgimento de um(a) novo(a) homem/mulher e como consequência, uma nova sociedade. Retomando Freire (2021)

Gosto de ser homem, de ser gente, porque sei que a minha passagem pelo mundo não é predeterminada, preestabelecida. Que o meu “destino” não é um dado, mas algo que precisa ser feito e de cuja responsabilidade não posso me eximir. Gosto de ser gente porque a história em que me faço com os outros e de cuja feitura tomo parte é um tempo de possibilidades, e não de determinismo. Daí que insista tanto na problematização do futuro e recuse sua inexorabilidade. (Ibid., p. 52).

Vivemos numa sociedade que está sempre em movimento, em transformação, uma sociedade cambiante, onde os valores são grupais, de dispersão ética, diversidade, multicultural, de injustiça, desigualdades social e econômica, etc. (GATTI, 2019). A própria autora vai dizer que o processo educativo envolve aspectos subjetivos em maior grau do que qualquer outro processo e que os seus resultados não podem ser mensurados de forma objetiva. A escola é atravessada por todos esses aspectos – talvez, isso explique o quanto é complexo o ato educativo. Sendo que

A educação sofre constantemente com essa *tensão* e não pode livrar-se dela “de uma vez por todas”. Esse é um dos elementos da complexidade na base. A tensão manifesta-se no debate social sobre as finalidades do sistema educativo. É reencontrada no interior dos estabelecimentos de ensino, não só entre jovens e adultos, mas também entre os próprios adultos, que não compartilham a mesma ideologia e não estão no mesmo campo. Por fim, na sala de aula, todos os dias nasce um *compromisso frágil* entre o respeito pelas pessoas – por suas necessidades, seus ritmos, seu pensamento – e as exigências do programa, do trabalho, da avaliação, do horário, da coexistência.” (PERRENOUD, 2001, p. 32, grifos do autor).

A escola é um espaço permeado por seres históricos, contraditórios – muito mais que simplesmente muros, estruturas, equipamentos e com certeza, longe de ser um lugar fechado, de poder absoluto – parece mais “como um feixe de palha sacudido pelas forças sociais do ambiente” (TARDIF, 2013, p. 67).

Diante dessa problemática que é o ato educativo, repleto de desafios – complexo, seguimos adiante na tentativa de compreender e lidar melhor com a complexidade e, nesse sentido, talvez a alternativa mais viável seja pensar/agir de forma colaborativa e conjunta. Estamos tratando de questões culturais e sociais – fenômenos que levam décadas/gerações para se transformarem – então, a nossa luta deve ser diária por essa transformação.

2.3 Educação profissional na Rede Federal

Já neste subitem, o objetivo foi relatar um pouco de como foi o processo de construção da educação profissional no Brasil e, conseqüentemente no âmbito da Rede Federal.

A necessidade em formar trabalhadores, teve seu início na época do “descobrimento”, como se observa em uma carta, ““datada de 12 de junho de 1561 [...] dirigida ao Padre Geral Diogo Lainez, Manuel da Nóbrega faz a seguinte afirmação: “Nesta terra, Padre, temos por diante muito número de gentios, e grande falta de operários”” (FONSECA, 1961, p. 15).

Essa necessidade, foi impulsionada pelas fazendas da colônia, com a preocupação em atender as questões urgentes de produção, de fabricação de ferramentas; que fez emergir o ensino e aprendizagem dos ofícios.

Era, pois, nas próprias fazendas, nas rudimentares oficinas situadas ao lado das casas-grandes, que se dava a transmissão dos conhecimentos profissionais, feita sem caráter sistemático, de acordo com os imperativos da realidade e do momento em decorrência direta da necessidade que se apresentava. A segregação social, a economia da época e a incipiente cultura reinante não permitiam, nem estavam a exigir, outra forma de aprendizagem de ofícios. (FONSECA, 1961, p. 14).

Além do ensino de ofícios nas fazendas, ele foi sendo ampliado com a chegada dos missionários e de certa forma foi até intensificado por eles. Naquela época, através de suas estâncias, iniciaram a arte de ofício, ensinando os colonos (índios), a construir casas, estradas, beneficiar produtos etc. Eles (missionários) foram mestres de ofício, formaram um contingente enorme de aprendizes na arte da tecelagem, carpintaria, ferraria, sapataria (FONSECA, 1961).

No atendimento das necessidades urgentes e do momento, não houve uma preocupação em sistematizar o ensino de ofícios que parecia **carecer** de certo prestígio. Até porque esse tipo de ensino começou com os índios e escravos, devido a escassez de mão de obra.

O fato de, entre nós, terem sido índios e escravos os primeiros aprendizes de ofício marcou com um estigma de servidão o início do ensino industrial em nosso país. É que, desde então, habituou-se o povo de nossa terra a ver aquela forma de ensino como destinada somente a elementos das mais baixas categorias sociais. (FONSECA, 1961, p. 18).

Talvez aqui, está a origem de todo o preconceito em relação ao trabalho manual, mas não propriamente ao trabalho e sim, em relação às pessoas a ele destinado. Ou seja, o trabalho manual tinha relação direta com um público sem prestígio social – naquela época, índios e escravos. A formação de trabalhadores no Brasil, durante o período colonial e até mesmo no início do século XX, esteve voltada para os “desvalidos”. Com a vinda de D. João VI e com a permissão de implantação de estabelecimentos industriais no país, criava-se a primeira instituição de ensino de ofício, com a proposta educacional de atender artistas, aprendizes e

imigrantes de Portugal – o Colégio das Fábricas foi considerado o primeiro estabelecimento público instalado no país (FONSECA, 1961).

No período entre 1840 a 1856, foram criadas as Casas de Educando Artífices pelos governos provinciais, que adotaram o modelo vigente de aprendizagem de ofícios no âmbito militar, seguindo padrões de hierarquia e disciplina. De 1857 a 1858, criaram-se o Liceu de Artes e Ofício, e a Sociedade Propagadora de Belas-Artes, ambas no Rio de Janeiro e tinha como objetivo proporcionar o estudo das belas-artes e sua aplicação aos ofícios e indústrias, para todos os indivíduos, nacionais e estrangeiros – vedado aos escravos. Em 1875, o Asilo dos Meninos Desvalidos no Rio de Janeiro além de oferecer o ensino primário, ensinavam também alguns ofícios. Em 1878, o Liceu de Artes e Ofícios Santa Rosa (Salesianos), também no Rio de Janeiro, trouxe o ensino de ofício em mecânica, marcenaria, alfaiataria e de tipografia. Em 1886, o Liceu de Artes e Ofícios Coração de Jesus (Salesianos), em São Paulo, com foco na formação de mestre de ofício – foi considerado um dos mais importantes estabelecimentos salesianos. Já em 1892, o Decreto 722, de 20 de janeiro de 1892, transforma o Asilo de Meninos Desvalidos no Instituto de Educação Profissional (CUNHA, 2000).

É importante destacar que havia por parte da elite oligárquica, um menosprezo ao ensino das profissões manuais, nesse sentido a elaboração de leis e diretrizes para esse tipo de ensino eram sempre postergadas.

Adentrando o século XX, esse processo de formação “controle social” foi ratificado, através da promulgação do Decreto nº 7566/1909, que tinha como objetivo proporcionar às classes proletárias, no sentido de que as mesmas pudessem produzir meios para a sua subsistência.

A Necessidade de prover as classes proletárias de meios que garantissem a sua sobrevivência, isto é, prover os “desfavorecidos da fortuna”, expressão contida no Decreto nº 7.566, assinado pelo então Presidente Nilo Peçanha no ato de criação dessas escolas, uma em cada capital federativa, com duas exceções apenas. Nesse sentido, não há dúvida de que os objetivos das Escolas de Aprendizes Artífices associavam-se a qualificação de mão de obra e o controle social de um segmento em especial: os filhos das classes proletárias, jovens e em situação de risco social, pessoas potencialmente mais sensíveis à aquisição de vícios e hábitos “nocivos” à sociedade e à construção da nação. (BRASIL/MEC/SETEC, 2008).

A promulgação desse decreto, pode-se dizer, foi um grande avanço na época, pois até então o ensino industrial era oferecido de forma assistemático, por entidades e organizações sociais e a partir da sua promulgação, torna-se um processo sistematizado e organizado. Porém, o objetivo ainda era o oferecimento desse tipo de ensino a um público bem específico – os mais vulneráveis e desfavorecidos da sorte.

Embora, as Escolas de Aprendizizes Artífices ainda tinham como princípio a “questão social”, por outro lado elas tinham prédios, currículos, metodologias e didáticas próprias, além da preocupação com o destino dos egressos – o que as diferenciavam de outras instituições da época, considera-se que foi o primeiro sistema de ensino de abrangência nacional (CUNHA, 2000).

Desde então, as Escolas de Aprendizizes Artífices passaram por grandes transformações devido ao contexto social, político e econômico de cada período, o que exigiu a (re)formulação de novas práticas e concepções de Educação Profissional.

A concepção de Educação Profissional para o trabalho assalariado e para o emprego [...] vai se tornando hegemônica, pois a organização do ensino profissional e os métodos de ensino, antes exclusivamente empíricos e espontâneos das práticas artesanais de aprendizagem, foram adquirindo uma racionalidade técnica, em função do predomínio da “organização científica (capitalista) de trabalho. (MANFREDI, 2017, págs. 41- 42).

Apresenta-se na Figura 2 a cronologia dos acontecimentos que influenciaram as transformações no ensino profissional oferecido pela Rede Federal até o ano de 2008, sendo a partir deste, através da Lei 11.892/2008, que se institui no âmbito do sistema federal de ensino, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, vinculada ao Ministério da Educação e constituída pelas seguintes instituições:

- a) Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – Institutos Federais;
- b) Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR;
- c) Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca – CEFET-RJ e de Minas Gerais – CEFET-MG;
- d) Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais; e
- e) Colégio Pedro II.

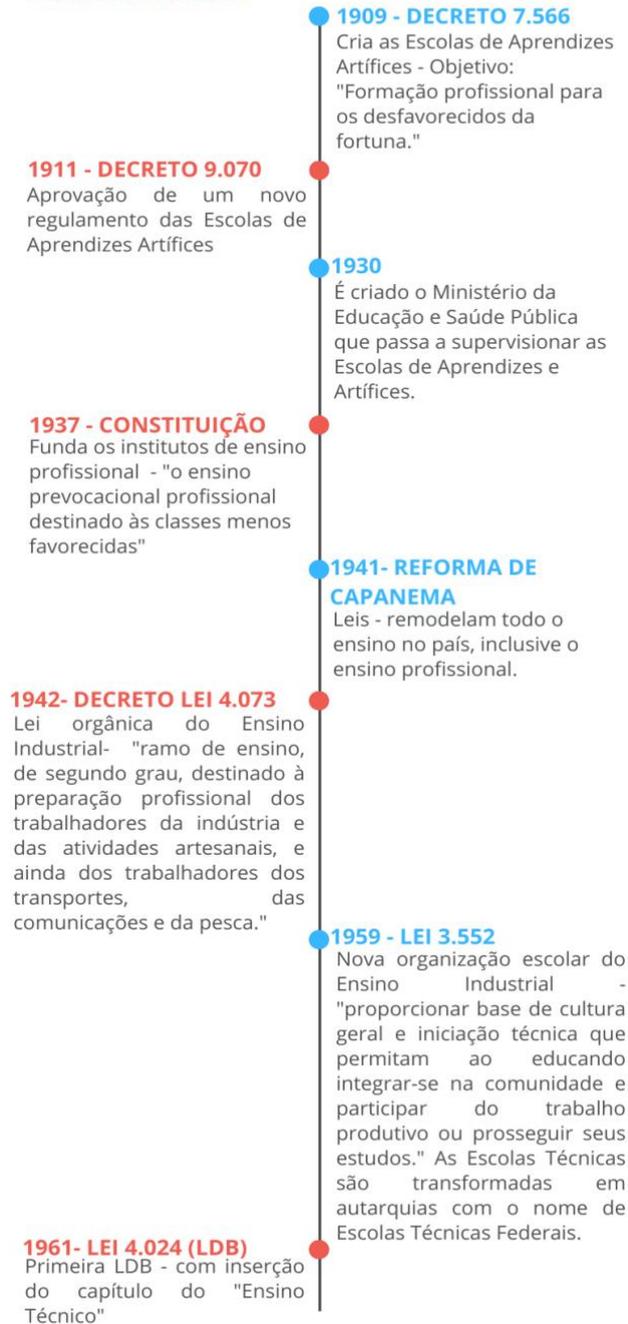
Apenas com o intuito de esclarecimento, o Instituto Federal de São Paulo está inserido no item “a”, listado acima.

Com relação à Lei 11.892/2008, denominada lei de criação dos institutos federais, vale destacar que a rede nasce com a finalidade em promover a justiça social, a equidade, o desenvolvimento sustentável (local, regional e nacional) com vistas ao atendimento das demandas sociais.

Figura 2: História da Rede Federal de Educação Profissional

BREVE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

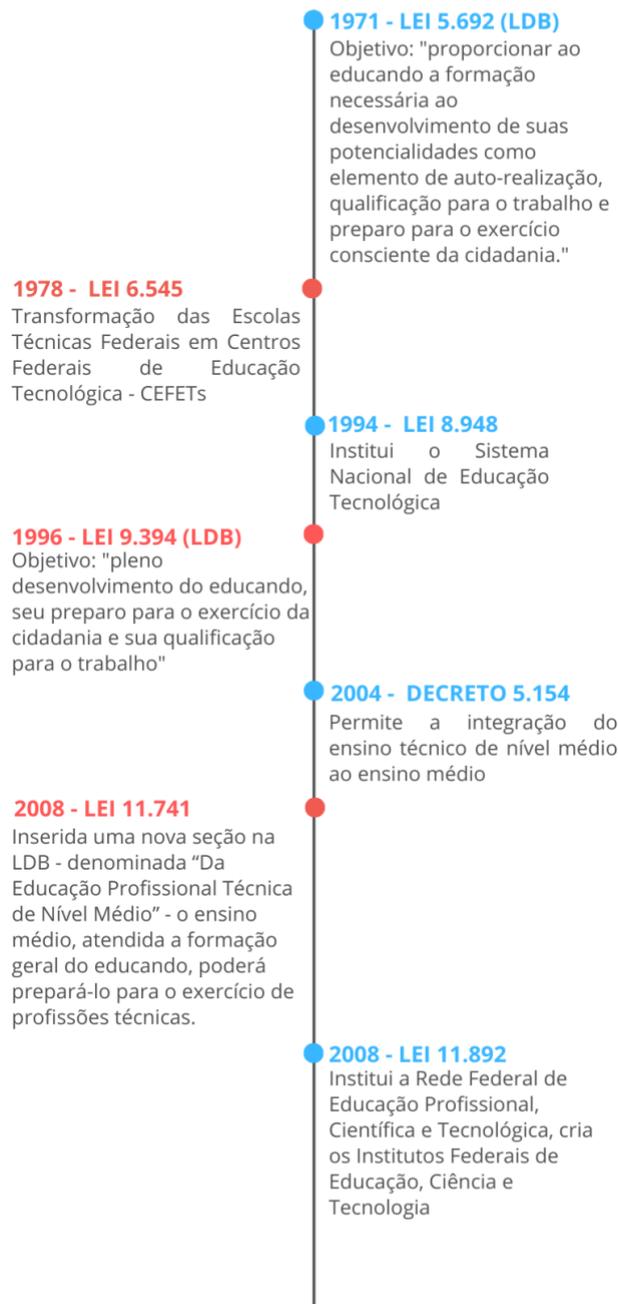
Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica



(continuação)

BREVE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Rede Federal de Educação
Profissional, Científica e
Tecnológica



Fonte: elaborado pelo autor (2022)

Descrição da Figura dois #ParaTodosVerem: Imagem de infográfico em fundo branco, com bordas em azul na parte superior e inferior. Na parte superior a esquerda o título em azul Breve História da Educação Profissional e do lado direito, escrito em preto, Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Ao centro uma linha vertical na cor preta, com círculos intercalados nas cores azul claro e vermelho, no sentido de cima para

abaixo, representando a linha do tempo para cada período histórico. 1909 – Decreto 7.566: Cria as Escolas de Aprendizes Artífices – objetivo: “Formação profissional para os desfavorecidos da fortuna.” 1911- Decreto 9.070: Aprovação de um novo regulamento das Escolas de Aprendizes Artífices. 1930: É criado o Ministério da Educação e Saúde Pública que passa a supervisionar as Escolas de Aprendizes e Artífices. 1937 – Constituição: Funda os institutos de ensino profissional – “o ensino prevocacional profissional destinado às classes menos favorecidas. 1941 – Reforma de Capanema: Leis – remodelam todo o ensino no país, inclusive o ensino profissional. 1942 – Decreto Lei 4.073: Lei orgânica do Ensino industrial – “ramo de ensino, de segundo grau, destinado à preparação profissional dos trabalhadores da indústria e das atividades artesanais, e ainda dos trabalhadores dos transportes, das comunicações e da pesca.” 1959 – Lei 3.552: Nova organização escolar do Ensino Industrial – “proporcionar base de cultura geral e iniciação técnica que permitam ao educando integrar-se na comunidade e participar do trabalho produtivo ou prosseguir seus estudos.” As Escolas Técnicas são transformadas em autarquias com o nome de Escolas Técnicas Federais. 1961 – Lei 4.024 (LDB): Primeira LDB – com inserção do capítulo do “Ensino Técnico”. 1971 – Lei 5.692 (LDB) – Objetivo: “proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania.” 1978 – Lei 6.545: Transformação das Escolas Técnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica – CEFETs. 1994 – Lei 8.948: Institui o Sistema Nacional de Educação Tecnológica. 1996 – Lei 9.394 (LDB): Objetivo: “pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” 2004 – Decreto 5.154: Permite a integração do ensino técnico de nível médio ao ensino médio. 2008 – Lei 11.741: Inserida uma nova seção na LDB – denominada “Da Educação Profissional Técnica de Nível Médio” - o ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepara-lo para o exercício de profissões técnicas. 2008 – Lei 11.892: Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Encerra-se a descrição.

Até os dias atuais, as políticas referentes à educação profissional vêm sendo revistas, aprimoradas, com novas diretrizes, com investimentos em infraestrutura, criação de novos câmpus, expansão de ofertas de cursos, de vagas etc.

2.4 Inclusão na educação profissional – um paradigma educacional

O objetivo neste subitem foi de descrever de que forma aconteceu o processo de inclusão das pessoas com deficiência na educação profissional, ou seja, na Rede Federal e particularmente no Instituto Federal de São Paulo.

No sentido de contextualizar, destaca-se a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, evento ocorrido no período de 7 a 10 de junho de 1994, na cidade de Salamanca – Espanha, cujo resultado originou a Declaração de Salamanca, que trouxe em seu bojo um conjunto de diretrizes, como princípios, políticas e práticas na área da educação especial e tendo o Brasil como um dos países signatário, com isso o país precisou assumir o compromisso de incluir todas as crianças no processo educacional, respeitando suas singularidades. Destaca-se que foi um importante marco legal, de mudança de paradigma, numa perspectiva de uma educação para todos e todas, como se observa alguns dos princípios estabelecidos no item 2 da referida declaração, onde

Toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem; toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas; sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades; aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades [...]. (UNESCO, 1994).

Outro importante marco legal, também numa perspectiva inclusiva, de direitos humanos, de igualdade, de equidade, foi a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, promulgada pelo Decreto nº 6.949/2009, que apresenta um rol de princípios, dos quais, cita-se: “o respeito pela dignidade inerente, a autonomia individual, inclusive a liberdade de fazer as próprias escolhas e a independência das pessoas” (BRASIL, 2009), observa-se aqui, o reconhecimento de que todas as pessoas, sem nenhuma distinção, têm direitos inalienáveis e que devem ser garantidos. Além desse princípio, é importante destacar também: “a plena e efetiva participação e inclusão na sociedade”, do “respeito pela diferença e pela aceitação das pessoas com deficiência como parte da diversidade humana e da humanidade” e de “igualdade de oportunidades” (Ibid., 2009). Observa-se que a Convenção vem com o objetivo de promover e garantir a equidade, ou seja, a participação plena em igualdade de condições de todas as pessoas na sociedade.

Além desses, pode-se citar inúmeros Marcos legais, tais como: Constituição Federal (1998), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (2015), convenções, decretos, portarias, resoluções – enfim, são diversas as documentações legais que tratam da questão do direito dessas **Pessoas**. Marcos legais de extrema importância, como garantidores de direitos à educação, e à participação plena delas na sociedade, em situação de igualdade com as demais pessoas – porém, são concepções teóricas que precisam tornar-se realidade no campo educacional e social, ou seja, precisam ser colocadas em prática.

Como sociedade, é importante mudar a nossa concepção e a nossa cultura, no sentido de compreender e aceitar a diversidade humana e com isso, reconstruir todos os instrumentos culturais, pois

Notamos apenas o defeito na criança anormal e, por isso, nossa teoria sobre ela e o modo de examiná-la limita-se a constatar que existe determinada porcentagem de cegueira, de surdez ou de alteração do paladar. Detemo-nos em gramas de enfermidade e não percebemos os quilos de saúde. Notamos migalhas de defeito e não captamos as enormes áreas ricas de vida que possuem as crianças que padecem de anormalidades. (VIGOTSKI, 2021, p. 34-35).

A partir dessa introdução inicial, vamos centrar a questão da educação inclusiva na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica – esse processo começa em meados do ano 2000, através do Programa TEC NEP – Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades específicas (pessoas com deficiência, superdotação/altas habilidades e com Transtornos Globais do Desenvolvimento) proposto na época, por duas secretarias: (Secretaria de Educação Especial (Seesp) e Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC)) vinculadas ao Ministério da Educação. Com o programa foram criados grupos gestores, com o objetivo de descentralizar as ações junto à Rede Federal. Com isso, começou a implantação dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades específicas – Napnes, na Rede, com foco de atuação no processo de inclusão de alunos e alunas do Público-alvo da Educação Especial (PAEE), **Pessoas**. De acordo com o documento base do programa TEC NEP, “Os NAPNEs têm como objetivo principal criar na instituição a cultura da “educação para a convivência”, aceitação da diversidade e principalmente, buscar a quebra de barreiras arquitetônicas, educacionais e de comunicação” (NASCIMENTO *et al.*, 2011, p. 5).

Conforme documento base, a ação TEC NEP foi desenvolvida com os seguintes objetivos:

Momento 1: Mobilização e sensibilização; Momento 2: Consolidação dos Grupos Gestores, dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas – NAPNEs e a estratégia de implantação da Ação TEC NEP; Momento 3: Formação de Recursos Humanos; Momento 4: Utilização e desenvolvimento de Tecnologia Assistiva e; Momento 5: Acompanhamento, Avaliação e Implementação. (NASCIMENTO *et al.*, 2011, p. 3).

Em 2011 a Secretaria de Educação Profissional – SETEC extinguiu o Programa TEC NEP. Mesmo assim, a Rede Federal continuou essa importante ação através de seus Napnes. Em 2014, através da implantação dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (Napnes), o IFSP deu início a implantação de políticas de acesso, com o objetivo de promover o ingresso, a permanência e o êxito de alunos e alunas com deficiência. Essa ação se dá pela Resolução 137, de 4 de novembro de 2014, que aprova o Regulamento do Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (Napne), o qual tem como finalidade o desenvolvimento de ações que visam contribuir para a promoção da inclusão escolar de pessoas com necessidades educacionais específicas, nos diferentes níveis de ensino nos seus 36 câmpus, na capital e interior do Estado de São Paulo.

A Resolução nº 137/2014 estabelece em seu Artigo 1º

A educação especial no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), efetivada por meio das ações inclusivas do NAPNE de cada campus, que estão integradas às ações das demais instâncias do Instituto, constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da instituição de ensino. (IFSP, 2014, p. 1)

É bom lembrar que o Instituto Federal de São Paulo (IFSP) tem como escopo oferecer serviços educacionais destinados à educação profissional e tecnológica, que devem atender às demandas crescentes de formação profissional. Esse objetivo está determinado na Lei 11892/2008, que cria os Institutos Federais de Educação em todo Estado Brasileiro.

O regulamento previa um rol de objetivos, concepções e atribuições a serem realizadas pelo núcleo e seus membros. É importante destacar que por falta de profissionais especializados, foi estabelecido uma composição mínima de servidores para atuação no núcleo de cada unidade (câmpus) do Instituto. A nomeação dessas pessoas era/é via portaria normativa, expedida pela direção geral de cada câmpus. O objetivo dessa resolução foi nortear os trabalhos dos Napnes e de seus membros – foi uma diretriz inicial.

O Instituto já vinha recebendo alunos e público da Educação Especial, porém a partir de 2015, com a Lei 13.146, que altera os artigos 3º, 5º, e 7º da Lei 12.711/2012 – com o objetivo de assegurar a reserva de vagas para **Pessoas** com deficiência nos cursos técnicos de nível médio e superior, o IFSP começou a receber um número cada vez maior de pessoas (alunos e alunas) ingressantes, que fazem parte desse público conforme a referida lei, uma vez que, antes desse marco legal, o ingresso dessas pessoas era bastante restrito, devido às barreiras institucionais, mais precisamente com relação aos processos seletivos de ingresso.

Com o regulamento do Napne em vigor e com um número maior desses alunos, surgiu a necessidade da criação de uma instrução normativa, a IN 01/2017 – que estabelecia orientações para identificação e acompanhamento pelo Napne de estudantes com necessidades educacionais específicas, além disso, a própria IN trazia orientações para a construção do Plano Educacional Individualizado (PEI) – a serem construídos para alunos(as) que necessitavam de suporte em relação às adaptações/adequações de objetivos, materiais, conteúdos, temporalidade etc.

Com um número crescente de alunos chegando ao IFSP, foi necessária uma reformulação do regulamento do Napne – foi realizada algumas alterações, como por exemplo: a reconfiguração dos membros, de uma coordenação local e uma geral vinculada à Reitoria, entre outras. Essa reformulação ocorreu com a atualização da Resolução 137/2014, através da

Portaria nº 38/2022 – regulamento atual do Napne do IFSP. No início do ano de 2022, o Instituto, assim como todos os institutos da Rede, recebeu um código de função gratificada (FG) para o núcleo de cada câmpus – desta forma, desde então, todos os núcleos do IFSP passaram a ter uma coordenação – antes existia apenas a figura de um representante. Foi um movimento bastante interessante, pois à medida que os câmpus nomeavam suas coordenações do núcleo – foi surgindo a necessidade da criação de espaços (salas) para acomodar essa futura coordenação, pode-se dizer que foi um avanço significativo nesse processo de valorização e reconhecimento de atuação dos Napnes em cada câmpus do IFSP.

No momento, continuamos na luta para a implantação efetiva do Atendimento Educacional Especializado (AEE), conforme Decreto 7.611/2011, que em seu artigo 3º, estabelece os seguintes objetivos para esse atendimento:

- I- Prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes;
- II- Garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;
- III- Fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e
- IV- Assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino.

Além disso, no mesmo decreto, em seu art. 2º, parágrafo 2º, onde estabelece que o AEE deve integrar a proposta pedagógica, o IFSP, com a reformulação de seus projetos de cursos, com base nos Currículos de Referência no IFSP – incluiu no item “Ações Inclusivas” – a oferta do Atendimento Educacional Especializado aos estudantes, **Pessoas**, público-alvo da educação especial que necessitem de suporte – isso foi um marco bastante significativo construído com apoio dos Napnes do IFSP.

Por outro lado, ainda não temos na REDE o professor para o exercício da docência do AEE, como previsto na Resolução CEB nº 4/2009 – que instituiu as diretrizes operacionais para o AEE – aqui, especificamente para a Educação Básica. No momento atual, a nossa instituição conseguiu de forma efetiva, apenas o Tradutor e Intérprete de Libras, mas os demais profissionais de apoio, como: guia-intérprete, cuidador entre outros – ainda tem sido uma luta, por vezes, essas contratações têm sido efetivadas via terceirização.

Estamos na/em luta, imbuídos na construção de normativas, procedimentos, de contratação de profissionais especializados, de formação para nossos servidores – com o intuito de oportunizar/oferecer (o que é de direito) um atendimento de mais qualidade para esse público, **Pessoas**.

2.5 Desenvolvimento humano na perspectiva vigotskiana

Retoma-se a Vigotski, pela riqueza do seu pensamento na perspectiva materialista histórica e dialética, pela sua contribuição valiosa a uma pedagogia que valoriza as formas mais desenvolvidas para o processo ensino-aprendizagem, nesse sentido, vale destacar que “saber ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 2021, p. 47). Além disso, nessa mesma direção, é importante mencionar que “o desenvolvimento não é um processo organizado temporalmente de modo simples, mas de forma complexa [...]” (VIGOTSKI, 2018, p. 22).

A importância de Vigotski, autor da psicologia histórico-cultural, traz para nós a importância da cultura, como sendo parte essencial da constituição do ser humano – do ser biológico para o ser sócio-histórico, num processo mediado pelo mundo – isso exigirá uma prática educativa forjada a partir das relações uns com os outros (docentes e alunos), pois quem ensina apreende e quem apreende, ensina ao mesmo tempo (FREIRE, 2018), nesse sentido, seria importante que os nossos programas educacionais se orientassem pela perspectiva da psicologia histórico-cultural.

Nessa perspectiva, como seres históricos, o grupo cultural em que a pessoa se encontra, é que vai lhe fornecer o universo de significados, ou seja, os conteúdos culturais são apreendidos pela pessoa ao longo do seu processo de desenvolvimento a partir desse grupo. “Enquanto sujeito de conhecimento o homem não tem acesso direto aos objetos, mas um acesso mediado, isto é, feito através de recortes do real operados pelos sistemas simbólicos de que dispõe” (OLIVEIRA *in* LA TAILLE, 2016, p. 26) – nesse sentido, elege-se a categoria mediação como um dos elementos fundamentais para a compreensão do processo de desenvolvimento em Vigotski. Quanto a essa categoria, Saviani (2014), vai dizer que o processo de desenvolvimento é sempre mediado, sendo que a

A produção da existência implica o desenvolvimento de formas e conteúdos cuja validade é estabelecida pela experiência, o que configura um verdadeiro processo de aprendizagem. Assim, enquanto os elementos não validados pela experiência são afastados, aqueles cuja eficácia a experiência corrobora necessitam ser preservados e transmitidos às novas gerações no interesse da continuidade da espécie. O homem é, pois, um produto da educação. Portanto, é pela **mediação** dos adultos que num tempo surpreendentemente muito curto a criança se apropria das forças essenciais humanas objetivadas pela humanidade tornando-se, assim, um ser revestido das características humanas incorporadas à sociedade na qual ela nasceu [...]. Pela **mediação** dos instrumentos teóricos e práticos devidamente apropriados manifesta-se o momento da expressão elaborada da nova forma de entendimento da prática social a que se ascendeu. (p. 34 e 37, grifos do autor).

É através da mediação que o ser humano ultrapassa sua condição natural (natureza biológica), se apropria dos instrumentos culturais, se educa, se forma – se humaniza.

Outra categoria importante é o de zona de desenvolvimento iminente (ZDI), de forma resumida pode-se dizer que no processo de instrução a pessoa (criança/adulto) com ajuda de uma outra pessoa mais competente (docente ou um par) é capaz de realizar algo e no final, conseguirá realizar sozinha, além disso a ZDI tem um caráter individual e que uma mesma pessoa pode ter diversas zonas de desenvolvimento (VIGOSTKI, 2021). Com o intuito de elucidar mais a respeito dessa categoria, o autor define ZDI como:

Pesquisas permitiram aos pedólogos pensar que, no mínimo, deve-se verificar o duplo nível do desenvolvimento infantil, ou seja: primeiramente, o nível de desenvolvimento atual da criança, isto é, o que hoje já está amadurecido e, em segundo lugar, a zona de seu desenvolvimento iminente, ou seja, os processos que, no curso do desenvolvimento das mesmas funções, ainda não estão amadurecidos, mas já se encontram a caminho, já começam a brotar; amanhã, trarão frutos; amanhã, passarão para o nível de desenvolvimento atual.

Pesquisas mostram que o nível de desenvolvimento da criança define-se, pelo menos, por essas duas grandezas, e que o indicador da zona de desenvolvimento iminente é a diferença entre esta e o nível de desenvolvimento atual. Essa diferença apresenta um grau muito significativo no processo de desenvolvimento de crianças com retardo mental em relação ao de crianças normais. A zona de desenvolvimento iminente em cada uma delas é diferente. Crianças de diferentes idades possuem diferentes zonas de desenvolvimento. Assim, por exemplo, uma pesquisa mostrou que, numa criança de 5 anos, a zona de desenvolvimento iminente equivale a dois anos, ou seja, as funções, que na criança de 5 anos, encontram-se em fase embrionária, amadurecem aos 7 anos. Uma criança de 7 anos possui uma zona de desenvolvimento iminente inferior. Dessa forma, uma ou outra grandeza da zona de desenvolvimento iminente é própria de etapas diferentes do desenvolvimento da criança. (VIGOTSKI, 2021, p. 149-150).

Nesse sentido, compreende que nesse processo há muitos aspectos envolvidos, ou seja, estamos falando de um campo de possibilidades, não há uma certeza do surgimento do novo (o desenvolvimento), pois nada está pré-determinado no ser humano (criança, jovem, adulto). Magalhaes (2021) nos ajuda a compreender um pouco mais a respeito desse processo quando diz que:

A zona do desenvolvimento é justamente o caminho entre o atual e o possível, caminho de possibilidades definido pelas mediações, particularidades (acessamos aqui a dialética singular-particular-universal) estabelecidas por ações colaborativas de outros sujeitos com experiências e conhecimentos diferentes. (p. 201).

Nesse processo de desenvolvimento, especificamente em relação ao ato educativo, o processo ensino-aprendizagem, como um par dialético, acontece sempre na relação com o outro e com o meio – sempre mediado. Portanto, pode-se dizer, que há um imbricamento entre as

categorias ZDI e Mediação, já que é imperativo o envolvimento ativo dos atores nesse processo (aluno, professor, meio social).

É por isso que no processo de educação também cabe ao mestre um papel ativo: o de cortar, talhar e esculpir os elementos do meio, combiná-los pelos mais variados modos para que eles realizem a tarefa de que ele, o mestre, necessita. Deste modo, o processo educativo já se torna trilateralmente ativo: é ativo o aluno, é ativo o mestre, é ativo o meio criado entre eles. Por isso, o menos possível é interpretar esse processo como placidamente pacífico e regular. Ao contrário, a sua natureza psicológica mostra que ele é uma luta sumamente complexa, na qual se lançaram inúmeras forças das mais complexas e diversas, que ele é um processo dinâmico, ativo e dialético, que não lembra um processo de crescimento lento e evolutivo, mas um processo movido a saltos, revolucionário de embates contínuos entre o homem e o mundo. (VIGOTSKI, 2001, p. 73).

Aqui o autor da psicologia histórico-cultural, corrobora para o que foi apontado anteriormente, a respeito da complexidade que é o processo educativo, a educação. Na perspectiva histórico-cultural, o processo de desenvolvimento do ser humano se realiza no movimento de subjetivação-objetivação, isso se dá no interior das relações concretas com o seu grupo, que atuam como mediadores entre ele e o mundo. Esse processo ocorre tanto na educação formal (escola) como em outros espaços, sempre no interior de uma prática social (DUARTE, 2001).

Dito isso, como esse trabalho está relacionado com o processo ensino-aprendizagem de alunos e alunas com deficiência, **Pessoas**, o que nos leva a refletir é como se concretizaria o desenvolvimento deles nesse processo relacional com o meio – sendo que a nossa cultura e os nossos instrumentos culturais estão voltados para um tipo “normal” de pessoa - o que exigiria dessas **Pessoas** a obrigatoriedade de se adaptarem. Então, em contraposição a isso, de responsabilização única do indivíduo, cabe à sociedade/escola – assumirmos que é uma responsabilidade de todos e todas e, de forma conjunta e colaborativa, realizarmos as transformações necessárias desses instrumentos em direção à diversidade humana e acreditarmos que “cada educando carrega em si, desde o nascimento, o poder do novo. São fatores situacionais e relacionais que podem favorecer ou inibir tal efetivação” (TUNES, 2015, p. 8).

Então, no sentido de favorecer esse desenvolvimento, cabe à escola um afastamento da visão determinista, pois segundo o autor da psicologia sócio-histórica, o

desenvolvimento é um processo de formação do homem com todas as suas particularidades; é um processo que transcorre por meio do surgimento, em cada degrau, de novas qualidades, novas especificidades, novos traços e formações características do homem. (VIGOTSKI, 2018, p. 35).

Nota-se, uma gama de possibilidades das pessoas, de todas sem exceção, então, para que ocorra o desenvolvimento integral, basta não as excluir, mas sim de favorecer a participação delas em todos os processos, no sentido de garantir a elas toda a experiência como ser relacional com o outro, com o social, com a cultura, com o mundo (TUNES e BARTHOLO, 2010).

É inquestionável a capacidade do ser humano, de ir muito mais além da sua condição biológica. Para isso é importante admitir a variabilidade do fenômeno psicológico humano, do caráter histórico-cultural do seu desenvolvimento em oposição ao pensamento hegemônico da ciência da uniformização, da invariância, da padronização (TUNES, 2017).

A ideia desse subtítulo foi de realizar uma breve introdução da relevância de Vigotski, no sentido de auxiliar no entendimento e compreensão do processo de desenvolvimento humano, enfatiza-se que ainda se tem um vasto caminho de investigação que precisa ser realizado quanto à possibilidade de desenvolvimento das **Pessoas** com deficiência. “Todas as formas superiores de atividade intelectual próprias do homem se formaram e se desenvolveram apenas no processo da vida social coletiva” (VIGOTSKI, 2021, p. 199). O autor parece evidenciar a importância da inclusão dessas pessoas na vida social, nesse sentido, a acessibilidade torna-se um valor inestimável nesse processo, pois só com as transformações/adaptações dos sistemas sociais comuns, dos instrumentos culturais é que será possível possibilitar a todos e todas a participação plena no sentido de proporcionar o desenvolvimento de todas as suas potencialidades. Oportunizar é a palavra-chave no processo de Inclusão Social.

3 PRESSUPOSTOS DO MÉTODO DE ANÁLISE

Para compreender e empreender tal desafio, busca-se o método, que em grego significa “caminho”. “No sentido metafórico, entende-se por método o modo de investigação ou de estudo de uma parte definida da realidade; é o caminho do conhecimento que conduz a compreensão de regularidades científicas em algum campo” (VIGOTSKI, 2018, p. 37). Com isso, o presente trabalho, a partir da perspectiva Sócio-Histórica “fundada em princípios do materialismo histórico e dialético, vai conceber os fenômenos humanos como produzidos no processo histórico de constituição da vida social” (AGUIAR e BOCK, 2018, I, 668), nessa perspectiva, a nossa proposta é de ir além da percepção imediata - é de problematizar a realidade, procurar apreender suas contradições, seu movimento, de tal forma que seja possível superá-la por uma nova prática, enriquecida pela reflexão teórico-crítica, ou seja, é de localizar as necessidades dos docentes, da comunidade escolar, de resolver os problemas, de transformar a prática educacional num processo de ressignificar a ação de todos os atores envolvidos no processo de ensino-aprendizagem – com foco nos estudantes, Público-alvo da Educação Especial, **Pessoas**.

Como Marx nos ensina “[...] no método teórico o sujeito, a sociedade, tem de estar continuamente presente como pressuposto da representação” (2011, p. 79). Então, na tentativa de apreensão dessa realidade, será necessário agir com rigorosidade em todo o processo dessa construção teórica, para isso o pesquisador deverá atuar dentro dos princípios estabelecidos pela ciência.

De acordo com Gil (2021, p.1), “a ciência objetiva tanto o conhecimento em si mesmo quanto às contribuições práticas decorrentes desse conhecimento.” Para isso, se faz necessário uma pesquisa exploratória, que “tem como propósito proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito [...]” (Ibid., p.26). E também como descritiva que “tem como objetivo a descrição das características de determinada população ou **fenômeno**” (Ibid., p.26, grifo nosso).

Além disso, essa pesquisa seguirá uma abordagem qualitativa, dessa forma terá como característica, observar as atitudes dos participantes num contexto real e “contribuir com revelações sobre conceitos existentes ou emergentes que podem ajudar a explicar o comportamento social e humano” (YIN, 2016, p. 7).

Diante do exposto, o objetivo deste capítulo é apresentar o referencial teórico que irá subsidiar esse estudo, os instrumentos e o *corpus* de análise dessa pesquisa, na tentativa de

auxiliar na compreensão da realidade, da não naturalização das produções históricas e, que seja possível perceber o movimento do fenômeno (as significações dos sujeitos) que essa pesquisa se propôs a fazer. Para isso, dividimos esse capítulo em dois subcapítulos: 1) “A compreensão dos fenômenos na perspectiva do Materialismo Histórico-dialético e da Psicologia Sócio-histórica”- o objetivo aqui foi mostrar como que essa perspectiva pode auxiliar na compreensão do fenômeno; 2) “O lugar da pesquisa: o câmpus, os participantes, instrumentos e procedimentos realizados” – nesse subcapítulo a ideia foi trazer um panorama (caracterização) do *locus* da pesquisa e de que forma a produção das informações foram coletadas e analisadas.

3.1 A compreensão dos fenômenos na perspectiva do Materialismo Histórico-dialético e da Psicologia Sócio-histórica

Está se tratando de um fenômeno (Educação) que é social, com isso é importante considerar os sujeitos dessa realidade, parafraseando Tardif (2013), especificamente no trabalho educativo, o objeto de trabalho não é provido de matéria inerte – mas de relações humanas. Sujeitos capazes de agir, de trabalhar, e produzir bens necessários para a sua vida (AGUIAR e BOCK, 2018). Constroem suas significações a partir da realidade onde vivem.

O *locus* da pesquisa não é simplesmente um lugar fixado num pedaço de terra em uma determinada região, mas é um lugar histórico, rico em memórias, (tirei o “está”) repleto de atores sociais que carregam em si suas histórias, que perpassam por relações de classe, hegemonia e tantas outras questões objetivas e subjetivas. Um lugar onde homens e mulheres, seres sociais e históricos, realizam suas atividades e suas produções. Nesse sentido, para a compreensão desse lugar (fenômeno), é necessário um método que considere todas essas particularidades, especificidades, nessa realidade concreta, que é puro movimento permeada por tensões e contradições.

O conjunto de ideias produzidas pelo homem inclui crenças, valores e conhecimentos de toda ordem. Esse referencial é o materialismo histórico e dialético e, de acordo com essa concepção, as idéias e conhecimentos produzidos pelo homem em determinado momento histórico refletem a realidade desse momento histórico, ou seja, o pressuposto é de que a origem das idéias produzidas socialmente está na base material da sociedade. (BOCK; GONÇALVES e FURTADO, 2007, p. 39).

Diferentemente da concepção positivista, de um mundo organizado, harmônico e estático, na perspectiva do materialismo histórico e dialético, o fenômeno (o ser social) é dinâmico, mutável, como bem diz Paulo Netto (2011), o ser é movimento. Nesse sentido, a

realidade existe independentemente do mundo das ideias (do pensamento) e que é possível conhecer essa realidade e as leis que a regulam (BOCK; GONÇALVES e FURTADO, 2007). Na perspectiva dialética, os processos contraditórios são a base de toda transformação (Ibid., 2007). Na perspectiva histórica, onde a compreensão do fenômeno se dá a partir da análise da realidade concreta, ou seja, “só é possível compreender a sociedade e a história por meio de uma concepção materialista e dialética” (Ibid., 2007, p. 34).

Essas concepções do Materialismo histórico-dialético, radicaliza no sentido de considerar o homem em suas atividades (trabalho, produção), seres ativos, pois são eles que constituem os processos históricos e a partir desse método, poderá conhecer sua essência (Ibid., 2007).

No processo dialético de conhecimento da realidade, o que importa fundamentalmente não é a crítica pela crítica, o conhecimento pelo conhecimento, mas a crítica e o conhecimento crítico para uma prática que altere e transforme a realidade anterior no plano do conhecimento e no plano histórico-social. A teoria materialista histórica sustenta que o conhecimento efetivamente se dá *na e pela* práxis. A práxis expressa, justamente, a unidade indissolúvel de duas dimensões distintas, diversas no processo de conhecimento: a teoria e a ação. A reflexão teórica sobre a realidade não é uma reflexão diletante, mas uma reflexão em função da ação para transformar. (FRIGOTTO *in* FAZENDA, 2010 (org.), p. 89, grifos do autor).

Nesse processo de compreensão do ser (homens e mulheres), de suas subjetividades e objetividades – inserido dentro de um contexto real na sociedade, onde eles(as) constroem/modificam a realidade onde vivem, e ao construírem e modificarem essa realidade, se modificam também, nesse sentido, para tal compreensão pauta-se pela Psicologia Sócio-Histórica, fundamentada no método materialista histórico e dialético, que “entende o desenvolvimento do homem e de seu mundo psicológico como uma conquista da sociedade humana [...]. O sujeito com quem se trabalha é um ser ativo e transformador do mundo; é um ser posicionado que intervém em seu meio social” (BOCK, GONÇALVES e FURTADO, 2007, p. 30-31).

A partir desses pressupostos, emergem-se categorias que contribuem com a análise da realidade estudada, na tentativa de explicar esses fenômenos, ir além das aparências no processo de desvelamento de sua essência, em busca da concretude. Assim, nesta pesquisa, dentro dessa perspectiva, *a priori* utiliza-se as categorias: Totalidade, Historicidade, Trabalho, Mediação, Contradição, Significações.

[...] indo além da aparência fenomênica, imediata e empírica – por onde necessariamente se inicia o conhecimento, sendo essa aparência um nível da realidade e, portanto, algo importante e não descartável -, é apreender a essência (ou seja; a estrutura e a dinâmica) do objeto. Numa palavra: o método de pesquisa que propicia

o conhecimento teórico, partindo da aparência, visa alcançar a essência do objeto. (PAULO NETTO, 2011, p. 22).

As categorias são construtos abstratos que auxiliam na apreensão da realidade concreta, realidade essa que é histórica, permeada por contradições, que está sempre em movimento (AGUIAR e MACHADO, 2016), diferentemente do termo conceito que é estático, dicionarizado, as categorias são mais concretas e abstratas.

São construções ideais (no plano das ideias) que representam a realidade concreta e, como tais, carregam o movimento do fenômeno estudado, suas contradições e sua historicidade. Explicando melhor: temos no início de nosso estudo um fato empírico, que está ao alcance de nossos sentidos. No entanto, os fatos empíricos não podem ser tomados como o fim de nosso estudo, pois assim ficaríamos no nível das aparências. É preciso ir adiante e conhecer o fenômeno em sua concretude, ou seja, é preciso que o pensamento invada o fenômeno e possa desvendar relações e determinações que o constituem e que não ficam evidentes no imediato, ou seja, no nível do empírico. (AGUIAR, 2011, p. 95-96).

Na busca da compreensão do real, é importante levar em conta todo o processo e as articulações das partes entre si e delas com o todo - num processo dialético entre o singular, o particular e o universal. Com isso, inicia-se pela categoria Totalidade onde se dá o movimento do real, ou seja, a realidade se movimenta na totalidade por contradição: são complexos de complexos que em relação de embate/contradição se desenvolvem, é mais do que a soma das partes (Konder, 2014). Totalidade, então é uma categoria que contribui para a compreensão concreta da realidade.

Se a realidade é um todo dialético e estruturado, o conhecimento concreto da realidade não consiste em um acrescentamento sistemático de fatos a outros fatos, e de noções a outras noções. É um processo de concretização que procede do todo para as partes e das partes para o todo, dos fenômenos para a essência e da essência para os fenômenos, da totalidade para as contradições e das contradições para a totalidade; e justamente neste processo de correlações em espiral no qual todos os conceitos entram em movimento recíproco e se elucidam mutuamente, atinge a concreticidade. (KOSIK, 1969, p. 41).

No sentido de apreensão da essência do fenômeno, a categoria Totalidade nos auxilia na compreensão da relação todo/parte, na busca de uma explicação de quanto que as instituições cooperam no sentido de produção/reprodução das relações sociais existentes (CURY, 1979). Na busca de compreensão desse fenômeno, que é a educação.

Significa que não se pode interpretá-la (nem planejá-la) se não se tem em vista todo o conjunto de valores reais (sociais) que sobre ela influem e dos efeitos gerais que dela resultam sobre os demais aspectos da realidade social. A educação é parte de um

conjunto de interações e de interconexões recíprocas e não pode ser dissociada dele, tratada isoladamente. É parte de um todo, porém este todo sendo um processo, só a noção de totalidade permite compreender a interrelação de cada parte com as demais, pois não se trata de um todo estático, e sim de uma realidade total em movimento, na qual a alteração de qualquer elemento influi sobre todos os demais. (VIEIRA PINTO, 2005, p. 51).

A categoria Totalidade, nos auxilia nessa compreensão, pois compreende-se que a educação é atravessada por todas as situações sociais (econômicas, políticas, ideológicas, estruturais etc.).

Outra categoria importante é a Historicidade, considera-se como sendo a chave para a compreensão dos fenômenos. Marx (2007) vai nos dizer que a “única ciência é a história”, mas não a história como um “catálogo de datas”, como nos alerta Vigotski, porém é a categoria Historicidade que vai desvelar as transições desses momentos, que vai contar sobre a participação dos sujeitos na transformação da realidade, sujeitos históricos. A Historicidade contribuiu para desvelar o movimento do real, além de compreender a constituição histórica dos nossos objetos de estudo, a compreender as Mediações que os constituem, porque toda a nossa existência é mediada. E todo esse movimento acontece na Totalidade Social, movimento que se dá por Contradição. Portanto, a categoria Historicidade é condição *sine qua non* para essa empreitada, com o objetivo de apreender e desvelar o movimento do ser, que é social e histórico.

A partir dessa categoria compreende-se que todo o conhecimento é uma produção social fundamentalmente humano, num contexto histórico, dinâmico – onde emerge as significações dos sujeitos (seres históricos e sociais). Nessa perspectiva todo fenômeno social é construído dialeticamente com o contexto material, na vida concreta, com todas as suas estruturas. “Ou seja, tudo que existe na vida social é fruto da atividade humana, desse homem, ele próprio, constituído social e historicamente” (GONÇALVES e FURTADO *in* AGUIAR e BOCK, 2018, p. 46).

No processo de produção das condições da sua sobrevivência, homens e mulheres transformam a natureza e ao transformá-la, transformam a si mesmos, pois se constituem historicamente enquanto seres sociais, produzindo bens materiais, espirituais, materiais, ideias – para sua existência (BOCK, GONÇALVES e FURTADO, 2007).

Nesse movimento de compreensão desse fenômeno, utiliza-se a categoria Trabalho, visto que o homem e a mulher – se constituem na medida que necessitam produzir continuamente (Saviani, 2033), e num *continuum* cria-se o movimento dialético de superação

para uma outra realidade – no sentido de manter o que é essencial e negar o que não é, Konder (2014), vai dizer que Hegel percebe

que o trabalho é a mola que impulsiona o desenvolvimento humano; é no trabalho que o homem se produz a si mesmo; o trabalho é o núcleo a partir do qual podem ser compreendidas as formas complicadas da atividade criadora do sujeito humano. No trabalho se encontra tanto a resistência do objeto (que nunca pode ser ignorada) como o poder do sujeito, a capacidade que o sujeito tem de encaminhar, com habilidade e persistência, uma superação dessa resistência. Foi com o trabalho que o ser humano “desgrudou” um pouco da natureza e pôde, pela primeira vez, contrapor-se como *sujeito* ao mundo dos objetos naturais. Se não fosse o trabalho, não existiria a relação sujeito-objeto. (KONDER, 2014, p. 23-24, grifos do autor).

Fazendo um contraponto, na sociedade atual, neoliberal, pode-se dizer que o trabalho se tornou a sua principal mercadoria, como instrumento de geração de valor, fomentador do capital e também de alienação (Marx, 2013) – aqui, talvez, o lado negativo do trabalho.

As condições criadas pela divisão do trabalho e pela propriedade privada introduziram um “estranhamento” entre o trabalhador e o trabalho, uma vez que o produto do trabalho, antes mesmo de o trabalho se realizar, pertence a outra pessoa que não o trabalhador. Por isso, em lugar de realizar-se no seu trabalho, o ser humano se *aliena* nele; em lugar de reconhecer-se em suas próprias criações, o ser humano se sente ameaçado por elas; em lugar de libertar-se, acaba enrolado em novas opressões. (KONDER, 2014, p. 30, grifos do autor).

Nessa correlação de forças antagônicas, capital x trabalho, reafirma-se a importância da categoria Trabalho para a compreensão dessa realidade concreta, pois os profissionais da educação, em sua grande maioria, estão a serviço de instituições públicas e/ou privadas, nesse sentido, as atividades desenvolvidas por eles estão precificadas por esses entes pertencentes ao sistema capitalista – um preocupado com o aumento/redução de despesas e o outro pela busca desenfreada do lucro etc. e como consequência, o embate constante entre esses atores. Mesmo diante de todas as transformações dos modos de produção e das relações de trabalho ocorridas até os dias atuais - entende-se a importância do papel do trabalho humano como elemento central para análise do social.

Na perspectiva de que o desenvolvimento não acontece de forma direta, mas sempre mediada por instrumentos e signos. “É pela mediação que se dá a internalização (reconstrução interna de uma operação externa) de atividades e comportamentos sócio-históricos e culturais [...]” (MOREIRA, 2022, p. 88). E como estamos diante de um fenômeno social, elege-se a categoria Mediação como condição necessária para a compreensão de tal fenômeno.

A categoria mediação expressa as relações concretas e vincula mútua e dialeticamente momentos diferentes de um todo. Nesse todo, os fenômenos ou o conjunto de fenômenos que o constituem não são blocos irredutíveis que se oponham absolutamente, em cuja descontinuidade a passagem de um ao outro se faça através de saltos mecânicos. Pelo contrário, em todo esse conjunto de fenômenos se trava uma teia de relações contraditórias, que se imbricam mutuamente.

O isolamento de um fenômeno priva-o de sentido, porque o remete apenas às relações exteriores. O conceito de mediação indica que nada é isolado. (CUNHA, 1979, p. 43).

A categoria Mediação é importante na análise do fenômeno, pois a educação tem um caráter mediador, porque é nela que se articulam a individualidade dos homens e mulheres, seres concretos, com o processo histórico. Nesse sentido, a educação através do seu caráter mediador pode libertar ou escravizar, mascarar ou desmascarar as relações de poder (Cury, 1979).

Nesse contexto escolar, encontram-se aspectos da realidade humana que não podem ser compreendidos separadamente – “se queremos começar a entendê-los, precisamos observar a conexão íntima que existe entre eles e aquilo que eles não são” (KONDER, 2014, p. 46). Devido a isso, adota-se a categoria Contradição como “unidade de contrários, que implica movimento e superação [...]” (GONÇALVES e FURTADO, 2018, p. 43 in AGUIAR e BOCK).

Com o objetivo de justificar a importância dessa categoria no âmbito da educação, Perrenoud (2001) traz algumas contradições relevantes que permeiam esse espaço, dentre elas: “entre a pessoa e a sociedade, a unidade e a diversidade, a dependência e a autonomia, a invariância e a mudança, a abertura e o fechamento, a harmonia e o conflito, a igualdade e a diferença” (Ibidem p. 31). “A contradição sempre expressa uma relação de conflito no devir do real. Essa relação se dá na definição de um elemento pelo que ele não é” (CURY, 1979, p. 30), ele entende essa categoria como “motor interno do movimento”.

No processo educacional a categoria Contradição, diante das relações sociais, político-ideológicas que esses atores (docentes) estão imersos, pode auxiliar na compreensão desse processo que contribui para a manutenção do *status quo*, bem como da possibilidade de negação e resistência.

Sabendo que a realidade estudada é única, histórica – sendo assim, elege-se a categoria Significações para auxiliar na compreensão desse processo, a partir das falas dos sujeitos participantes frente à realidade onde atuam, pois elas são essenciais e estão carregadas de sentidos e significados, que articulados entre si, configuram-se em significações.

Como um primeiro aspecto, é essencial a compreensão de que as categorias sentido e significado compõem o que se denomina “unidade de contrários”. São, de modo

inseparável, momentos do processo de construção do real. Afastando-se, dessa maneira, qualquer concepção dicotômica da relação entre elas.

Apoiados no materialismo histórico e dialético, afirma-se que sentido e significado apesar de não serem iguais, de não manterem relação de identidade, de explicitarem e explicarem diferentes momentos de construção do homem, só podem ser concebidos no dialético movimento de mútua constituição, em que um não é sem o outro, sem ser o outro, sendo apreendidos somente no movimento de transição em que dialeticamente se constituem. (BOCK e AGUIAR, 2018, p. 61-62).

Segundo Aguiar e Ozella (2013), “os significados são, portanto, produções históricas e sociais. São eles que permitem a comunicação, a socialização de nossas experiências (p. 304). Já em relação ao sentido, esses autores dizem que “refere-se a necessidades que, muitas vezes, ainda não se realizaram, mas que mobilizam o sujeito, constituem seu ser, geram formas de colocá-lo na atividade” (Ibidem p.304-305).

A importância dessa categoria, justifica-se, pois trata-se de um fenômeno humano, em que homens e mulheres se relacionam dialeticamente com o social, com a história – porém, únicos, singulares e históricos. Pois, através dela será possível apreender os elementos constitutivos dos docentes participantes, que num movimento de negação e superação, eclodem transformações, uma nova *práxis*, “o vir a ser da atividade” (AGUIAR e MACHADO, 2016, p. 263).

São com esses pressupostos teórico-metodológicos que se fará o esforço de extrair do objeto as categorias do seu movimento, ou seja, as significações construídas pelos homens e mulheres nessa realidade, na qual eles e elas realizam suas atividades – e que através dessa *práxis*, num trabalho conjunto e de forma colaborativa, seja possível transformar essa realidade, construindo novos saberes, novas significações, pois

[...] conhecer significa não apenas deter informações, mas compreender as relações, compreender as determinações que se ocultam sob as aparências dos fenômenos que se manifestam empiricamente à nossa percepção. Conhecer implica, então, captar o movimento que nos permite entender como nasceu essa sociedade; de onde surgiu; como se encontra estruturada; quais as contradições que a movem definindo as tendências de seu desenvolvimento e apontando para as possibilidades de sua transformação numa nova forma de ordem superior [...]. (SAVIANI, 2015, p. 36).

Nessa perspectiva e, com esse suporte teórico-metodológicos, optou-se, e não podia ser diferente, pelos Núcleos de Significação (AGUIAR e OZELLA, 2006), para analisar (iluminar o caminho da investigação), para apreender os fatos históricos (as significações dos sujeitos, seres sociais) desse cotidiano escolar, nessa realidade concreta, visto que “não podemos deixar de mencionar a impossibilidade de se construir um método alheio a uma concepção de homem” (AGUIAR e OZELLA, 2006, p. 224).

Mais adiante, no subcapítulo “**Do Procedimento de Análise da Produção das Informações**”, será detalhado com maior profundidade a respeito desse procedimento de análise, os Núcleos de Significação.

3.2 O lugar da pesquisa: o câmpus, os participantes, instrumentos e procedimentos utilizados

Este subtítulo apresenta o contexto do câmpus, seus aspectos físicos (infraestrutura), humanos, seus documentos institucionais, os participantes e os procedimentos utilizados, levando em conta a realidade específica da unidade onde a pesquisa está sendo realizada. Ressalta-se que o olhar para os documentos institucionais teve como foco as ações institucionais voltadas para o Público-Alvo da Educação Especial (PAEE), **Pessoas**.

3.2.1 O câmpus (*lôcus da pesquisa*) e seus documentos institucionais

Antes de iniciar uma descrição do câmpus, objeto dessa pesquisa, destaca-se o objetivo central do IFSP, destacado no Projeto Político Pedagógico da unidade que é

[...] agregar à formação acadêmica a preparação para o mundo do trabalho, discutindo os princípios das tecnologias a ele relativas. Compreende-se, para isso, que seja preciso derrubar as barreiras entre o ensino técnico e o científico, articulando trabalho, ciência e cultura, na perspectiva da emancipação humana.” (IFSP-JCR, 2018).

O câmpus faz parte do Plano de Expansão (2011/2012) da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, situado na região Metropolitana do Vale do Paraíba do estado de São Paulo. Está instalado em um terreno de aproximadamente 31 (trinta e um) mil metros quadrados, com aproximadamente 7 (sete) mil metros quadrados de área construída; doado pela Prefeitura Municipal local. É importante mencionar que a implantação de uma unidade da rede federal leva sempre em conta os arranjos produtivos locais – no sentido de proporcionar à região o seu desenvolvimento social e econômico. Vale lembrar que a economia da cidade está voltada principalmente para a indústria, agropecuária, extrativismo e turismo histórico-cultural, segundo dados da Fundação SEADE⁹.

Em termos de estrutura física, o câmpus conta com: dez salas de aula, nove laboratórios, biblioteca, auditório, ateliê, sala de projetos, sala de professores, salas para o corpo

⁹ Fundação SEADE - <https://municipios.seade.gov.br/economia/>

administrativo e gestão, cantina, quadra esportiva, mobiliários e equipamentos etc. Atualmente a unidade conta com 40 (quarenta) técnicos administrativos (de nível médio e superior) e 81 (oitenta e um) docentes, sendo 12 docentes substitutos, pois alguns efetivos encontram-se afastados para qualificação (mestrado, doutorado, licenças), além de contar com uma equipe de limpeza e outra de segurança, ambas terceirizadas. Vale mencionar que, segundo portaria ministerial o nosso quantitativo de servidores (limite máximo) é de 70 (setenta) docentes e 45 (quarenta e cinco) técnicos. O corpo docente é composto por bacharéis (docentes do núcleo profissional) e licenciados (docentes do núcleo comum). Já a equipe gestora é composta por coordenações de cursos, de setores, direção de ensino, direção administrativa e direção geral.

Como mencionado na Tabela 1, o câmpus oferece atualmente cursos de nível médio e de graduação, contudo como o foco dessa pesquisa é a educação básica, registra-se que atualmente a unidade conta com 10 (dez) turmas em andamento, sendo: 3 (três) turmas do integrando em administração, 4 (quatro) turmas do integrando em informática e 3 (três) turmas do integrado em logística na modalidade de Educação de Jovens e Adultos. É importante destacar que todas essas turmas são dos cursos técnicos integrados ao ensino médio.

Do Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI

O Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) é um documento que define a missão institucional, sua política pedagógica e as estratégias para atingir suas metas e objetivos, abrangendo um período de cinco anos. É uma exigência nos processos de avaliação institucional das instituições federais de ensino e está fundamentado através do Decreto 9.235/2017, que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação dessas instituições, além de outros marcos legais orientadores, tais como a Lei 9.394/1996 (LDB) etc.

A importância desse plano está diretamente relacionada com a qualidade dos serviços prestados pelas instituições públicas de ensino a toda população, pois

A sociedade exerce pressões constantes, cobrando uma maior variedade e qualidade dos serviços prestados, com expectativas voltadas para a solução a curto e médio prazo dos problemas presentes. Tais expectativas incorporam a espera por atuações mais proativas, envolvendo a redução de riscos e a estruturação de um planejamento para as ações futuras. Nesse contexto, os problemas correntes envolvem aspectos como o atendimento das várias demandas sociais, o uso eficiente de recursos, a precisão e a transparência sobre as informações e as ações desenvolvidas pela administração pública bem como a coerência nessas ações. (SANT'ANA, et al., 2017, p. 6).

As instituições públicas de ensino são organizações complexas, que envolvem diversos atores sociais, em contextos diferentes – nesse sentido, qualquer mudança precisa estar orientada, planejada – visto que, afeta diretamente a sociedade como um todo.

De acordo com a legislação vigente, o PDI deve ser desenvolvido conjuntamente entre a mantenedora (Reitoria) e as mantidas (os câmpus). Nesse sentido, o IFSP, para a elaboração de seu plano, instituiu uma Comissão Central, responsável pelos trabalhos de organização e sistematização das propostas da comunidade, essa comissão é composta por vários segmentos da comunidade acadêmica (docente, técnico-administrativo e discente). Para o levantamento das propostas da comunidade foram constituídas comissões locais, com a mesma característica de formação da comissão central, em cada câmpus da instituição, inclusive nas Pró-Reitorias.

No seu PDI, com vigência 2014-2018, o IFSP estabeleceu como, em relação à inclusão, os seguintes objetivos: a) divulgar as ações dos NAPNEs; b) promover a inclusão do estudante com deficiência; c) desenvolver projetos que visem à implementação de ações inclusivas; d) desenvolver programas e políticas de capacitação de servidor na ação inclusiva. Esses objetivos estipulados ficaram a cargo da Pró-Reitoria de Ensino. Já no PDI vigente, com vigência 2019-2023, a instituição elaborou sete desafios com vinte e dois indicadores de desempenho institucionais, que originaram trinta e seis ações institucionais a serem realizadas nesse período. Destaca-se aqui o desafio institucional que está mais diretamente relacionado com os estudantes, o de “Garantir Permanência e êxito com foco na formação integral do estudante.”, tendo como objetivos específicos: a) manter e ampliar os programas de permanência e êxito dos estudantes; b) implementar políticas institucionais destinadas a oferecer igualdade de oportunidades no acesso e permanência a todos e todas no IFSP, voltadas para grupos sociais marginalizados na sociedade, com recorte histórico e atual; c) promover junto aos educadores a atualização didática, metodologia de ensino e adaptação às necessidades e peculiaridades do aluno do instituto federal; d) aumentar o nº de alunos envolvidos em projetos cooperativos com Arranjo Produtivo Local e em estágios e; e) aprimorar o acompanhamento dos egressos. Para o cumprimento desse desafio, ficou definido no PDI, o trabalho articulado entre as pró-reitorias e os câmpus, além disso destaca-se que para o monitoramento e acompanhamento elegeu-se indicadores regulatórios em conformidade com os marcos legais vigentes.

Em seu PDI, o IFSP estabeleceu o Projeto Político Pedagógico Institucional com os seguintes princípios filosóficos e pedagógicos: a formação cidadã, a construção de relações democráticas, um ambiente propício ao diálogo e à participação, nesse sentido, o seu processo educativo

Tem como base a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão, com a especificidade de enfatizar as interações entre a instituição educacional e os arranjos produtivos, bem como o desenvolvimento e a difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos a partir da compreensão da relação indissociável entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura, a organização e desenvolvimento curricular, em seus objetivos, conteúdos e métodos. Assim, reafirma-se o compromisso com uma formação humana e cidadã, integrando ciência, tecnologia e cultura, ao mesmo tempo em que desenvolve a capacidade de investigação científica para a construção da autonomia intelectual. (PDI-IFSP, 2019, p. 177).

Em atendimento a Lei 11.892/2008, sua lei de criação, o IFSP tem como política de ensino, atuar no oferecimento de cursos técnicos de nível médio e superior com foco na educação profissional e tecnológica, nas diferentes modalidades de ensino, atendendo a diversos eixos tecnológicos e áreas de conhecimento.

Já no aspecto da Inclusão, o IFSP estabeleceu em seu PDI, a “Política de Ações Afirmativas” – que tem por ações a inclusão em todas as atividades de Ensino, Pesquisa e Extensão, a promoção e o respeito à diversidade social, econômica, cultura, étnico-racial, sexual e de gênero, do público-alvo da educação especial, **Pessoas**, da defesa e promoção dos direitos humanos (PDI-IFSP, 2019). Com vistas a garantir o acesso à permanência e o êxito dos estudantes em todos os cursos do IFSP.

Essa política está dividida em quatro grandes eixos de atuação: “Construção de uma cultura acadêmica para a diversidade e inclusão”; “Acesso à educação por meio de reserva de vagas”; “Acompanhamento a permanência do estudante em seu percurso formativo”; “Êxito e inserção profissional dos estudantes egressos”. Esses eixos articulados entre si, têm o objetivo de promover uma cultura acadêmica para a diversidade e a inclusão, para isso tem levado a instituição a rever suas práticas, através de ações desenvolvidas pelas Pró-Reitorias e pelos câmpus, em articulação com os seguintes núcleos: Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (Napne); Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (Neabi); e Núcleo de Estudos sobre Gênero e Sexualidade (Nugs), na criação de espaços para promoção de discussões, seminários, palestras, formações, fóruns etc., com o intuito de sensibilizar toda comunidade acadêmica para práticas educativas inclusivas, promovendo um ambiente que valorize e respeite a diversidade humana.

Além disso, especificamente para os alunos e alunas acompanhados pelo NAPNE, está em seu PDI, a disponibilização de produtos e serviços de Tecnologia Assistiva, de Intérprete de Libras e de outros profissionais de apoio, da implantação de salas de recursos multifuncionais nos câmpus e da oferta de atendimento educacional especializado (AEE). Essa é uma política,

estabelecida no PDI, que tem como princípio o envolvimento de toda comunidade do IFSP, com o objetivo de transformar o instituto em uma instituição mais inclusiva.

O IFSP através de seu PDI vem realizando ações que possibilitem a permanência e o êxito dos(as) estudantes, porém diante da complexidade que é o processo educacional, relacionado a isso, têm as especificidades e características regionais onde os câmpus estão instalados – diante disso, os desafios são enormes, por outro lado, o IFSP vem aprimorando seus processos na tentativa de garantir um atendimento de mais qualidade aos alunos e alunas com ou sem deficiência, mas ainda há muita coisa para se fazer.

Do Projeto Político Pedagógico - PPP

Conforme estabelecido no Art. 12, da Lei 9.394/96, em que estabelece que os estabelecimentos de ensino terão a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica. A partir disso o câmpus formou uma comissão com representação do corpo discente, técnico-administrativo, docente e comunidade para a construção do seu primeiro Projeto Político Pedagógico (PPP), com vigência 2015/2019. Esse projeto buscou apresentar as diretrizes e os anseios do câmpus e de toda comunidade. Ele foi construído a partir da concepção de que

A educação e todo o seu processo formativo são conceitos e práticas que foram e são recriados e repensados a todo instante, conforme os objetivos, as necessidades e os valores de cada sociedade em sua determinada época. É a partir desses pressupostos que o processo educativo nunca está terminado, mas encontra-se sempre em constante transformação e rediscussão. (PPP-JCR, 2015, p. 30).

Esse PPP foi construído com base em alguns princípios norteadores, na observância aos marcos referenciais (lei de criação, convenções etc.), os quais destacam-se: o desenvolvimento humano como um processo de construção contínua, a gestão democrática, o sujeito como ser sócio-histórico, visando uma formação geral e universal no sentido amplo, a formação técnica e tecnológica, ensino integrado, justiça social etc.

A proposta educacional dos Institutos Federais está pautada, atualmente, em uma concepção humanista de educação, buscando integrar ciência, tecnologia e cultura como dimensões indissociáveis da vida humana e desenvolver a capacidade de investigação científica para a construção da autonomia intelectual. (PPP-JCR, 2015, págs. 9-10).

Uma proposta educacional que busca uma formação humana e cidadã para além de uma simples qualificação e na construção de um processo contínuo de desenvolvimento. Nesse

sentido, o câmpus conta com políticas e ações com vistas ao acompanhamento e suporte para a comunidade escolar com o objetivo de atender suas necessidades educacionais, das quais destacam-se: Apoio sociopedagógico (equipe multiprofissional), assistência estudantil (Programa de Auxílio Permanência) , Napne – que é o Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas – que tem como foco o público-alvo da educação especial, **Pessoas**, formação continuada de servidores, ações de ensino, pesquisa e extensão, além dos conselhos e colegiados etc.

O câmpus apresenta no documento um quadro de metas e ações a serem realizadas/atendidas – destaca-se as seguintes metas: “Estabelecer estratégias para identificação e acompanhamento individual dos alunos com necessidades educacionais específicas”; “Estímulo para desenvolvimento de pesquisas, produtos, softwares e aplicativos de natureza inclusiva” (Ibidem, 2015, p. 58) – que de certa forma estão relacionadas com a temática desta pesquisa.

Embora, mesmo com essas metas estabelecidas, no tocante às políticas e ações a serem desenvolvidas na perspectiva inclusiva, infelizmente não ficou explícito no documento de como seriam implantadas, monitoradas e avaliadas. Diante disso, o câmpus tem desenvolvido diversas ações nessa perspectiva com o apoio do Napne e da Coordenadoria Sociopedagógica.

É importante frisar que o documento está em fase de (re)formulação, para uma nova vigência de 2023/2027, agora num novo formato com estabelecimento de metas, monitoramento e avaliações.

Dos Projetos Pedagógicos dos Cursos Técnicos Integrado ao Médio - PPCs

Os Projetos dos cursos foram construídos com base nos seguintes princípios norteadores como: “aprender a conhecer”, “aprender a fazer”, “aprender a viver”, “aprender a ser”; em articulação com dois eixos orientadores: “Histórico-cultural” e “Epistemológico” – com vistas a possibilitar o desenvolvimento curricular, a interdisciplinaridade, a contextualização e a flexibilização

No capítulo “Apoio ao Discente” - estabelece algumas ações com o objetivo de dar suporte necessário para que os estudantes tenham condições adequadas para se desenvolverem, uma dessas ações está voltada para o PAEE – “Preparar programas de apoio e atendimento aos estudantes com necessidades educacionais específicas”. Já no capítulo “Ações Inclusivas” - assegura aos alunos que fazem parte do Público-Alvo da Educação Especial, **Pessoas**:

“currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos que atendam suas necessidades específicas de ensino-aprendizagem”, “educação especial para o trabalho”, além de outras – com o objetivo de garantir igualdade de oportunidades, permanência e êxito.

Destaca-se que esses capítulos constam em todos os projetos de curso, pois são itens obrigatórios. Observa-se que nos planos de ensino dos componentes curriculares não aparecem questões relacionadas à adaptação/adequação de conteúdos, materiais etc. – ou seja, qualquer tipo de suporte para os alunos que fazem parte do PAEE, **Pessoas**, que assim necessitarem. Esse processo acabou ficando a cargo do Napne e com apoio da Coordenadoria Sociopedagógica, a identificação desses alunos e alunas em relação às suas necessidades e a partir dessa identificação, dependendo de cada caso, o suporte necessário através da elaboração e execução do Plano Educacional Individualizado (PEI) – que sob a orientação do Napne, cabe a cada docente a sua construção, conforme estabelecido em normativa vigente do IFSP.

3.2.2 Participantes

Inicialmente, o grupo de participantes seria composto por todos os docentes dos cursos: Técnico em Administração e Informática – ambos integrados ao ensino médio e o Técnico em Logística Integrado ao Ensino Médio, este na modalidade da Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). É importante destacar que os cursos estão divididos em dois grandes núcleos, sendo que o primeiro faz parte do núcleo comum (disciplinas do ensino médio) e o segundo faz parte do núcleo profissional (disciplinas técnicas), tendo aproximadamente quarenta e cinco docentes atuando nesses dois núcleos. Com o objetivo de construir uma amostra mais expressiva, todos os quarenta e cinco docentes foram convidados a participarem da pesquisa, sendo que deste número, apenas três docentes aceitaram participar de todo o processo, tendo este como critério de inclusão, o aceite.

Dando prosseguimento na pesquisa, no dia 08/11/2021, foi enviado e-mail às coordenações de curso, solicitando a participação desse pesquisador em uma das reuniões de área para apresentação da pesquisa. Após o feedback das coordenações a participação na reunião ficou marcada para o dia 24 desse mesmo mês e ano.

No dia marcado, foi feita uma breve apresentação do projeto de pesquisa a todos os professores que estavam presentes na reunião, foi uma reunião realizada no formato online, via *Teams*, neste momento esse pesquisador relatou os objetivos da pesquisa e também da importância da mesma para a comunidade escolar, no tocante ao atendimento aos estudantes com deficiência que atualmente estão frequentando os cursos. Aproveitou-se o momento para

estender o convite para que todos participassem da pesquisa e que iria formalizar esse convite via e-mail institucional, com o envio do projeto e dois demais documentos. Nos dias subsequentes foi enviado pelo e-mail institucional o convite de forma individual, com o *link* do questionário e o Termo de Consentimento Livre Esclarecido – TCLE. Do total de convites enviados, ou seja, foram convidados quarenta e cinco docentes, desses obteve-se o retorno de três docentes que responderam o questionário e que sinalizaram o interesse em participar de todas as etapas da pesquisa. Com isso, para este estudo, iremos focar nesses docentes que optaram em participar de todo processo, que são:

- a) **Prof1:** idade entre 41 e 45 anos, licenciado, com doutorado, experiência docente entre 21 a 24 anos e com atuação na educação profissional entre 11 a 13 anos, sem formação na Educação Especial;
- b) **Prof2:** idade entre 31 a 40 anos, licenciado, com doutorado, experiência docente entre 6 a 10 anos e com atuação na educação profissional entre 7 a 10 anos, sem formação na Educação Especial;
- c) **Prof3:** idade entre 56 a 60 anos, licenciado, com doutorado, experiência na docência, acima de 25 anos e com atuação na educação profissional de 3 anos, com formação em Educação Especial.

Dos docentes participantes da pesquisa, todos são licenciados, porém apenas um tem formação na área da Educação Especial. O tempo de atuação na educação profissional desses docentes, está diretamente relacionado com o início das atividades do câmpus, que foi no ano de 2014. Destaca-se que para o ingresso na rede federal, no IFSP, para atuação na docência, o requisito é o diploma de graduação na área específica de atuação.

3.2.3 Instrumentos de Pesquisa

Para a produção das informações foi utilizado questionário online (*Google Forms*), como “instrumento de coleta de dados constituído por uma série ordenada de perguntas” (MARCONI e LAKATOS, 2002, p. 98), além de entrevista semiestruturada, a qual foi guiada por pontos de interesse do pesquisador (Gil, 2021). Acredita-se que a entrevista possa possibilitar ao pesquisador o aprofundamento de temáticas que sejam mais relevantes para o objetivo da pesquisa, além de localizar possíveis contradições dos entrevistados. Além disso,

como se trata de local de trabalho do pesquisador, foi possível vivenciar as questões de inclusão na instituição.

Ser o principal instrumento de pesquisa exige que o pesquisador esteja ciente das potenciais tendenciosidades e idiosincrasias do instrumento (ou seja, as suas). Elas incluem condições resultantes de seus antecedentes pessoais, suas razões para fazer a pesquisa e suas categorias ou filtros que poderiam influenciar seu entendimento dos eventos e ações no ambiente. (YIN, 2016, p. 109).

Quanto ao questionário, conforme Apêndice A, ele foi constituído por 20 questões, com perguntas abertas e fechadas, elaborado com o objetivo de conhecer o perfil dos participantes da pesquisa, quanto ao aspecto sociodemográfico e também de identificar algumas concepções que esses têm em relação aos alunos com deficiência no contexto da educação profissional.

Já em relação a entrevista semiestruturada, foi preparado um roteiro inicial, conforme Apêndice B, dividido em três blocos: 1) Caracterização; 2) Aprender as concepções dos participantes sobre o atendimento desses alunos e suas consequências a uma educação profissional verdadeiramente inclusiva; 3) Identificar as estratégias que promovem a permanência e o êxito desses alunos e alunas. A entrevista foi realizada com os três docentes que responderam o questionário e que tiveram o interesse em continuar colaborando com essa pesquisa. A mesma, em virtude do momento atual e também com o intuito de facilitar para os sujeitos da pesquisa, ela foi realizada na modalidade remota, através do *Google Meet*, de forma individual, agendada em dia e horário previamente estabelecidos de comum acordo entre os sujeitos da pesquisa e o pesquisador. Além destes aspectos, outra questão relevante é que a entrevista foi gravada para realização da transcrição, a qual foi enviada posteriormente para os participantes para que eles avaliassem e fizessem as observações, anotações, correções que julgassem necessárias. Depois dessa etapa, iniciou-se o processo de análise a partir dos Núcleos de Significação.

3.2.4 Dos Procedimentos para Produção das Informações

Por se tratar de uma pesquisa que envolve seres humanos, a mesma foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté e do IFSP, que tem como objetivo defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. Os pareceres consubstanciados aprovados por ambos os conselhos, encontram-se nos anexos D e E.

Há benefícios e riscos decorrentes da atuação dos participantes na pesquisa. Os benefícios consistem em participar de uma pesquisa que tem por objetivo contribuir para uma (re)construção de uma cultura inclusiva, com novas atitudes, novas práticas educacionais em relação ao processo de ensino e aprendizagem e que proporcionem aos alunos e alunas que fazem parte do público-alvo da educação especial, **Pessoas**, uma escolarização adequada, possibilidades de inserção social e laboral. Quanto aos riscos decorrentes da realização da pesquisa, poderiam ocorrer: sentimento de desconforto, de estresse, de cansaço ao responder às perguntas, de constrangimento, de insegurança em relação à complexidade do tema. Entretanto, para evitar que ocorressem danos, ficou assegurado aos participantes o direito ao anonimato, de deixarem de responder qualquer questão, bem como solicitarem que os dados coletados/fornecidos não sejam utilizados na pesquisa, além de poderem abandonar a qualquer momento a pesquisa. Caso houvesse algum dano aos participantes seria garantido, procedimentos que visassem à reparação e o direito à indenização.

A apresentação da pesquisa foi realizada numa reunião de área, que ocorre semanalmente, dessa equipe docente e em seguida foi enviado o link, contendo: a) o convite para participação na pesquisa; b) o TCLE com todas as informações da pesquisa; c) o arquivo em PDF do TCLE assinado pelo pesquisador – para que o participante pudesse baixar em seu computador. Caso o participante concordasse em participar, fazendo a opção pelo “sim”, ele(a) seria direcionado(a) para o preenchimento do questionário, no qual ele ou ela, deixaria o seu contato para a continuidade da pesquisa; caso optasse pelo “não”, ele(a) seria direcionado para a seção de agradecimentos e de encerramento do formulário. Destaca-se que o link foi enviado via e-mail institucional com apenas um remetente e um destinatário.

Link do questionário: <https://forms.gle/2HJh6suqY5mmpZfk7>

Devido à dinâmica do câmpus, utilizou-se os instrumentos para produção das informações, tanto o questionário como a entrevista semiestruturada, de modo online. Acreditamos que se tratou de um processo eficaz, com um alcance maior e proporcionou a obtenção de resultados com certa agilidade. “Com o acesso crescente à internet em todo o mundo, as pesquisas com o uso do ambiente virtual mostram-se como uma tendência atual para coleta de dados, preferida pela maioria dos sujeitos dos estudos” (FALEIROS et al., 2016, p. 2).

3.2.5 Do Procedimento de Análise da Produção das Informações

Para esta pesquisa, com a intenção de apreender as significações dos sujeitos, adota-se os Núcleos de Significação, que é um procedimento de análise das informações de pesquisa, na perspectiva materialista histórica, ou seja, é um processo de organização e síntese que busca compreender o sujeito histórico, num contexto que é dinâmico, permeado por tensões e contradições, complexo, nesse sentido, não se pode pensar num processo linear, mas em

[...] um processo dialético em que o pesquisador não pode deixar de lado alguns princípios, como a totalidade dos elementos objetivos e subjetivos que constituem as significações produzidas pelo sujeito, as contradições que engendram a relação entre as partes e o todo, bem como deve considerar que as significações constituídas pelo sujeito não são produções estáticas, mas que elas se transformam na atividade da qual o sujeito participa. (AGUIAR, SOARES e MACHADO, 2015, p. 63).

Diante do exposto, é importante destacar que o trabalho com pessoas, num contexto de vida concreta envolve sempre trocas de experiências e confronto de subjetividades, sendo assim, exigirá do pesquisador um rigor metodológico e um compromisso ético para que os resultados sejam confiáveis, e as análises legítimas.

A reflexão metodológica que se propõe sobre a apreensão dessas significações, tem como ponto de partida a experiência vivida, isso vai muito além das simples descrições dos fatos – o que se busca é “compreender” o processo histórico e a síntese de múltiplas determinações (a essência), ou seja, a realidade concreta, pois

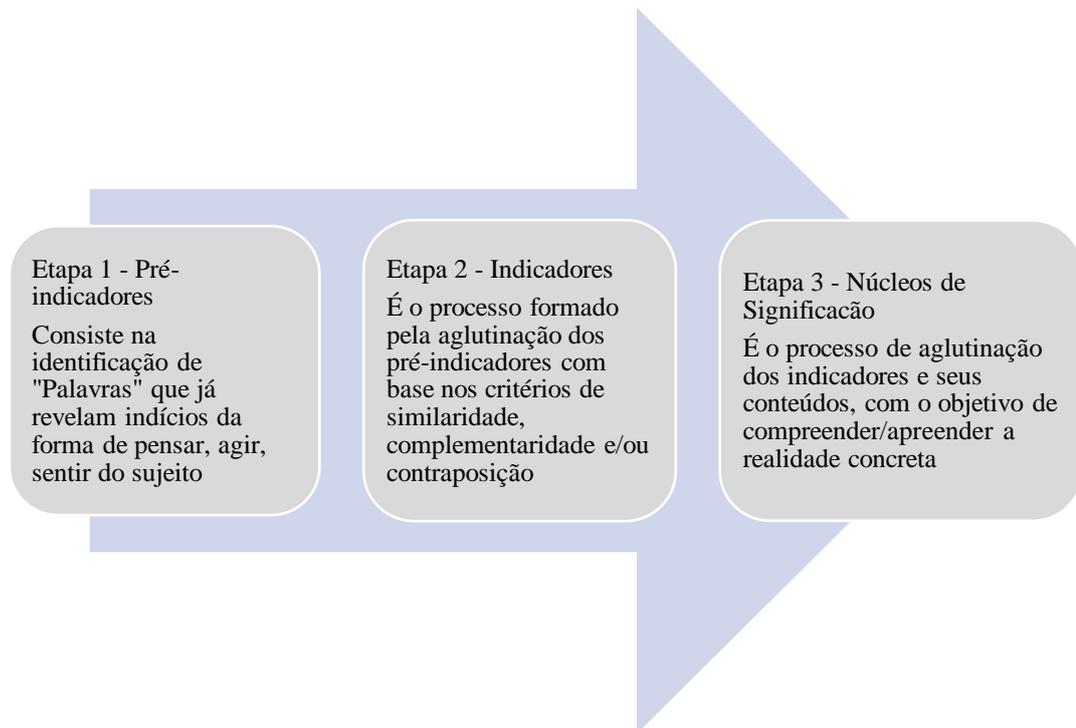
[...] falamos de um homem constituído numa relação dialética com o social e com a história, o que o torna ao mesmo tempo único, singular e histórico. Este homem, constituído na e pela atividade, ao produzir sua forma humana de existência, revela – em todas as suas expressões – a historicidade social, a ideologia, as relações sociais e o modo de produção. Ao mesmo tempo, esse mesmo homem expressa a sua singularidade, o novo que é capaz de produzir, os significados sociais e os sentidos subjetivos. (AGUIAR e OZELLA, 2013, p. 301).

Quanto ao processo de análise através dos Núcleos de Significação, ele conta com 3 (três) etapas fundamentais, sendo que a primeira etapa se dá com o levantamento de Pré-indicadores que são “trechos de fala compostos por palavras articuladas que compõem um significado, carregam e expressam a totalidade do sujeito [...] constituem uma unidade de pensamento e linguagem” (AGUIAR e OZELLA, 2013, p. 309), ressalta-se que esse levantamento inicial precisa estar diretamente ligado à problemática da pesquisa. Na segunda etapa, num processo de sistematização dessa primeira etapa, seja pela similaridade, complementaridade e/ou contraposição, deve-se condensar a diversidade de conteúdos apreendidos, elegendo-se os Indicadores (Ibid., 2013). A terceira e última etapa, num processo de síntese, da aglutinação dos conjuntos de indicadores e seus conteúdos, que visa alcançar as

zonas de sentido, o concreto pensado, ou seja, as significações construídas pelos sujeitos da pesquisa no contexto real onde atuam, elegem-se os Núcleos de Significação (Ibid., 2013).

Na Figura 3, apresenta-se o processo de elaboração dos Núcleos de Significação e suas etapas.

Figura 3: Etapas dos Núcleos de Significação



Fonte: Elaborado pelo autor com base em Aguiar e Ozella, (2006 e 2013)

Descrição da Figura três #ParaTodosVerem: Imagem de fluxograma em seta, direcionada para o sentido direito. Sobre a seta, na cor azul esmaecido, três retângulos arredondados na cor cinza claro, que representam as etapas a serem seguidas dos Núcleos de Significação. Etapa um: Pré-indicadores - Consiste na identificação de "Palavras" que já revelam indícios da forma de pensar, agir, sentir do sujeito. Etapa dois: Indicadores – É o processo formado pela aglutinação dos pré-indicadores com base nos critérios de similaridade, complementaridade e/ou contraposição. Etapa três: Núcleos de Significação – É o processo de aglutinação dos indicadores e seus conteúdos, com o objetivo de compreender/apreender a realidade concreta. Encerra-se a descrição.

Dos pré-indicadores

A partir dos materiais: entrevista gravada e transcrita e das respostas do questionário – inicia-se leituras "flutuantes" de todo material, com vistas ao entendimento e apropriação dos "ditos" dos docentes que participaram da pesquisa. A partir dessas leituras, espera-se que possam emergir "temas os mais diversos, caracterizados por maior frequência (pela sua repetição ou reiteração), pela importância enfatizada nas falas dos informantes, pela carga

emocional presente, pelas ambivalências ou contradições, pelas insinuações não concretizadas, etc.” (AGUIAR e OZELLA, 2006, p. 230). Destaca-se que os temas elencados, destacados do material, precisam estar em consonância com os objetivos da pesquisa.

Dos indicadores

É uma fase de sistematização dos pré-indicadores, esse

processo de análise consiste não apenas destacar elementos de uma totalidade, isto é, pinçar os significados das palavras, mas também neles penetrar, abstraindo a complexidade das relações contraditórias e históricas que o constituem [...] apreender o modo pelo qual os pré-indicadores se articulam constituindo as formas de significação da realidade [...] nessa fase (sistematização dos indicadores) já se verifica um momento de síntese que, por sua natureza, é ainda provisório. (AGUIAR, SOARES e MACHADO, 2015, p. 67-68).

É uma etapa que exige uma leitura mais atenta, de análise e síntese, através do movimento de articulação entre os pré-indicadores, nesse processo, deseja-se uma aproximação maior em relação aos sentidos constituídos pelos participantes da pesquisa. Há a necessidade de uma volta ao material (ir e vir) com objetivo de elucidar os indicadores. Esse processo se dá com a construção de uma frase pelo pesquisador, a partir da sistematização do conjunto de pré-indicadores, que possa expressar as significações dos participantes, já com a intenção de apontar um início de nuclearização (AGUIAR e OZELLA, 2013).

Dos Núcleos de Significação

Essa etapa e última que é o momento de aglutinação do conjunto dos indicadores e seus conteúdos, exigirá do pesquisador, um esforço cognitivo de construir e interpretar, num processo articulado com todo o contexto social, cultural, político e econômico, ou seja, dos participantes da pesquisa e sua realidade concreta, de uma forma que seja possível expressar os aspectos essenciais deles(as), numa perspectiva crítica da realidade – com o propósito em transformá-la.

É nesse momento que, efetivamente, iniciamos o processo de análise e avançamos do empírico para o interpretativo, apesar de todo o procedimento ser, desde o início da entrevista, um processo construtivo/interpretativo. Os núcleos resultantes devem expressar os pontos centrais e fundamentais que trazem implicações para o sujeito, o que envolvam emocionalmente, que revelem as suas determinações constitutivas. (AGUIAR e OZELLA, 2006, p. 231).

A nomeação dos Núcleos, será construída a partir das falas dos participantes, mas não uma frase qualquer, e sim uma frase que reflita a articulação realizada a partir da elaboração dos núcleos e que possa explicitar todo o processo e o movimento desses participantes.

Esse é o percurso metodológico que se adota para realizar a análise das falas dos docentes, dentro de um contexto social, político e econômico (fatores que influenciam diretamente na dinâmica da atividade docente), com a intenção de acessar a compreensão do sujeito(docente) na sua totalidade.

Sendo assim, para nos guiar nesse percurso, o processo se deu da seguinte forma:

- a) Organização e Leitura do material - das respostas do questionário e da entrevista (flutuante e recorrente);
- b) Levantamento/ Identificação da(s) palavra(s) com significado, ou seja, que possa(m) revelar indícios da forma de pensar, agir, sentir do sujeito – para eleição dos pré-indicadores;
- c) Aglutinação, sistematização dos pré-indicadores em indicadores; e
- d) Por meio da articulação dialética das partes (indicadores), de abstração, chega-se aos núcleos de significação.

Figura 4 – Processo de análise para constituição dos núcleos de significação

ETAPAS DOS NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO

1ª ETAPA - PRÉ-INDICADORES

Leitura do material - levantamento/identificação de falas com significados, expressadas pelos docentes.

2ª ETAPA - INDICADORES

Resultado da sistematização (aglutinação) dos Pré-indicadores, com base nos critérios de similaridade, complementaridade e/ou contraposição, num movimento de articulação entre os mesmos.

3ª ETAPA - NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO

Um processo construtivo-intepretativo, de síntese, de sistematização dos indicadores. A criação de uma frase que explicita o processo e o movimento do docente.

Descrição da Figura 4 #ParaTodosVerem: Imagem de fluxograma, fundo branco, indicando as etapas dos Núcleos de Significação, no sentido de cima para baixo, com sinal indicativo indo da primeira etapa até a terceira etapa. A primeira etapa, em formato de retângulo, na cor azul, com o texto: Primeira etapa – Pré-indicadores – Leitura do material – levantamento/identificação de falas com significados, expressadas pelos docentes. A segunda etapa, em formato de retângulo, na cor amarelo, com o texto: Segunda etapa – Indicadores – Resultado da sistematização (aglutinação) dos Pré-indicadores, com base nos critérios de similaridade, complementaridade e/ou contraposição, num movimento de articulação entre os mesmos. A terceira etapa, em formato de quadrado, na cor cinza, com o texto: Terceira etapa – Núcleos de Significação – Um processo construtivo-interpretativo, de síntese, de sistematização dos indicadores. A criação de uma frase que explicita o processo e o movimento do docente. Encerra-se a descrição.

A Figura 4 tem apenas a intenção, de forma ilustrativa e didática, mostrar como se realizou o processo para a constituição dos núcleos. Ressalta-se que é um processo de idas e vindas, de leitura, releitura, de análise, de interpretação e de articulação – um movimento dialético contínuo.

É importante destacar que além da construção dos Núcleos, será necessária uma análise dos próprios núcleos, de forma articulada intra e inter – para avançarmos na compreensão e apreensão das necessidades dos sujeitos, participantes da pesquisa, nessa realidade (AGUIAR e OZELLA, 2006).

No quadro 5, a partir do material bruto, apresenta-se como foi a construção dos pré-indicadores. No intuito de facilitar a leitura das transcrições, optou-se em utilizar cores específicas para cada participante da pesquisa, sendo: PROF1, texto na cor roxo; PROF2, texto na cor azul e PROF3, texto na cor laranja escuro. Informa-se que, estrategicamente, grifou-se (em negrito) trechos das falas dos participantes, com o propósito de auxiliar na vinculação com as seis dimensões da Acessibilidade. (SASSAKI, 1997).

Quadro 5 – Eleição dos Pré-indicadores

PRÉ-INDICADORES	TEMAS CENTRAIS PROVISÓRIOS– VINCULADOS AOS OBJETIVOS DA PESQUISA – COMO GUIA PARA ELABORAÇÃO E CONSTRUÇÃO DOS INDICADORES.
<p>PROF2: “As necessidades como uma forma pouquinho dentro do padrão que a gente conhece... é difícil de definir isso, mas assim, eu acho que a gente está acostumado com o padrão que a gente define e algumas pessoas vão ter outras habilidades, né? [...]”</p>	DIMENSÃO ATITUDINAL
<p>PROF1: “Todo indivíduo pode aprender, porém, o referencial não deveria ser os outros, mas, sim, a sua própria linha de desenvolvimento - as habilidades atuais e aquelas desenvolvidas durante e após um processo de ensino-aprendizagem.”</p>	DIMENSÃO METODOLÓGICA
<p>PROF2: “Aí você vê que não tem, não tem essa comunicação, de família, você se esbarra numa situação que você não entende também como</p>	DIMENSÃO COMUNICACIONAL

<p>funciona, como você pensar...vai conseguir trabalhar, vai ter essa comunicação, e a comunicação <i>pari passu</i>, não tem o domínio da linguagem, então, você se depara com dificuldades no processo, mesmo você tentando trazer uma parte mais concreta para que fique mais claro para ele (aluno surdo), que faça mais sentido.”</p>	
<p>PROF3: “Falei como é, que um menino que precisa de uma letra que fica metade da tela do computador, ele lê letra por letra! (silêncio) como é que...eu fico me colocando no lugar dele, se eu tivesse que ter esse tipo de leitura: letra por letra, de parágrafos e parágrafos de texto – como é que eu me sairia?! Né?! E ele foi super bem, super bem.”</p>	DIMENSÃO INSTRUMENTAL
<p>PROF3: “Os deficientes visuais, ainda não temos o chão demarcado, não temos os portais das escadas, o degrau que precisa ter uma faixa colorida – ele (degrau) tem uma faixa cinza, que demarca para não escorregar, porém não é uma faixa demarcatória para o deficiente visual.”</p>	DIMENSÃO ARQUITETÔNICA
<p>PROF1: “Então, assim, se a gente realmente não traz isso para o papel e não é somente trazer para o papel, trazer para os documentos, o documento nos dá uma garantia de que existe ali algo em que eu possa me basear para cobrar os direitos, eu percebo que existe ainda uma grande dificuldade atitudinal, justamente pela formação do professor. Os professores, infelizmente, nem todos receberam essa formação.”</p>	DIMENSÃO PROGRAMÁTICA

Fonte: Elaborado pelo autor (2022)

Descrição do quadro cinco #ParaTodosVerem: quadro composto por duas colunas e sete linhas de fundo branco. Na primeira linha há os cabeçalhos de cada coluna: na primeira coluna o título é Pré-indicadores e, na segunda coluna, o título é Temas Centrais provisórios – vinculados aos objetivos da pesquisa – como guia para elaboração e construção dos indicadores. Na primeira coluna, a partir da segunda linha até a sétima, em sequência, apresenta-se os seguintes enunciados: Na cor preta a abreviação PROF2 e na cor azul “As necessidades como uma forma pouquinho dentro do padrão que a gente conhece... é difícil de definir isso, mas assim, eu acho que a gente está acostumado com o padrão que a gente define e algumas pessoas vão ter outras habilidades, né? [...]”; na cor preta a abreviação PROF1 e, na cor roxo “Todo indivíduo pode aprender, porém, o referencial não deveria ser os outros, mas, sim, a sua própria linha de desenvolvimento - as habilidades atuais e aquelas desenvolvidas durante e após um processo de ensino-aprendizagem”; na cor preta a abreviação PROF2 e, na cor azul “Aí você vê que não tem, não tem essa comunicação, de família, você se esbarra numa situação que você não entende também como funciona, como você pensar...vai conseguir trabalhar, vai ter essa comunicação, e a comunicação *pari passu*, não tem o domínio da linguagem, então, você se depara com dificuldades no processo, mesmo você tentando trazer uma parte mais concreta para que fique mais claro para ele (aluno surdo), que faça mais sentido.”; na cor preta a abreviação PROF3 e na cor laranja “Falei como é, que um menino que precisa de uma letra que fica metade da tela do computador, ele lê letra por letra! (silêncio) como é que...eu fico me colocando no lugar dele, se eu tivesse que ter esse tipo de leitura: letra por letra, de parágrafos e parágrafos de texto – como é que eu me sairia?! Né?! E ele foi super bem, super bem.”; na cor preta a abreviação PROF3 e, na cor laranja “Os deficientes visuais, ainda não temos o chão demarcado, não temos os portais das escadas, o degrau que precisa ter uma faixa colorida – ele (degrau) tem uma faixa cinza, que demarca para não escorregar, porém não é uma faixa demarcatória para o deficiente visual.” e; na cor preta a abreviação PROF1 e, na cor roxo “Então, assim, se a gente realmente não traz isso para o papel e não é somente trazer para o papel, trazer para os documentos, o documento nos dá uma garantia de que existe ali algo em que eu possa me basear para cobrar os direitos, eu percebo que existe ainda uma grande dificuldade atitudinal, justamente pela formação do professor. Os professores, infelizmente, nem todos receberam essa formação.”. Na segunda linha, a partir da segunda linha até a sétima, em sequência, apresenta-se os seguintes

temas: Dimensão Atitudinal; Dimensão Metodológica; Dimensão Comunicacional; Dimensão Instrumental; Dimensão Arquitetônica e Dimensão Programática. Encerra-se a descrição.

Os pré-indicadores apresentados acima, vinculados às dimensões da acessibilidade, representam uma análise inicial, resumida aqui em alguns exemplos de como se deu esse processo, que corresponde a trechos das transcrições das entrevistas e de respostas do questionário – que de certa forma apresentam concepções dos sujeitos sobre o processo educativo com estudantes que fazem parte do público-alvo da educação especial, **Pessoas**.

Cabe destacar que esse trabalho inicial de “tratamento” das falas produzidas pelos docentes teve como estratégia leituras e releituras do material bruto, com o objetivo de fazer um primeiro “inventário” dos pré-indicadores (primeira etapa).

Nesse sentido, para esse estudo optou-se por realizar a articulação dos pré-indicadores dos docentes participantes da pesquisa, de forma conjunta, pois entende-se que eles, embora de forma muito particular e singular, parecem expressar as mesmas concepções a respeito da inclusão de **Pessoas** com deficiência no âmbito da educação profissional, objeto dessa pesquisa.

Nessa primeira etapa de eleição dos pré-indicadores, procurou-se vincular as falas dos sujeitos (trechos destacados em negrito) participantes dessa pesquisa às dimensões da Acessibilidade, pois essa categoria carrega a universalidade do acesso pleno e exige de nós enquanto sociedade, uma ação em oferecer/implantar medidas diversas de adequação em todos os ambientes escolares – transpor todo tipo de barreiras existentes – com a garantia de promover a participação plena e efetiva de todas as pessoas em todos os âmbitos da vida social. Segundo SASSAKI (2009), as seis dimensões da Acessibilidade são: arquitetônica, comunicacional, metodológica, instrumental, programática e atitudinal. Como diz o próprio autor, acessibilidade é uma qualidade – nesse sentido, optou-se em trabalhar com essa perspectiva. No sentido de destacar a importância dessa categoria, a própria LBI (13.146/2015), estabelece em seu inciso primeiro, do artigo 3º, que acessibilidade é “possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, [...]”, especificando, no inciso IV desse artigo, o tipo de cada barreira.

Em seguida foi realizada o agrupamento das dimensões da Acessibilidade, com o propósito de facilitar o processo da etapa seguinte (2ª etapa), a constituição dos indicadores.

Na segunda etapa, o trabalho teve como objetivo a aglutinação desses pré-indicadores, levando-se em conta a “similaridade”, “complementaridade”, “contraposição” – na busca de uma menor diversidade, constituindo-se em indicadores – que é a próxima etapa (AGUIAR E OZELLA, 2006, 2013).

No Quadro 6 abaixo, exemplifica-se de como foi o processo de construção dos indicadores, sistematizados a partir da articulação com os pré-indicadores. Importante ressaltar que para a sistematização dos demais indicadores utilizou-se a mesma forma.

Quadro 6 – Sistematização dos Indicadores (exemplo)

PRÉ-INDICADORES	INDICADORES
PROF2: “As necessidades como uma forma pouquinho dentro do padrão que a gente conhece... é difícil de definir isso, mas assim, eu acho que a gente está acostumado com o padrão que a gente define e algumas pessoas vão ter outras habilidades, né? [...]”	<p>1- “A gente está acostumado com o padrão que a gente define”</p> <p>Expectativas são criadas, mas o alunado apresenta características que fogem à normatização.</p> <p>DIMENSÃO ATITUDINAL</p>
PROF3: “[...]a gente faz essa mescla e vai, então, vai, está faltando isso, está faltando aquilo – àquela pessoa é deficiente, tanto é, que a gente usa tantos laudos médicos.”	
PROF1: “eu acho que existe um padrão que se é colocado de comportamento, não é! E aí todo mundo que foge do padrão precisa ser rotulado de alguma forma, precisa ser classificado, não é!”	

Fonte: Elaborador pelo autor (2022).

Descrição do quadro seis #ParaTodosVerem: quadro composto por duas colunas. Na primeira linha há os cabeçalhos de cada coluna: na primeira linha da primeira coluna há o título é Pré-indicadores e, na segunda coluna, o título é Indicadores. Na primeira coluna, na segunda linha, cor preta a abreviação PROF2 e na cor azul a frase: “As necessidades como uma forma pouquinho dentro do padrão que a gente conhece... é difícil de definir isso, mas assim, eu acho que a gente está acostumado com o padrão que a gente define e algumas pessoas vão ter outras habilidades, né? [...]”; Na terceira linha, com texto na cor preta, a abreviação PROF3 e na cor laranja o texto: “[...]a gente faz essa mescla e vai, então, vai, está faltando isso, está faltando aquilo – àquela pessoa é deficiente, tanto é, que a gente usa tantos laudos médicos.”; Na quarta linha, na cor preta a abreviação PROF1 e na cor roxo o texto “eu acho que existe um padrão que se é colocado de comportamento, não é! E aí todo mundo que foge do padrão precisa ser rotulado de alguma forma, precisa ser classificado, não é!”. Na segunda linha, da segunda coluna, o texto: 1- “A gente está acostumado com o padrão que a gente define” Expectativas são criadas, mas o alunado apresenta características que fogem à normatização. Encerra-se a descrição.

Para a sistematização dos Indicadores, quadro acima, levou-se em conta os elementos da totalidade, com a finalidade de auxiliar no processo de síntese. É importante destacar, que embora essa etapa seja um momento de síntese, ela ainda é provisória.

Após essa etapa, caminha-se para a terceira etapa, que é a criação/nomeação dos Núcleos de Significação que possam explicitar o processo histórico dos sujeitos – é importante reforçar que todo esse movimento (idas e vindas) levou em conta os objetivos da pesquisa. Ou seja, apreender as significações que os docentes expressam sobre o atendimento de alunos e alunas que fazem parte do Público-alvo da Educação Especial, **Pessoas**, no contexto da Educação profissional. No quadro sete abaixo, apresenta-se a articulação do conjunto dos indicadores e a nomeação dos Núcleos de Significação.

Quadro 7 – Nomeação dos Núcleos de Significação

INDICADORES	NÚCLEOS
<p>1- <i>“A gente está acostumado com o padrão que a gente define”</i></p> <p>Expectativas são criadas, mas o alunado apresenta características que fogem à normatização.</p>	<p>1- A inclusão social como um processo de superação da normatização, da negação da diversidade humana: “eu acho que existe um padrão.”</p>
<p>2- <i>“Você só se percebe deficiente a partir do momento que você entra em contato com o outro”</i></p> <p>A empatia como essência no cuidado com o outro.</p>	
<p>4- <i>“[...] você se depara com dificuldades no processo, mesmo você tentando trazer uma parte mais concreta [...]”</i></p> <p>Processo ensino e aprendizagem: um repensar constante.</p>	
<p>6- <i>“[...] precisa de uma letra que fica metade da tela do computador, ele lê letra por letra [...]”</i></p> <p>A docência como um processo interativo.</p>	
<p>3- <i>“Falar para todos os professores, porque nenhum professor tem isso, a maioria dos professores não tem na sua formação, não tem.”</i></p> <p>A formação como possibilidade de desenvolvimento coletivo, construindo uma nova práxis.</p>	<p>2- (Re)estruturação de programas e projetos na busca de uma acessibilidade plena: “você tem que caminhar no escuro, isso é muito difícil.”</p>
<p>5- <i>“E ainda acho que a nossa instituição tem uma grande barreira arquitetônica, né?”</i></p> <p>Acessibilidade, um processo de construção coletiva.</p>	
<p>7- <i>“[...] se a gente realmente não traz isso para o papel e não é somente trazer para o papel, trazer para os documentos, o documento nos dá uma garantia de que existe ali algo em que eu possa me basear para cobrar os direitos [...]”</i></p> <p>Um câmpus (escola) inclusivo em construção: uma mudança de perspectiva educacional.</p>	

Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

Descrição do quadro sete #ParaTodosVerem: quadro composto por duas colunas, dividido por uma linha na cor cinza claro. Na primeira linha há os cabeçalhos de cada coluna: na primeira linha da primeira coluna com o título Indicadores e, na segunda coluna, o título é Núcleos. Na segunda linha da primeira coluna o item: 1- *“A gente está acostumado com o padrão que a gente define”* Expectativas são criadas, mas o alunado apresenta características que fogem à normatização; na terceira linha da primeira coluna o item: 2- *“Você só se percebe deficiente a partir do momento que você entra em contato com o outro”* A empatia como essência no cuidado com o outro; na quarta linha da primeira coluna o item: 4- *“[...] você se depara com dificuldades no processo, mesmo você tentando trazer uma parte mais concreta [...]”* Processo ensino e aprendizagem: um repensar constante; na quinta linha da primeira coluna o item: 6- *“[...] precisa de uma letra que fica metade da tela do computador, ele lê letra por letra [...]”* A

docência como um processo interativo. Os itens um, dois, quatro e seis fazem parte do núcleo 1- A inclusão social como um processo de superação da normatização, da negação da diversidade humana: *“eu acho que existe um padrão.”*, o qual faz parte da segunda coluna. *Compondo o núcleo 2- (Re)estruturação de programas e projetos na busca de uma acessibilidade plena: “você tem que caminhar no escuro, isso é muito difícil.”, estão os seguintes indicadores, relacionados na coluna um: na sétima linha: 3- “Falar para todos os professores, porque nenhum professor tem isso, a maioria dos professores não tem na sua formação, não tem.”* A formação como possibilidade de desenvolvimento coletivo, construindo uma nova práxis; na oitava linha: 5- *“E ainda acho que a nossa instituição tem uma grande barreira arquitetônica, né?”* Acessibilidade, um processo de construção coletiva e, na nona linha: 7- *“[...] se a gente realmente não traz isso para o papel e não é somente trazer para o papel, trazer para os documentos, o documento nos dá uma garantia de que existe ali algo em que eu possa me basear para cobrar os direitos[...]* “Um câmpus (escola) inclusivo em construção: uma mudança de perspectiva educacional. Encerra-se a descrição.

Conforme apresentado no quadro acima, o processo de nomeação dos Núcleos de Significação foi construído num movimento de ir e vir, de releitura do material, na busca pela superação dos pré-indicadores e de aglutinação dos indicadores – o que contribuiu para o estabelecimento de um momento reflexivo, construtivo e interpretativo, com isso possibilitou a construção e por conseguinte a nomeação dos Núcleos (AGUIAR e OZELLA, 2006).

Após o cumprimento dessas três etapas, o objetivo agora é de realizar a discussão teórica e análise dos conteúdos dos núcleos (intra e internúcleos) nomeados – na tentativa de apreender as significações produzidas pelos participantes da pesquisa (sujeitos históricos) em seu contexto social na realidade concreta, ou seja, seus modos de pensar, sentir e agir (AGUIAR, SOARES e MACHADO, 2015). Esse processo de análise será apresentado no capítulo seguinte.

4. ANÁLISE, DISCUSSÃO DA PRODUÇÃO DAS INFORMAÇÕES E DIVULGAÇÃO

Este capítulo está organizado para análise e compreensão da produção das informações obtidas, tendo como propósito a compreensão da problemática estabelecida neste trabalho. Com isso, destaca-se que o objetivo geral foi de compreender o fenômeno do processo educativo, ou seja, a relação dos docentes com o processo de inclusão. Já em relação ao objetivo específico, foi de apreender as significações que docentes expressam sobre o atendimento de alunos e alunas com deficiência, **Pessoas**, no âmbito da educação profissional.

Como já mencionado anteriormente, reafirma-se a compreensão da categoria significações, pelo entrelaçamento entre significados e sentidos que os sujeitos constroem diante da sua realidade concreta, em que exercem suas atividades, a partir da singularidade de cada um, de suas experiências sociais, culturais, de sujeitos históricos que são.

E aqui cabe pontuarmos que, no processo de apreensão da dimensão subjetiva da realidade, é essencial o momento de apreensão do sujeito histórico da atividade e, não de sua produção linguística, ou do texto/discurso por ele produzido. (BOCK e AGUIAR, 2018, p.59).

É com esse intento que será realizada as análises a partir dos Núcleos nomeados.

4.1. Núcleo de Significação 1 – Inclusão social como um processo de superação da normatização, da negação da diversidade humana: “eu acho que existe um padrão.”

A questão central deste núcleo é evidenciar as significações que os participantes (docentes) expressam em relação à participação de alunos e alunas com deficiência, **Pessoas**, no processo ensino-aprendizagem no âmbito da educação profissional, ou seja, como compreendem esse processo na perspectiva das dimensões da Acessibilidade no exercício de suas atividades profissionais.

O processo construtivo deste núcleo originou-se das falas dos docentes a partir do trabalho que realizam com esses alunos e alunas, do cumprimento das diretrizes nacionais, institucionais e do seu papel social.

Embora bastante particular e singular, as falas dos docentes convergem de forma significativa para a construção do núcleo, além disso, percebe-se o quanto as significações expressas de cada um, afetam-se mutuamente. Com isso realizou-se as análises da produção das

informações obtidas dos participantes, de forma conjunta. Este núcleo foi composto pelos seguintes indicadores: 1) **“A gente está acostumado com o padrão que a gente define” - Expectativas são criadas, mas o alunado apresenta características que fogem à normatização;** 2) **“Você só se percebe deficiente a partir do momento que você entra em contato com o outro” – A empatia como essência no cuidado com o outro;** 4) **“[...] você se depara com dificuldade no processo, mesmo você tentando trazer uma parte mais concreta [...]”- Processo ensino e aprendizagem: um repensar constante;** 6) **“[...] precisa de uma letra que fica metade da tela do computador, ele lê letra por letra [...]”- Um olhar pela perspectiva do outro.**

Destaca-se que nos indicadores 1, 2, 4 e 6, foram inseridas as falas dos docentes participantes, que pudessem expressar significações na perspectiva das Dimensões Atitudinal, Metodológica e Comunicacional, pois essas têm como finalidades, trabalhar no sentido de eliminar todos os tipos de barreiras, como: preconceitos, estigmas, estereótipos, discriminações, comunicacionais (escrita, oral, gestual etc.), técnicas de trabalho, métodos etc. – barreiras que impedem o desenvolvimento integral das **Pessoas** com deficiência no processo educativo. (SASSAKI, 1997).

Compreende-se a importância de iniciar por esse núcleo, na perspectiva das dimensões destacadas acima, pois considera-se que seja o primeiro passo para a compreensão de todos os aspectos que envolvem a participação de **Pessoas** com deficiência na Educação Profissional, uma vez que a partir delas (dimensões), observa-se elementos culturais cristalizados, que impactam de maneira significativa (criação de barreiras) no processo educacional dessas pessoas. Sendo assim, para a construção desse núcleo, utilizou-se das falas dos participantes, ou seja, frases carregadas de significações e que de certa forma estão corporificadas por toda nossa sociedade, de que de fato há um modelo¹⁰ e que a partir de tal modelo (inconsciente coletivo) construíram e ainda constroem os equipamentos sociais – os quais, infelizmente, não atendem a diversidade humana. Todos e todas que fogem ao modelo pré-estabelecido, ficam à margem e por conseguinte não têm sua participação plena garantida.

PROF1: eu acho que existe um padrão que se é colocado de comportamento, não é! E aí todo mundo que foge do padrão precisa ser rotulado de alguma forma, precisa ser classificado, não é!?

¹⁰ Indivíduo considerado o representante típico de sua categoria. (MICHAELIS – Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa).

PROF2: As necessidades como **uma forma pouquinho dentro do padrão que a gente conhece...** é difícil de definir isso, mas assim, eu **acho que a gente está acostumado com o padrão que a gente define** e algumas pessoas vão ter outras habilidades, né? [...]

PROF3: [...]a gente faz essa mescla e vai, então, vai, **está faltando isso, está faltando aquilo – àquela pessoa é deficiente**, tanto é, que a gente usa tantos laudos médicos.

PROF1: Acho que a minha, o que eu percebo também, a maioria dos professores tem um certo tipo de conflito, né?! **Por que sai do padrão do alunado que você está acostumado a lidar, não é!**

PROF2: **Você tem uma expectativa** de que o aluno está chegando e de repente, você recebe alunos que [silêncio] **estão totalmente fora do mínimo do que você espera, então! É, hummm... esse recalculer, né?**

PROF3: [...] porque quando **a gente fala a palavra “deficiência” ela já nos indica que falta alguma coisa**, algum aspecto, ou emocional, ou físico, ou mental – **ele está comprometido, né? [...]é difícil para a gente lidar com essa normatização [...].** (*deu ênfase*)

Observa-se nas falas acima por parte dos docentes, que eles parecem expressar significações quanto à existência de um modelo ideal de pessoa (homem, mulher) que se almeja, de que existe um referencial que orienta no sentido de classificar, qualificar o ser humano em “normal” ou não: “a gente está acostumado com o padrão que a gente define”, “está faltando isso, está faltando aquilo – aquela pessoa é deficiente”, “todo mundo que foge do padrão precisa ser rotulado” - para isso é necessário rotular/diagnosticar.

Essa necessidade de classificação, pode-se dizer que vem da nossa natureza em dar “nomes” às coisas – precisamos nomeá-las para entender e compreender, fazemos isso com tudo o que gira ao nosso redor, principalmente em relação as outras pessoas. Essa tendência, talvez possa ser explicada pelo conceito de taxonomia¹¹. Termo utilizado na Biologia, que trata da classificação e descrição dos seres vivos no sentido de tentar compreender as diferenças e singularidades dos seres e objetos, com o objetivo de organizá-los e nomeá-los – enfim, dar um sentido.

Porém, constantemente ao fazermos isso, “nos fundamentamos em nossa experiência para fazer afirmações sobre a pessoa e não na experiência dela própria” (DONELLAN *in* TUNES e BARTHOLO, 2010, p. 81). Como consequência, concretiza-se o processo de exclusão social ao afirmar um ideal de homem/mulher biologicamente perfeito (Ibidem, 2010).

Falas que parecem evidenciar questões relacionadas aos aspectos sociais e culturais propagados por toda a nossa sociedade. Faz-se um destaque em relação aos ditos, do PROF2, quando coloca o fato de esperar alunos com certos saberes já apreendidos, quando diz ter

¹¹ Ciência que trata da classificação e descrição dos seres vivos, animais ou vegetais, quer em grupo, quer individualmente, quer abrangendo todos os grupos, como na biotaxonomia.
<https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/taxonomia/>. Acesso em 18/03/2023.

expectativa – mas, se defronta com alunos fora do “mínimo” do que esperava. Enquanto o PROF1, relata o quanto essa questão traz de conflito ao receberem alunos que fogem do padrão, que a escola está acostumada a receber. Já o PROF3, traz em sua fala o termo “deficiência” para explicitar o quão difícil é essa “normatização”.

O padrão estabelecido e o conflito com a diferença têm estreita relação com a crença da existência de um modelo ideal de pessoa, modelo esse (re)produzido em todos os espaços sociais. Pois, a deficiência

Ao ser historicamente instituído na cultura como um modo de afirmação da normalidade e de negação da diversidade, o conceito de deficiência tem em seu núcleo o preconceito: a afirmação do Outro como possuidor da deficiência ocorre em referência a um Eu, possuidor da normalidade. (MEDEIROS e MUDADO IN TUNES E BARTHOLO, 2010, p. 19).

Nesse mesmo caminho, de um modelo que atenda as expectativas sociais estabelecidas pela sociedade, verifica-se também no trabalho realizado por Turchiello (2017), quando traz a questão de que a educação profissional, na racionalidade neoliberal, realiza todos os seus esforços na constituição de sujeitos produtivos, no sentido de que eles desenvolvam competências e habilidades com o objetivo de migrarem para outros contextos sociais, ou seja, um processo de inclusão produtiva (como capital pessoal) – úteis para a sociedade, responsáveis pelo próprio processo de inclusão.

Porém, observa-se que no contexto atual é possível constatar que o desenvolvimento econômico tem avançado, aliado a isso, tem-se também a evolução da tecnologia em todos os meios produtivos, porém num processo inverso, a empregabilidade vem retrocedendo de maneira bastante significativa.

A modernidade que se vive hoje é voltada à economia de fatores, e, entre eles, que são o objeto da economia, está o trabalho. No entanto, o trabalho tem se tornado, cada vez mais, um elemento menos necessário ao processo produtivo. [...] Na atualidade, pode-se produzir facilmente com pouquíssimo trabalho vivo [...]. (BURSZTYN, in TUNES e BARTHOLO, 2010, p. 35-36).

Talvez a alusão a um modelo ideal de homem/mulher, esteja ligado ao sentimento de capacidade produtiva, da corponormatividade e com isso verifica-se manifestações preconceituosas de hierarquização de corpos, de adequação ou inadequação – em comparação a tais modelos. Além disso, a grande dificuldade de uma pessoa com deficiência (acredito que isso vale para qualquer pessoa com ou sem deficiência) é de corresponder às expectativas determinadas por uma representação (ideal), que de certa forma é bastante rígida. Vive-se numa

sociedade em que os aspectos de normalidade são bem recebidos, já os aspectos de excepcionalidade causam estranhamentos e um certo afastamento – observa-se uma negação da diversidade humana e isso é devido às representações sociais criadas por nós, no sentido (ilusório) de preservação de uma identidade única, uniforme, homogênea. O que é impossível!

E então, quando a diversidade se apresenta como algo não muito parecido com o que “deveria ser”, torna-se uma ameaça à rotina de nosso universo, e a função da representação social é a de transferir, o que é ameaçador para um sistema de categorias já conhecidas e reconhecidas.

A deficiência provoca sentimentos de inquietude e “não familiaridade”. O efeito perturbador criado pelo inesperado testemunha o quanto a diversidade é um verdadeiro ataque à nossa integridade identitária. (CARLO, 2012, p. 48).

Essas representações sociais (saberes, crenças) criadas e compartilhadas por todos e todas, estão sempre em movimento, é algo dinâmico e vivo, nesse sentido, é possível (re)criá-las, evoluirmos nessa questão e com isso (re)construirmos uma nova concepção de sociedade, de reconhecimento da diversidade humana. O que é possível!

A instituição de ensino, embora atravessada por todos os fatores históricos, sociais, econômicos, políticos, ideológicos – continua sendo um local privilegiado e reconhecido na disseminação dos saberes historicamente valorizados. Por outro lado, submetida à ideologia de uma política neoliberal, acaba por favorecer os aptos e necessários para a manutenção do sistema vigente e a exclusão dos inaptos e desnecessários. Talvez, isso leva a todos os envolvidos nesse processo educacional, uma necessidade em atender as exigências estabelecidas por tal política e com isso, direta ou indiretamente, provoca-se a exclusão de uma parcela da população, pois

Penso que uma das tarefas mais delicadas para um profissional que trabalha com projetos de inclusão social é justamente compreender quais representações estão ativas no contexto e nos diferentes grupos sociais de referência, tendo o cuidado de não negligenciar o fato de que ele mesmo é portador de sua própria imagem da deficiência. (CARLO, 2012, p. 55).

No espaço escolar, na interação com essas **Pessoas**, constantemente somos atravessados por questões diversas, já elencadas acima e nesse sentido, o estranhamento, a necessidade de normatização - parecem ser um *modus operandi* utilizado por nós, enquanto sociedade, na proteção de uma frágil identidade, construída com base num modelo ideal de pessoa. Estranhamente cultivamos o hábito de homogeneizar, de padronizar, de comparar e ao fazer, fazemos sempre com uma régua única, a nossa.

Como bem diz Carlo (2012), cada um de nós carrega em si a imagem da deficiência – isso se deve às nossas concepções de mundo, construídas a partir das nossas vivências, das interações sociais que diariamente realizamos ao longo de nossa história de vida.

PROF1: Então, você só se percebe deficiente a partir do momento que você entra em contato com o outro [...]. Então, assim, é sempre na relação com o outro que você vai perceber quais são as suas características, não é. Então, eu vejo que o transtorno e a deficiência, é sempre em relação ao outro. Em relação ao próximo, em relação com as pessoas com quem eu convivo. Quero só demarcar que a deficiência é sempre demarcada, né. Sempre percebida em relação com o próximo.

PROF2: Precisamos, inicialmente, considera-los dentro das necessidades, como uma turma a parte, pois o aluno passou por outras avaliações para garantir seu aprendizado, não necessariamente precisa ser avaliado da mesma forma como os seus pares. [...]. Alguns alunos conseguirão naturalmente acompanhar a turma, outros não.

A percepção de um modelo ideal de homem e mulher, parece nos levar a uma visão capacitista, de funcionalidade, de hierarquização entre as pessoas, de adequação, de capacidade natural (MELLO, 2016) – processo contraditório, pois estamos tratando de seres únicos e singulares. Essa atitude de equiparação e comparação a partir de um suposto modelo ideal de pessoa (beleza), apenas sob um ponto de vista, na maioria das vezes, o próprio e de uma pretensa capacidade funcional e laboral, que ao fazermos uns com os outros e com nós mesmos, alimenta-se um círculo vicioso, ou seja, um processo cultural sem fim, carregado de preconceitos, que traz “uma compreensão normatizada e autoritária sobre o padrão corporal humano [...]” (VENDRAMIN, 2019, p. 17).

Essa concepção pautada na perspectiva da insuficiência e da falta – pode-se dizer que é uma forma de negar o outro como pessoa, uma perspectiva míope, pois estamos lidando com um ser complexo - parafraseando Vigotski (2021), notamos migalhas de defeitos e não percebemos quilos de potencialidades.

PROF1: Cada aluno tem suas especificidades, porém, aquele que compõem o PAEE apresentam características que contrariam os métodos tradicionais utilizados em sala de aula. Alguns precisam de mais tempo, materiais adaptados, atendimento individual, etc.

PROF2: Os desafios são ainda maiores em relação aos alunos com necessidades, pois, com certa frequência, os alunos com necessidades específicas chegam com uma defasagem maior ainda do ensino anterior. Isso dificulta o nosso trabalho.

Vive-se numa sociedade marcada pela necessidade de “formar” sujeitos produtivos, ou seja, uma sociedade pautada pelo “mercado” e como a escola é um espaço de produção do conhecimento, de cultura, e com isso, de formação desses sujeitos – tem levado os atores

responsáveis por esse processo, a contribuir para a retroalimentação, ou seja, para a manutenção do *status quo*, uma vez que os atributos socializados/valorizados por essa sociedade, são compartilhados e vivenciados dentro do ambiente escolar, diariamente percebe-se a presença da competição, da competência, da habilidade, da performance etc. É possível presumir uma concepção de que a grande maioria dos alunos não se enquadram e com isso a relação docente-aluno fica “despersonalizada, pois o professor encarna – de maneira mais ou menos fiel e adequada – os padrões ideais da sociedade, e procura transmiti-los (LEITE *in* PATTO, 1997, p. 315).

Parece que a nossa sociedade de ontem e de hoje – esteve(á) imersa num processo de normatização, atrelada à forma da cultura dominante, que é a “cura”, a aproximação de todos e todas a um modelo ideal de pessoa, de comportamentos, de corpos etc. E a nossa escola, inserida nesse contexto, parece caminhar na mesma direção.

A padronização que nos acompanha excluindo e selecionando é o modelo de belo, de perfeição, de homem ideal que todos precisam alcançar. O padrão não é estipulado apenas pela escola como, por exemplo, o do aluno modelo. Ele é construído socialmente como um referencial a ser atingido e conquistado. A busca pelo sucesso, que só o modelo pode proporcionar, gera uma proliferação e legitimação dos mecanismos excludentes transformando em fracassado o caminho daqueles que, por alguma razão, não conseguiram ser parecidos com o padrão. (TUNES, 2011, p. 23).

Esses mecanismos culturais enraizados em todo o seio da sociedade e internalizados por nós de perceber e acreditar em uma única “forma” de concepção de ser humano (ideal), cristalizou-se em nossas mentes e corações, tais estereótipos e dessa forma agimos quase que (in)conscientemente de modo bastante natural no dia a dia e nas nossas relações.

Na convivência diária com o outro, vamos nos constituindo por meio das histórias do outro e das nossas próprias histórias e com isso, aquilo que nos inquietou no primeiro encontro, passa para um outro estágio, de aproximação na tentativa de compreendermos aquela inquietação inicial. Observa-se isso nas significações que os docentes expressam nas falas abaixo, elas remetem à ideia de reconhecimento do outro (alunos e alunas), das suas potencialidades – nessas falas, já há uma compreensão da responsabilização pessoal por parte dos docentes, além disso, percebem que o espaço educativo não é apenas um lugar de produção de conhecimento, mas sim um espaço privilegiado para se criar possibilidades (FREIRE, 2021), movidos pelo par dialético Eu-Tu – já demonstra uma mudança do olhar, um olhar pela perspectiva do outro – um caminho em direção ao compromisso ético da Alteridade (TUNES, 2011).

PROF1: Eu acho que a primeira questão, é a empatia que vem e pelo questionamento que você quer entender, quem é esse aluno, quais são as suas características, como que eu posso ajudá-lo, né?!

PROF2: Então, vamos ter um olhar mais sensível para esse aluno, porque eu acho que pode ser que a gente está falhando mesmo assim, nesse sentido, né? Da gente poder ajudar mais esses alunos e aí, eu vejo a formação como uma forma da gente despertar essa sensibilidade, quem sabe, né?

PROF3: Falei como é, que um menino que precisa de uma letra que fica metade da tela do computador, ele lê letra por letra! (silêncio) como é que...**eu fico me colocando no lugar dele**, se eu tivesse que ter esse tipo de leitura: letra por letra, de parágrafos e parágrafos de texto – **como é que eu me sairia?! Né?! E ele foi super bem, super bem.**

Aproveita-se aqui para trazer um pensamento de Buber (2001), quando diz que a palavra-princípio Eu-Tu, é proferida pelo ser na sua totalidade, enquanto que a palavra-princípio Eu-Isso jamais será proferida pelo ser em sua totalidade.

Ele não é uma qualidade, um modo de ser, experienciável, descritível, um feixe flácido de qualidades definidas. Ele é Tu, sem limites, sem costuras, preenchendo todo o horizonte. Isso não significa que nada mais existe a não ser ele, mas que tudo o mais vive em sua luz. (ibidem, p.55).

Buber (2001), ainda vai dizer que o encontro é essencialmente um evento, e que o mundo da relação se realiza em três esferas, sendo que “A segunda é a vida com os homens. Nesta esfera a relação é manifesta e explícita: podemos endereçar e receber o Tu” (ibidem, p. 53).

Esse abraço e desabraço, que acontecem diariamente na relação docente e aluno(a) e vice-versa, considerando o papel social de cada um, é importante mencionar que o docente, no contexto escolar, de certa forma movimenta-se no sentido de colocar em “ordem”, de organizar as formas mais adequadas de comportamentos, socialmente aceitas e “necessárias” – em função de uma sociedade, que é movida pela racionalidade neoliberal (TURCHIELLO, 2017). Retoma-se a complexidade que é o processo educacional, um processo movido por interações humanas, atravessado por um número significativo de questões, tais como: sociais, culturais, ideológicas, econômicas, etc. Como seres históricos que somos, essas questões nos atravessam e nos constituem como pessoas, por isso é importante citá-las sempre.

Nesse sentido, acredita-se que o ponto fundamental para evoluirmos nesta questão é o reconhecimento do(a) outro(a) como Pessoa, libertos de todo o tipo de (pré)conceitos, de rótulos – um diálogo verdadeiro. Como seres humanos - somos capazes de ir muito mais além dos nossos condicionantes (FREIRE, 2021).

O princípio dialógico pressupõe o encontro autêntico, face a face com o outro. Um falar *com ele* e não *dele*, por meio da generalidade e do anonimato dos conceitos. Dialogar é responder pessoalmente a um apelo que um Outro a mim endereçou. O dialógico é o fundamento do encontro entre pessoas. (MANIFESTO DA ILHA DO FUNDÃO *in* TUNES e BARTHOLO, 2010, p. 174, grifos dos autores).

Como bem nos ensina Freire (2021), a necessidade de estarmos sempre atentos, de agirmos com urgência, com uma crítica permanente aos desvios fáceis e que o ensinar exige comprometimento, ensinar exige compreender que a educação é uma forma de transformação da realidade. Isso é possível dada a existência de homens e mulheres, seres históricos, concretos, determinados – é nesse processo que se observa o surgimento da *práxis* (Cury, 1979).

PROF1: Todo indivíduo **pode aprender**, porém, **o referencial não deveria ser os outros**, mas, sim, **a sua própria linha de desenvolvimento** - as habilidades atuais e aquelas desenvolvidas durante e após um processo de ensino-aprendizagem.

PROF2: **O repensar de como você vai trabalhar estratégias**, exige tempo e esse tempo... é... falo pela minha experiência mesmo, **eu levei muito tempo para saber como lidar com esses alunos**, o que eu iria trabalhar e **você vê que dentro de cada um a realidade é diferente, né?! [...]** **você se depara com dificuldade no processo**, mesmo você tentando trazer uma parte mais concreta [...]

PROF3: **Conhecimento! Saber sobre as deficiências** de seus alunos e suas necessidades específicas, **como ajudá-los a compreender** o conteúdo, **são ações factíveis para que o processo inclusivo aconteça**. Também acrescentaria uma certa dose de “boa vontade” e disponibilidade para a mudança [...].

Significações trazidas aqui, parecem indicar um novo agir sobre e com o outro, com isso, constroem-se novos saberes, novos jeitos de ser, novas práticas educacionais, novas metodologias. Nessas falas, observa-se uma preocupação com o melhor caminho, alguns pontos de incertezas, mas por outro lado, percebe-se uma intenção em buscar a melhor forma de atender e compreender o processo de “*ensinagem*” (Roldão, 2017), especificamente com esses alunos e alunas, público da educação especial, **Pessoas**. Esse agir está em consonância com os Direitos Humanos, no qual qualquer processo educativo precisa necessariamente estar orientado para o pleno desenvolvimento da pessoa.

Indicam um caminho de possibilidades em busca da inclusão dessas **Pessoas** no processo educativo e de repensar a prática educativa. Santos e Cotrim (2017), tratam da importância das adaptações, com o objetivo de transformar o conhecimento em algo concreto e com isso possibilitar a apreensão de saberes por parte dos alunos e alunas com deficiência, **Pessoas**. Nessa perspectiva, qualquer prática educativa eficiente precisa necessariamente observar de forma atenta à diversidade, ou seja, é necessário pensar no processo ensino-aprendizagem a partir das características singulares de cada um (ZABALA, 1998). Na busca de

um caminho verdadeiro, porém difícil – é necessário fugir do modelo mecanista e organicista, para um modelo histórico-cultural, que compreenda o ser humano, como um ser relacional e simbólico.

PROF1: E com essa investigação, você começa a **querer entender melhor o indivíduo, como ele se desenvolve** e, eu acho que isso é uma oportunidade para o **professor também se desenvolver, desenvolver a sua prática, né!?**

PROF2: Cada grupo, a gente, tem algumas habilidades que a gente tem que levar em conta, então, eu me sentiria um pouquinho mais segura nas habilidades que, digamos que os grupos que eu já trabalhei [...].

PROF3: Em relação à capacidade de aprendizagem não, porém, dependendo das necessidades específicas dos alunos, da não adaptação de material e **do seu tempo de aprendizado diferenciado**, podemos criar empecilhos ao aprendizado.

Para tanto, é necessária a compreensão de que a melhora no desenvolvimento de uma nova prática educativa passa necessariamente pelo conhecimento, com o objetivo de oportunizar aos alunos e alunas a apreensão dos saberes necessários para o seu desenvolvimento integral. Além disso, esse desenvolvimento só será possível pelo entendimento e relativo controle das variáveis que atuam nas atividades escolares, pois como já foi dito, trata-se de um processo complexo (ZABALA, 1998). No âmbito da educação, como diz PERRENOUD (2001), com base em Morin, vai evidenciar a “irrupção dos antagonismos” (p. 30), sendo uma das contradições no processo educativo, a unidade e a diversidade.

Dito isso, na garantia do direito à igualdade de oportunidades, expresso no art. 4º da Lei 13.146/2015 (LBI), é importante que a escola e toda sua estrutura, seu corpo de profissionais, docentes e técnicos, encontrem caminhos que viabilizem diferenciações e acessibilidade curricular e não simples adaptações – com vistas ao acesso pleno ao currículo e em todos os espaços da instituição. De acordo com a referida Lei, em seus artigos, 27, 28 e 30 – consta um rol de medidas que garantem o direito à educação desses alunos e alunas. Ou seja, é dever nosso oportunizar aos alunos e alunas, **Pessoas** com deficiência, formas de alcançarem o máximo desenvolvimento possível de seus talentos (BRASIL, 2015).

Neste núcleo a ideia central foi trabalhar as significações dos docentes em relação às **Pessoas** com deficiência no contexto da educação profissional, para isso optou-se em articular essas significações com as dimensões: Atitudinal, Metodológica e Comunicacional, pois acredita-se que essas dimensões estão na base para uma transformação cultural e social, e com isso seja possível dar um primeiro passo para a (re)construção de um sistema educacional que considere a diversidade humana. Pois,

os espaços, os lugares escolares ocupados pela pessoa, seja considerada “normal” ou não, na modalidade escolar, são sempre um imbricamento, um inter-relacionamento de práticas e saberes que contém toda positividade e negatividade surgidas na construção histórica de cada um dos elementos presentes na instituição escolar, em íntima relação com o todo da organização social nas bases econômica e cultural. (JANNUZZI *in* TUNES E BARTHOLO, 2010, p. 62).

Através desses ditos, percebe-se de forma explícita o contexto escolar vivenciado pelos docentes participantes dessa pesquisa. É possível visualizar as determinações culturais e sociais, na perspectiva das dimensões citadas acima, que atravessam o dia a dia no desenvolvimento de suas práticas, na interação com os alunos e alunas, com outros docentes e com a comunidade escolar.

Como seres sociais que somos, a cultura e o social, influenciam de maneira significativa em nosso jeito de ser, nesse sentido, a busca de um novo paradigma ocorrerá na medida em que toda a comunidade escolar seja capaz de realizar um trabalho colaborativo e seja capaz de estabelecer relações no par Eu-Tu com o compromisso ético da **Alteridade**.

Nesse movimento dialético, inicia-se a análise do Núcleo 2.

4.2. Núcleo 2 – (Re)estruturação de programas e projetos na busca de uma acessibilidade plena: “você tem que caminhar no escuro, isso é muito difícil.”

O ponto fundamental deste núcleo é apreender as significações que os docentes participantes expressam em relação aos programas institucionais e de que forma isso se relaciona com o processo de ensino e aprendizagem na perspectiva das dimensões Arquitetônica, Instrumental e Programática. Pois, o desenvolvimento de suas atividades está estritamente relacionado com o contexto educacional em que atuam, quanto aos aspectos estruturais, normativos institucionais e nacionais.

Este núcleo é composto pelos seguintes indicadores: **3- “Falar para todos os professores porque nenhum professor tem isso, a maioria dos professores não tem na sua formação, não tem.” - A formação como possibilidade de desenvolvimento coletivo: construindo uma nova *práxis*; 5- “E ainda acho que a nossa instituição tem uma grande barreira arquitetônica, né?” - Acessibilidade, um processo de construção coletiva; 7- “[...] se a gente realmente não traz isso para o papel e não é somente trazer para o papel, trazer para os documentos, o documento nos dá uma garantia de que existe ali algo em que eu possa me basear para cobrar os direitos [...]” - Um câmpus (escola) inclusivo em construção: uma mudança de perspectiva educacional.**

O processo ensino-aprendizagem fiel à perspectiva de mudanças constantes em um determinado contexto e tendo o(a) docente como seres em processo de construção a partir das relações sociais que estabelecem, ele(a) apreendem esse processo, na totalidade, no exercício da sua prática social (Cury, 1979).

PROF1: Para o professor ainda é muito difícil, e, eu acho que **uma das justificativas está na formação**, e a outra está em como **se tornar um professor**, não que não tenha essa disposição, mas as vezes não sabe como se desenvolver nesse âmbito (educação inclusiva), entendeu?

PROF2: **A gente só vai se sentir segura mesmo na prática, né? Vivenciando situações, né!** Tendo uma formação melhor, no sentido assim, eu vejo assim, né?!

PROF3: **Falar para todos os professores, porque nenhum professor tem isso**, a maioria dos professores não tem na sua formação, não tem [...]. **Eu acho que esse é o caminho, o caminho da formação, ir mostrando sobre as deficiências**, é mostrando até as vezes os próprios direitos desses alunos, porque também há o desconhecimento, né?!

Pode-se apreender as significações dos docentes em relação à necessidade de formação na perspectiva inclusiva – pois trata-se de uma temática pouca trabalhada nos programas de formação inicial, já na formação continuada (em serviço) ainda não é ofertada de forma sistemática. Por vezes, essas formações (inicial e continuada), apresentam lacunas que inviabilizam o desenvolvimento de práticas educativas que possam contribuir para um processo ensino-aprendizagem de mais qualidade, na garantia da participação plena de alunos e alunas.

Sem teoria, sem desenvolvimento sistemático de processos de pensamento, sem competência cognitiva, sem o desenvolvimento de habilidades profissionais, o professor permanecerá atrelado ao seu cotidiano, encerrado em seu pequeno mundo pessoal e profissional. (LIBÂNEO, 2018, p. 39).

O nosso currículo para formação de professores (inicial e continuada) ainda carece de muitas coisas, principalmente no tocante às práticas educativas, ainda mais diante de um cenário social e científico, que está sempre em movimento e de novas demandas que surgem o tempo todo. Isso vem comprovar o quanto que o processo ensino-aprendizagem é complexo, pois isso transforma de maneira significativa as relações entre docentes e alunos, atores singulares envolvidos nesse processo. Talvez a não compreensão dessa complexidade, provoca nos professores a sensação de que a formação seria a resposta perfeita para resolução dessa problemática. Como diz Shulman (2015) – existe uma crença de que o ensino seja algo codificado, pois as complexidades no processo educativo são ignoradas, além disso, o autor salienta que os docentes apresentam dificuldades em articular os saberes e de que forma eles constroem esses saberes. É importante reconhecer a complexidade, pois ao negá-la ficamos

tentados a encontrar algum “bode expiatório” (formação, alunos abaixo da “média”, diretrizes etc.) (PERRENOUD, 2001).

Para que de fato possa ocorrer um desenvolvimento coletivo, na perspectiva da construção de uma nova *práxis*, é imperativo a superação de uma formação instrumental, com um caráter de treinamento, adaptativo e que no exercício das atividades não se reproduzam as normas, posturas apreendidas anteriormente (CANÁRIO, 1998), mais uma vez a complexidade se impõem.

PROF1: Então, assim, se a gente realmente não traz isso para o papel e não é somente trazer para o papel, trazer para os documentos, o documento nos dá uma garantia de que existe ali algo em que eu possa me basear para cobrar os direitos, eu percebo que existe ainda uma grande dificuldade atitudinal, justamente pela formação do professor. Os professores, infelizmente, nem todos receberam essa formação.

PROF2: De como que esse aluno tem que sair?! Com base no currículo e você vê que não dá conta disso, então, essa questão do tempo, né?

PROF3: Só que esse currículo as vezes tem que ter uma pequena adaptação, às vezes não é absolutamente todo o conteúdo, dependendo da deficiência que ele tenha, né?

Parecem revelar significações quanto às normativas institucionais, aos programas, ao calendário, aos planos. No cumprimento desses programas, não há tempo para refletir, para planejar – esses alunos e alunas demandam outros tempos, outros currículos, outras formas de ensinar e fica expresso nas falas o quanto o currículo proposto não atende as singularidades dos estudantes. Embora essas falas pareçam oferecer algumas soluções, os docentes se referem menos às suas ações e mais às alternativas oferecidas pela instituição – à espera de soluções externas como fator determinante para a resolução dessas questões. Talvez essas significações estejam relacionadas à falta de uma proposta institucional mais contundente quanto aos programas, procedimentos etc. e, que por consequência, talvez tenha ocasionado um silenciamento do currículo em relação à inclusão de alunos e alunas com deficiência, **Pessoas** (OLIVEIRA, 2018). Uma outra questão que se percebe nas falas dos docentes, é que a realização de suas atividades está diretamente relacionada às suas condições de trabalho, atualmente servidores do estado.

Essa condição transformou de maneira significativa sua profissão, pois o espartilho funcionário coibiu a emancipação do(a) docente, afastando-a(o) da categoria sociológica de profissão, isso gerou uma descrença no seu poder profissional, o que de certa forma, transformou o seu saber em um prisioneiro das diretrizes e normativas institucionais (Roldão, 2017).

Fica aqui, a necessidade de reflexão, de compreensão da natureza desse saber, dessa função tão específica, a profissão de professor(a), parafraseando Roldão (2017), que é a de ensinar alguma coisa a alguém.

Com o intuito de validar essa questão, destaca-se as falas abaixo, o quanto que o trabalho docente está atrelado a tão necessária dependência de documentos normativos, de guias orientativos – não que não sejam necessários, porém ao depositar todas as suas energias no que está por vir, deixa-se de realizar a inclusão de fato. Até porque a condição primeira é reconhecer a diversidade humana, a singularidade de cada pessoa, com deficiência ou não – talvez, isso seja o grande desafio histórico.

PROF1: **É tão verdade isso, que o nosso PPC está sendo reformulado, trazendo novos conteúdos em relação a inclusão** e, também a gente precisa formar um movimento, para que os professores, para àqueles que elaboram as ementas, como foi a nossa discussão hoje no Napne, **para isso seja de fato implementando, né?! Luiz,** porque a inclusão, ela é muito discutida, né?! [...] **Então, mais do que explicar como deve ser feito, né? Você ter exemplos de materiais prontos,** eu acho que isso ajudaria bastante o professor [...].

PROF2: **Sinceramente, é muito difícil!!** No sentido de que, né? **A gente tem um currículo para seguir,** então eu acho que existe, é, como a gente estava falando aqui, tem a falta de formação nossa, né? [...] **Você tem que caminhar no escuro,** isso é muito difícil, para mim foi muito difícil, foi desafiador [...].

PROF3: **O currículo, qualquer que seja, pode ser adaptado frente as necessidades específicas dos alunos.**

Nos ditos acima, parece evidenciar essa angústia em relação à necessidade de estar no papel, ou seja, orientações de como “lidar” com esses alunos e alunas. De fato, quando se olha para os documentos institucionais, não foi possível encontrar nenhum item que orientasse ou incentivasse práticas educativas inclusivas. Como por exemplo, na Organização Didática da instituição – um documento orientador, diz em linhas gerais “a provisão de apoios necessários para o desenvolvimento das atividades de ensino e aprendizagem” (IFSP-OD 62/2018, p. 63). O que faz o(a) docente caminhar(em) no escuro ou, como diz Oliveira (2018), isso tem levado o corpo docente a uma espécie de “aventuras pedagógicas”. Além disso, observou-se também que o próprio currículo previsto nos Projetos Pedagógicos de Cursos, infelizmente, é/foi construído para um padrão de aluno e aluna, além disso, verifica-se aspectos conteudistas, disciplinar, sem nenhuma integração entre as áreas definidas no projeto, nem mesmo entre as disciplinas da mesma área. Como diz Bernstein, “as disciplinas singulares são narcisistas, orientadas para o seu próprio desenvolvimento, protegidas por limites e hierarquia fortes” (2003, p. 90), é desta forma que os projetos foram construídos, sob a perspectiva disciplinar, sem levar em conta a diversidade, a multiplicidade, de alunos e alunas, oriunda de contextos

diversos. – sendo assim, eles precisam ser sempre adaptados, normalmente para menos, é o que acontece na maioria dos casos quando se fala em adaptações, flexibilizações, então a pergunta que fica é: Realmente está se fazendo inclusão?

O processo de inclusão das **Pessoas** com deficiência nos espaços sociais, aqui em particular, na educação como dito na Introdução, tem sido permeado por avanços e retrocessos, fica a impressão de que é sempre um devir – um amanhã. “Se a sociedade inclusiva é um devir, a justiça, então, acontecerá somente amanhã, pois afinal, não há como se reparar o mal que se fez ou se faz àqueles que são encaminhados e mantidos sob o cativo do rótulo” (TUNES, 2010, p. 55).

É possível perceber essa condição nas falas abaixo, pois parece que o processo de inclusão ainda não é compreendido pela comunidade acadêmica, de modo geral e de que a ação de incluir é apenas de um pequeno grupo, ou seja, daqueles mais sensíveis à causa. É fato que as estruturas e todos os demais meios foram pensados e criados para atender uma parcela da sociedade, que não representa a diversidade humana, haja vista que nos processos de elaboração e execução desses sistemas não se vê uma participação de forma representativa dessa diversidade – nesse sentido, o processo de inclusão fica sempre dentro do possível. Ressalta-se que a falta de recursos de acessibilidade para **Pessoas** com deficiência nos espaços escolares impõe-se com um dos obstáculos mais impactantes, o que prejudica a participação plena dessas pessoas em situação de igualdade com as demais (LBI, 2015).

PROF1: [...] a gente tem muito que crescer, apesar das adaptações que já foram feitas, principalmente na construção, né, do câmpus e aí, podemos julgar (riso) que existem alguns defeitos nessa construção aí, mas acho que falta muito ainda, como a gente estava discutindo hoje, falta sinalização, falta ainda uma plataforma, falta ainda piso tátil, mapa tátil [...]. E ainda acho que a nossa instituição tem uma grande barreira arquitetônica, né? É impossível você estar preparado para todos os tipos de deficiência, [...]. A gente tem um longo caminho ainda para trilhar [...].

PROF2: Existe uma acessibilidade em construção. Estamos aprendendo ainda, nem todos abraçaram a causa. Existe um problema grande de tempo de dedicação para elaborar materiais mais adaptados para os alunos [...].

PROF3: Os deficientes visuais, ainda não temos o chão demarcado, não temos os portais das escadas, o degrau que precisa ter uma faixa colorida – ele (degrau) tem uma faixa cinza, que demarca para não escorregar, porém não é uma faixa demarcatória para o deficiente visual. [...] Algumas pessoas do câmpus, ainda não tem um olhar para a pessoa com deficiência, por exemplo, lá em cima os corredores estão cheios de cadeiras, cheio de cadeiras, o corredor inteiro tem cadeiras, para tudo quanto é lado, do lado de fora da sala de aulas.

As análises das significações expressas dos docentes neste Núcleo, na perspectiva das dimensões Instrumental, Arquitetônica e Programática – teve como objetivo evidenciar o

quanto que o conteúdo dessas dimensões impacta na realização das atividades desses docentes, na realidade onde atuam, além disso, parece indicar que há muito o que se fazer no sentido de transformar, de tornar o espaço escolar um ambiente verdadeiramente inclusivo para todos e todas. Como já foi dito, é necessário olhar a educação como um fenômeno e nesse sentido reconhecer que a complexidade está na base do processo educativo.

A relação pedagógica que se dá em classe, ou algo que se lhe assemelhe, para ser eficiente necessita dar-se em torno de objetos que sejam significantes para os pólos da relação. Essa significância se exerce explicitamente quando a prática pedagógica está voltada para a transformação das realidades [...]. (CURY, 1995, p. 115).

Retomando o trabalho de Gonçalves (2017), a autora disse que ao romper barreiras atitudinais no câmpus, esse rompimento, possibilitou a quebra das demais barreiras. Faz sentido, pois a dimensão Atitudinal – dimensão relacionada às questões de preconceitos, estereótipos, estigmas, discriminações, barreiras que para serem quebradas, é necessário um trabalho conjunto e colaborativo de sensibilização, de conscientização de toda comunidade – na busca da convivência com a diversidade humana no espaço escolar e em toda sociedade. Pode-se começar por ela e assim desencadearmos um processo de transformação de todos os símbolos, signos, instrumentos culturais, ou seja, de todo o sistema social.

4.3. Considerações – análise e compreensão internúcleo: uma tentativa de apreensão das significações na perspectiva inclusiva

O objetivo geral desta dissertação foi compreender as significações de docentes em relação ao processo de ensino-aprendizagem dos(as) alunos(as) que fazem parte do Público-alvo da Educação Especial (PAEE), **Pessoas**, e suas consequências nas práticas educacionais e da inclusão desse público na educação profissional, além disso, colocou-se a seguinte problemática: se existem barreiras e de que natureza elas seriam.

No caminho do método histórico dialético, a interpretação entre os núcleos, auxiliou na compreensão das significações dos docentes em relação ao processo educativo com os alunos e alunas com deficiência, **Pessoas**, além disso, possibilitou a identificação de possíveis barreiras.

Com isso, procurou-se a partir do procedimento metodológico dos Núcleos de Significação apreender as significações dos participantes na realização concreta de suas atividades e com base nelas, as mediações que constituem o fenômeno educativo – mais

especificamente com alunos e alunas com deficiência, **Pessoas**, no contexto da educação profissional. Nas análises dos núcleos foi possível compreender o quanto que o trabalho docente com esses alunos e alunas, nesse contexto escolar, pode favorecer ou não a efetivação de um processo educativo inclusivo.

De certa forma, a educação esteve(á) atrelada ao trabalho, pois ela possibilita ao sujeito uma ocupação profissional. Na educação profissional, até pelo seu histórico, do seu início como uma educação voltada para os desvalidos e após os anos 30 para questões econômicas, centrou-se na formação de profissionais para o atendimento das necessidades do mercado produtivo.

Diante desse cenário, a nossa instituição, com foco na formação profissional, tem estabelecido em seus Projetos Pedagógicos de Cursos, tais requisitos para essa formação, mais precisamente nos itens: objetivos do curso, perfil do egresso, da lista de competências, habilidades etc. – requisitos que precisam ser seguidos com base nas diretrizes institucionais e nacionais – nas quais estão explicitadas as competências e habilidades necessárias para um “futuro” profissional. Como bem diz, Ciavatta (2014), vivemos numa época das diretrizes – que não são sugestões, mas orientações que precisam ser seguidas. É importante destacar que o IFSP vem num processo de construção de sua identidade institucional, tendo como base uma concepção de formação humana integral – na busca de superação da dicotomia trabalho manual e intelectual. Esse processo vem sendo consolidado através da reformulação de todos os Projetos Pedagógicos de Cursos, com implantação dos currículos de referência no âmbito de todos os níveis e modalidades de cursos da instituição. Entretanto, há ainda uma cultura de preparação dos jovens para o mundo do trabalho, na qual ainda é comum ouvir o termo “mercado”.

Nesse sentido, na busca da formação de profissionais – com as competências/habilidades necessária para suprir o tal “mercado”, há todo um processo de seleção de alunos e alunas que fossem/seriam (ideal *versus* real) capazes de adquirir tais atributos para suprirem as demandas dos setores produtivos. De certa forma, isso acaba sendo consolidado pela instituição, até em função da sua própria lei de criação (sua finalidade) –, pois a implantação dos câmpus e das respectivas modalidades de cursos precisam necessariamente considerar os arranjos produtivos locais. É uma linha bastante tênue, entre a busca de uma formação omnilateral¹² *versus* uma formação técnica/unilateral. É um campo de disputa na concepção das diretrizes, entre uma educação omnilateral e competências para o “mercado”.

¹² “[...] no sentido de formar o ser humano na sua integralidade física, mental, cultural, política, científico-tecnológica.” (CIAVATTA, 2014, p. 190)

Frente a essa realidade, destaca-se que a instituição vem ao longo do tempo, procurando aprimorar seus projetos na busca dessa formação de todas as potencialidades dos sujeitos, ou seja, de uma educação politécnica¹³ e omnilateral (PDI 2019-2023).

Diante do exposto, é possível que todo esse processo tenha contribuído de forma (in)consciente no estabelecimento de padrões, um modelo ideal de aluno e aluna, de comportamentos, de corpos etc. Turchiello (2017), nos ajuda quando diz: “os sujeitos são ensinados a potencializar suas habilidades e competências de maneira que quanto mais produtivos forem, mais impulsionam o desenvolvimento da sociedade.” (p. 86). Os aptos (dentro do padrão) e os inaptos (fora do padrão) que a gente define – para a manutenção do “jogo” do “mercado”.

Nas análises dos núcleos, a partir da relação com as dimensões da Acessibilidade, permitiu uma aproximação maior das significações expressas pelos participantes em relação ao trabalho que realizam com alunos e alunas com deficiência, **Pessoas** na educação profissional. A estratégia de dividir as falas em temáticas a partir das dimensões: Atitudinal, Metodológica, Comunicacional, Instrumental, Arquitetônica e Programática – possibilitou aproximação com os objetivos e a problemática estabelecida para esse trabalho.

Observou-se nas falas dos docentes que o trabalho que realizam são atravessados por diversos fatores que interferem de forma positiva ou negativa no processo de ensino com esses alunos e alunas. A dimensão Atitudinal traz à luz diversos aspectos que envolvem a relação docente-aluno e nesse sentido, pode contribuir ou não para essa relação, pois se não for uma relação dialógica, de reconhecimento do outro – é possível que isso leve a despersonalização dessa relação e com isso cria-se todo tipo de preconceitos, estigmas etc. Isso pode acontecer, porque quando se vê uma **Pessoa** com deficiência, o primeiro instinto, talvez seja julgá-la pelo que se vê, certos estereótipos que se tem sobre as pessoas com deficiência, vem à mente. Então, ver é realmente crer, pois não se vê **Pessoas** com deficiência em posições superiores (status social), não é “comum” ver **Pessoas** com deficiência atuando como médico, engenheiro, técnico, advogado etc., então, acredita-se que essas pessoas não possam conquistar essas posições, atuar nessas profissões – o que pode levar a um empobrecimento do processo de ensino-aprendizagem, e conseqüentemente inviabilizando todo o desenvolvimento integral desses alunos e alunas. E neste momento, cria-se todos os tipos de estereótipos, estigmas, preconceitos etc.

¹³ “[...] propiciar-lhe um desenvolvimento multilateral, um desenvolvimento que abarca todos os ângulos da prática produtiva na medida em que ele domina aqueles princípios que estão na base da organização da produção moderna.” (SAVIANI, 2003, p. 140).

Quanto à dimensão Metodológica observou-se que a prática educativa desempenhada ou a desempenhar pelos docentes, dependem mais de ações institucionais do que dos próprios docentes – ou seja, de terem que lidar com programas pré-estabelecidos, de um currículo que não considera as singularidades dos alunos - talvez isso tenha causado nos docentes, um sentimento de não se reconhecerem como agentes de transformação. Por outro lado, a falta de programas sistematizados, consistentes na perspectiva inclusiva podem ter ocasionado práticas voluntaristas e por conseguinte não efetivas (OLIVEIRA, 2018).

Já na dimensão Comunicacional, trouxe à tona a necessidade de perceber diferentes formas de comunicação necessárias para a realização das atividades docentes no processo de ensino-aprendizagem, a linguagem como fator de aproximação ou distanciamento no processo de interação. É importante destacar que quando nos comunicamos, muita coisa não está explícita, mas está no tom de voz, na escolha das palavras, e o que está implícito, por vezes pode impactar de maneira positiva ou negativa no processo comunicacional. Além disso, retomando Buber (2001), Tunes e Bartholo (2010) – para uma relação dialógica (comunicação) é necessário estar 100% presente com a intenção de se conectar com outro, só assim será possível estabelecer uma comunicação, um diálogo.

Nas dimensões Instrumental e Arquitetônica, analisadas conjuntamente, os docentes sinalizaram que a instituição ainda precisa caminhar bastante em relação a essas duas dimensões. As questões instrumental/estrutural precisam ser ressignificadas no contexto educacional, com uma atenção mais atenta à diversidade humana. Parece que estamos sempre no mesmo caminho, repetindo as mesmas coisas – sempre procuramos o caminho mais seguro, retomando Freire (2021), “desvios fáceis”, mas talvez o desconhecido possa ser uma grande possibilidade de transformação, seguir um caminho diferente. Vamos “deixar as dificuldades que os caminhos verdadeiros podem nos colocar” (Ibid., p. 34).

Na dimensão Programática, as análises das significações dos docentes participantes, foi possível perceber, retomando o quanto que suas atividades dependem das diretrizes/programas institucionais – o quanto que o desenvolvimento de suas atividades está diretamente relacionado com as condições de trabalho. Os desafios dos programas educacionais estão nas escolas há tempos e parecem difíceis de serem resolvidos, retoma-se que a educação é algo complexo. Talvez a problemática é que sempre atuamos numa única perspectiva, da fragmentação do saber, da disciplina. Quem sabe se para essas questões a alternativa seria integrarmos todas as áreas do conhecimento de que dispomos, numa perspectiva da interdisciplinaridade. Faz tempo que estamos tentando resolver da mesma forma. Precisamos de outras perspectivas, de uma

Atitude de busca de alternativas para conhecer mais e melhor; atitude de espera frente aos atos não consumados; atitude de reciprocidade que impele à troca, que impele ao diálogo, com pares idênticos, com pares anônimos ou consigo mesmo; atitude de humildade frente à limitação do próprio saber; atitude de perplexidade frente a possibilidade de desvendar novos saberes; atitude de desafio, desafio frente ao novo, desafio em redimensionar o velho; atitude de envolvimento e comprometimento com os projetos e com as pessoas neles envolvidas; atitude de responsabilidade, mas, sobretudo, de alegria, de revelação, de encontro, enfim, de vida. (FAZENDA, 2010 p. 170).

Acredita-se que com essas atitudes, na busca pela Acessibilidade plena, possamos restabelecer a conectividade entre nós, de nós mesmos, de nos unirmos na luta por uma sociedade verdadeiramente inclusiva.

Na análise das produções, foi possível perceber que a escola e seus programas ainda têm um longo caminho pela frente, pois ainda não foi possível contemplar de forma satisfatória todas as dimensões da Acessibilidade e o quanto que cada dimensão impacta no processo de inclusão dos alunos e alunas com deficiência, **Pessoas**, na educação profissional. Nesse sentido, é imperativo a promoção da Acessibilidade, no sentido de oportunizar as **Pessoas** com deficiência de participarem de forma totalmente plena em todos os espaços sociais.

A tarefa educativa fiel às circunstâncias mutáveis do contexto é situada. O homem, sendo um conjunto de relações sociais, torna-se sujeito-objeto da educação quando evidencia esse conjunto no exercício da prática social. A tarefa educativa voltada para a transformação não pode se abstrair dessas relações, nas quais existe, e nem pode renunciar às perspectivas da transformação presentes na realidade, como também não pode deixar de se solidarizar com os que lutam pela transformação das estruturas sociais. (CURY, 1979, p. 121).

Diante do exposto, nos coloca a obrigatoriedade de realizarmos mais estudos a respeito do desenvolvimento desses alunos e alunas no processo educativo, pois só assim será possível transformar os sistemas sociais e com isso possibilitar a acessibilidade plena. Um trabalho que deve ser desenvolvido com base em evidências científicas, já que a Educação é uma ciência e é através dela que será possível realizar todas as transformações sociais (culturais, econômicas, ideológicas), necessárias para a (re)construção de uma sociedade democrática e verdadeiramente inclusiva.

4.4. Produto Técnico – PodCast “Hora de Incluir”

Durante o processo de construção do projeto de pesquisa, até então, intitulado “PAEE NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E AS BARREIRAS QUE IMPEDEM O SEU

DESENVOLVIMENTO”, pensou-se em desenvolver um guia orientativo com o objetivo de subsidiar professores(as) e técnicos no atendimento aos alunos e alunas identificados como pessoas com deficiência. Porém, durante esse percurso no processo de construção, alteramos o título para “PESSOA IDENTIFICADA COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: UMA ANÁLISE DAS SIGNIFICAÇÕES DE DOCENTES DE UMA CÂMPUS DO IFSP” – essa mudança foi ocasionada no processo de construção e desenvolvimento do trabalho, além de marcar o posicionamento deste pesquisador, de que este trabalho é sobre Pessoas. Nesse sentido, nesse processo de leituras e releituras da literatura e outros materiais, foi possível observar uma diversidade de guias, manuais, ou seja, uma infinidade de materiais produzidos e publicados por pesquisadores e/ou por instituições, na sua grande maioria, em formato PDF. Diante de tantos materiais e aliado a isso, ciente da correria de todos e todas (docentes, técnicos, comunidade) no desenvolvimento de suas atividades, optou-se por um produto que pudesse levar conteúdo em relação à temática, ora apresentada nessa dissertação, mas que fosse de forma prática e de fácil acesso e que não exigisse do leitor a obrigatoriedade de parar, de arrumar um lugar específico – pois, a leitura exige esse esforço – nessa “modernidade” em que vivemos, faz parecer que o tempo é escasso.

Diante do exposto, resolve-se produzir um Podcast, que é um meio de distribuir “sons”, conteúdos pela internet, onde o leitor/ouvinte, pode acessar de qualquer meio (celular, computador etc.) e em qualquer lugar, inclusive até quando está a caminho do trabalho, não precisa parar de fazer suas “coisas”, basta ouvir (Foschini e Taddei, 2010). Além disso, foi uma forma de utilizar as tecnologias da informação e comunicação como ferramentas facilitadoras no processo de construção/apreensão de saberes.

No anexo F apresenta-se o roteiro do primeiro episódio.

PODCAST – ESTRUTURA

Quadro 8 – Descrição dos elementos do PodCast “Hora de Incluir”

ITEM	DESCRIÇÃO
Nome do Podcast	Hora de Incluir
Objetivo	O Podcast Hora de Incluir, nasce com o propósito de compartilhar saberes sobre práticas inclusivas na perspectiva da inclusão social da pessoa identificada como deficiente no processo educativo. Me chamo Luiz Almeida, sou pedagogo e especialista em educação.
Pauta	Inclusão social da pessoa identificada como deficiente
Formato/	Áudio - Exposição de conteúdo

Abordagem				
Quantidade De Episódios	Vários episódios			
Host	x.x			
Responsável	Luiz Gonçalves de Almeida			
Logo				
Disponibilidade do Podcast	Spotify: https://open.spotify.com/show/0ie2B3kgeNDxE1VRuFfTvL			
	Anchor: https://anchor.fm/luiz-goncalves-de-al			
	YouTube: https://youtu.be/NpJsAqFEvYQ			
	Google Podcasts: https://podcasts.google.com/feed/aHR0cHM6Ly9hbmNob3luZm0vcy9kYmY4ODcwOC9wb2RjYXN0L3Jzcw			
Convidados	Nome	Contato	Observações	
	X-X			
Data de Produção	Início	Fim	Episódio nº	Tempo Total
	17/02/2023	28/02/2023	01	20 min
Bloco	Descrição do Roteiro	Efeito	Tempo	
Apresentação	Vinheta de abertura		10 segundos	
	Apresentação do Podcast		20 segundos	
	Apresentação do episódio		30 segundos	
	Comentário de abertura		30 segundos	
Tema: Título do episódio	Conhecer para Incluir!		30 segundos	
Desenvolvimento	Descrição sumária		15 minutos	
Fechamento	Considerações finais sobre a temática e despedida		2 minutos	

Fonte: Adaptado de (CARDOSO, R.; HIPÓLITO, B., 2022)

Descrição do quadro oito #ParaTodosVerem: quadro composto por duas colunas e dezesseis linhas. Na primeira coluna, estão descritos os itens do quadro; na segunda coluna, a descrição de cada item. Na primeira linha, item e descrição. Na segunda linha - nome do podcast: Hora de Incluir. Na terceira linha - objetivo: O Podcast Hora de Incluir, nasce com o propósito de compartilhar saberes sobre práticas inclusivas na perspectiva da inclusão social da pessoa identificada como deficiente no processo educativo. Me chamo Luiz Almeida, sou pedagogo e especialista em educação. Na quarta linha - a pauta: Inclusão social da pessoa identificada como deficiente. Na quinta linha - formato/abordagem: Áudio - Exposição de conteúdo. Na sexta linha - quantidade de episódios: vários episódios; Na sétima linha - host: não houve. Na oitava linha - responsável: Luiz Gonçalves de Almeida. Na nona linha - logo: formado por dois ícones de símbolo de diálogo, sendo o primeiro, à esquerda, de borda na cor laranja, e o segundo, à direita, de borda na cor roxo, com fundo branco, e sobrepostos, na sobreposição, com fundo na cor amarelo, com ponteiros de relógio na cor branca, unidos por um círculo na cor roxo; abaixo a

palavra HORA, na cor roxo, e logo abaixo a frase DE INCLUIR, na cor laranja. Na decima linha - disponibilidade do podcast: Spotify: <https://open.spotify.com/show/0ie2B3kgcNDxE1VRuFfTvL>. Anchor: <https://anchor.fm/luiz-gonaves-de-al>. YouTube: <https://youtu.be/NpJsAqFEvYQ>. Google Podcasts: <https://podcasts.google.com/feed/aHR0cHM6Ly9hbmNob3luZm0vcy9kYmY4ODcwOC9wb2RjYXN0L3Jzcw>. Na decima primeira linha - convidados: não houve. Na decima segunda linha - data de produção: início, 17/02/2023, Fim, 28/02/2023, episódio um, tempo total, vinte minutos. Na decima terceira linha - Bloco, Descrição do roteiro, efeito e tempo. Na decima quarta linha - apresentação: vinheta de abertura – dez segundos, apresentação do podcast – vinte segundos, apresentação do episódio, trinta segundos, comentário de abertura – trinta segundos. Na decima quinta linha - tema, título do episódio: conhecer para incluir – trinta segundos. Na decima sexta linha - desenvolvimento: descrição sumária – quinze minutos. Na decima sexta linha, fechamento: considerações finais sobre a temática e despedida, dois minutos. Encerra-se a descrição.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, W. M. J. e OZELLA, S. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. **Psicologia: Ciência e Profissão [online]**. 2006, v. 26, n. 2 [Acessado 23 Julho 2021], pp. 222-245. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1414-98932006000200006>>. Epub 16 Ago 2012. ISSN 1982-3703. <https://doi.org/10.1590/S1414-98932006000200006>.
- AGUIAR, W. M. J. de e OZELLA, S. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. 2013, v. 94, n. 236, pp. 299-322. Disponível em: <>. Epub 28 Jun 2013. ISSN 2176-6681.
- AGUIAR, W. M. J.; MACHADO, J. R.; CAMPOS, V. Núcleos de significação: uma proposta histórico-dialética de apreensão das significações. **Cadernos de Pesquisa [online]**. 2015, v. 45, n. 155 [Acessado 20 Setembro 2022], pp. 56-75. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/198053142818>>. ISSN 1980-5314. <https://doi.org/10.1590/198053142818>.
- AGUIAR, W. M. J. de; BOCK, A. M. B. (orgs.). **A Dimensão subjetiva do processo educacional** [livro eletrônico]. São Paulo: Cortez, 2018.
- BARNES, Colin; DINIZ, Debora. **Deficiência e políticas sociais** – entrevista com Colin Barnes. *Ser Social*, Brasília, v. 15, n. 32, p. 237-251, jan./jun. 2013. Disponível em: http://seer.bce.unb.br/index.php/SER_Social/article/view/9514/7088, acesso em 24/09/2021.
- BERNSTEIN, B. A pedagogização do conhecimento: estudos sobre recontextualização. **Cadernos de Pesquisa**, n. Cad. Pesqui., 2003 (120), nov. 2003.
- BUBER, M. **Eu e tu**. São Paulo: Centauro, 2001.
- BOCK, A.M.B.; GONÇALVES, M. G. M.; FURTADO, O. **Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia**. 3. Ed. – São Paulo: Cortez, 2007.
- BORGES, L. F. P. Educação, escola e humanização em Marx, Engels e Lukács. **Revista Educação em Questão, [S. l.]**, v. 55, n. 45, p. 101–126, 2017. DOI: 10.21680/1981-1802.2017v55n45ID12747. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/12747>. Acesso em: 6 nov. 2022.
- BOTELHO, L. L. R.; CUNHA, C. C. de A.; MACEDO, M. O MÉTODO DA REVISÃO INTEGRATIVA NOS ESTUDOS ORGANIZACIONAIS. **Gestão e Sociedade, [S. l.]**, v. 5, n. 11, p. 121–136, 2011. DOI: 10.21171/ges. v5i11.1220. Disponível em: <https://www.gestoesociedade.org/gestoesociedade/article/view/1220>. Acesso em: 13 ago. 2021.
- BOTTENTUIT JUNIOR, J. B.; Coutinho, C. P. Podcast em educação: um contributo para o estado da arte. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/7094>. Acesso em 17/02/2023.

BRASIL. **Decreto no. 6.949, de 25 de agosto de 2009.** Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais.** Brasília: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 1994.

BRASIL. **Decreto no. 7.611, de 17 de novembro de 2011.** Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm, acesso em 24/09/2021.

BRASIL. Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909. Crêa nas capitães dos Estados da Republica Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primario e gratuito. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/norma/589450/publicacao/15626779>, acesso em 20/08/2022.

BRASIL. **Lei 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.

BRASIL. **Lei 13.146, de 06 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm, acesso em 24/09/2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Um novo modelo em educação profissional e tecnológica: concepção e diretrizes,** 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6691-if-concepcaoediretrizes&category_slug=setembro-2010-pdf&Itemid=30192, acesso em 24/09/2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB n. 2, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Disponível em : http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13201:resolucao-ceb-2001&catid=323:orgaos-vinculados, acesso em 24/09/2021.

BRASIL. MEC/Setec. **Concepção e diretrizes - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia.** Brasília: MEC/Setec, 2008.

BRASIL. MEC. **O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa/** Secretaria de Educação Especial; Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos – Brasília: MEC; SEESP, 2004.

CABRAL, L. S. A. **ÍNDICE DE FUNCIONALIDADE BRASILEIRO MODIFICADO (IF-BRM), DIFERENCIAÇÃO E ACESSIBILIDADE CURRICULAR.** Cadernos CEDES [online]. 2021, v. 41, n. 114 [Acessado 26 Julho 2021] , pp. 153-163. Disponível em:

<<https://doi.org/10.1590/CC223543>>. Epub 29 Mar 2021. ISSN 1678-7110.
<https://doi.org/10.1590/CC223543>.

CAMPOS, S. R. **As concepções sobre a inclusão escolar da pessoa com deficiência em uma Instituição Federal de Ensino Profissional e Tecnológica do Vale do Paraíba**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Taubaté, 2019.

CARDOSO, R.; HIPÓLITO, B. Guia de uso: criação de podcast como recurso educacional. 2. Ed. Projeto gráfico: Raissa Saldanha. – Recife: Do autor, 2022. Disponível em: https://repositorio.fps.edu.br/bitstream/4861/698/1/Guia%20Podcast_2ed_2022.pdf. Acesso em 17/02/2023

CUNHA, L. A. **O Ensino profissional na irradiação do industrialismo** [online]. 2.nd. ed. São Paulo: Editora UNESP; Brasília, DF; FLACSO, 2005.

CUNHA, L. A. O ensino industrial-manufatureiro no Brasil. **Revista Brasileira de Educação** [online]. 2000, n. 14 [Acessado 20 Setembro 2022], pp. 89-107. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1413-24782000000200006>>. Epub 20 Dez 2012. ISSN 1809-449X. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782000000200006>.

CURY, C. R. J. **Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

DIAS DOS SANTOS DA SILVA, F.; SOUZA COTRIM, D. Pessoas com deficiência em cursos de aprendizagem profissional: adaptações como alternativas para viabilizar a inclusão. **Boletim Técnico do Senac**, v. 43, n. 3, 27 dez. 2017.

DUARTE, N. A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco: a dialética em Vigotski e em Marx e a questão do saber objetivo na educação escolar. **Educação & Sociedade** [online]. 2000, v. 21, n. 71 [Acessado 6 Novembro 2022], pp. 79-115. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0101-73302000000200004>>. Epub 24 Nov 2000. ISSN 1678-4626. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302000000200004>.

DUARTE, N. AS pedagogias do "aprender a aprender" e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação** [online]. 2001, n. 18 [Acessado 6 Novembro 2022], pp. 35-40. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1413-24782001000300004>>. Epub 20 Dez 2012. ISSN 1809-449X. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782001000300004>.

DUARTE, N. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana – 2. Ed. ver. e amplo. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

FALEIROS, F. et al. **USE OF VIRTUAL QUESTIONNAIRE AND DISSEMINATION AS A DATA COLLECTION STRATEGY IN SCIENTIFIC STUDIES**. *Texto & Contexto - Enfermagem* [online]. 2016, v. 25, n. 04 [Accessed 5 August 2021], e3880014. Available from: <<https://doi.org/10.1590/0104-07072016003880014>>. Epub 24 Oct 2016. ISSN 1980-265X. <https://doi.org/10.1590/0104-07072016003880014>.

FAZENDA, I. (org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 12. Ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FOSCHINI, A. C.; TADDEI, R.R. **PodCast**. Disponível em: <https://ria.ufrn.br/jspui/handle/123456789/608>. Acesso em 17/02/2023.

FONSECA, C. S. **História do Ensino Industrial no Brasil**. Rio de Janeiro: Escola Técnica Nacional, 1961. 1v.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 68ª. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2021.

GARCIA, A. C.; DORSA, A.C.; OLIVEIRA, E. M. Educação profissional no Brasil: Origem e trajetória. **Revista Vozes dos Vales – UFVJM – MG – Brasil - nº 13 – Ano VII – 05/2018**. Disponível em: <http://site.ufvjm.edu.br/revistamultidisciplinar/volume-xiii/>, acesso em 24/09/2021.

GATTI, B. A. **Professores do Brasil: novos cenários de formação** / Bernadete Angelina Gatti, Elba Siqueira de Sá Barreto, Marli Eliza Damazo Afonso de André e Patrícia Cristina Albieri de Almeida. Brasília: UNESCO, 2019.

GATTI, B. A. Formação Inicial de Professores para a Educação Básica: as licenciaturas. **Revista USP**, n. 100, p. 33-46, 2013-2014.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6.ed. São Paulo: Atlas, 2021.

GOLDMAN, M. Uma categoria do pensamento antropológico: a noção de pessoa. **Revista de Antropologia**, [S. l.], v. 39, n. 1, p. 83-109, 1996. DOI: 10.11606/2179-0892.ra.1996.111620. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ra/article/view/111620>. Acesso em: 19 dez. 2022.

GONÇALVES, L. F. **Ação TECNEP: Movimentos, mediações e implementação da Política de Inclusão no IFFAR, Campus São Vicente do Sul**. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica), Universidade de Santa Maria, Colégio Técnico Industrial, R.S., 2017.

IFSP. **PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL - PDI**. IFSP, Disponível em: <https://www.ifsp.edu.br/component/content/article/85-assuntos/desenvolvimento-institucional/176-pdi>, acesso em 24/09/2021.

IFSP. **Resolução 137, de 4 de novembro de 2014**. Aprova o Regulamento do Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE). Disponível em: <https://drive.ifsp.edu.br/s/6JkADWN5Fjo6crG#pdfviewer>, acesso em 24/09/2021.

IFSP.JCR. **PPP 2015-2019**. Aprova o Projeto Político Pedagógico do Câmpus Jacareí. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1fCfcfdC5U-vSSCQfNk6-oViI7EARA6ea/view>, acesso em 2/09/2022.

KONDER, L. **O que é dialética**. São Paulo: Brasiliense, 2014.

KOSIK, K. **Dialética do Concreto**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1969.

LA TAILLE, Y. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. 27 ed. São Paulo: Summus, 2016.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 6. ed. ver. e ampl. São Paulo: Heccus Editora, 2018.

MAGALHÃES, L. O. R. **A dimensão subjetiva dos processos de inclusão escolar no movimento da Pesquisa-Trans-Formação**. 2021. 608 f. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2021.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados**. 5. Ed. São Paulo: Atlas, 2002.

MANFREDI, S. M. **Educação Profissional no Brasil: atores e cenários ao longo da história**. Jundiaí, Paco Editorial: 2017. Formato ePub.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar [recurso eletrônico] – O que é? Por que? Como fazer?** – São Paulo: Summus, 2015.

MARX, K. **Grundrisse: manuscritos econômicos de 1857-1858: esboços da crítica da economia política**. São Paulo: Boitempo; Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2011. Edição e-book.

MARX, K. **O Capital**. Livro 1. Tradução Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013. E-books da Botempo Editorial.

MARX, K. **A ideologia alemã: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845-1846)** / Karl Marx, Friedrich Engels; supervisão editorial, Leandro Konder; tradução, Rubens Enderle; Nélio Schneider; Luciano Cavini Martorano. São Paulo: Boitempo, 2007.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. 6. Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MELLO, A. G. de. Deficiência, incapacidade e vulnerabilidade: do capacitismo ou a preeminência capacitista e biomédica do Comitê de Ética em Pesquisa da UFSC. **Ciência & Saúde Coletiva** [online]. 2016, v. 21, n. 10 [Acessado 2 Novembro 2022], pp. 3265-3276. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1413-812320152110.07792016>>. ISSN 1678-4561. <https://doi.org/10.1590/1413-812320152110.07792016>.

MORIN, E. **O Método. 1. A natureza da natureza**. 2ª ed. Trad. Maria Gabriela de Bragança. Portugal: P.E.A., 1977.

NASCIMENTO, F.C. (2011). A Ação TEC NEP? Tecnologia, Educação, Cidadania e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Específicas como ferramenta de inclusão nas Instituições Federais de Educação Profissional e Tecnológica. **InterScience Place**, v 4, p. 1-10, 2011.

NÓVOA, A. **Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente**. Cadernos de Pesquisa [online]. 2017, v. 47, n. 166 [Acessado 27 Agosto 2021], pp. 1106-1133. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/198053144843>>. ISSN 1980-5314. <https://doi.org/10.1590/198053144843>.

NÓVOA, A. **Professores: Imagens do futuro presente**. EDUCA/ Instituto de Educação/ Universidade de Lisboa. Lisboa/Portugal, 2009.

OLIVEIRA, J. A. M. **Formação profissional da pessoa com deficiência: uma experiência da Escola Técnica Federal de Sergipe/Centro Federal de Educação Tecnológica de Sergipe (2001-2007)**. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, 2018.

PATTO, M. H. S. (org). **Introdução à psicologia escolar**. 3ª ed. São Paulo: Casa do Psicólogo Livraria Editora Ltda, 1997.

PAULO NETO, J. **Introdução ao estudo do método de Marx**. 1ª. Ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

PEREIRA, T. A. S. **Perspectiva de docentes bacharéis sobre a inclusão de pessoas com deficiência: o caso do Instituto Federal de Sergipe – Campus Lagarto**. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, 2017.

PERRENOUD, P. **Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

PIRES, M. F. de C. **O materialismo histórico-dialético e a Educação**. Interface - Comunicação, Saúde, Educação [online]. 1997, v. 1, n. 1 [Acessado 26 Agosto 2021] , pp. 83-94. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1414-32831997000200006>>. Epub 04 Ago 2009. ISSN 1807-5762. <https://doi.org/10.1590/S1414-32831997000200006>.

RODRIGUES, G. F. **Inclusão de pessoas com deficiência em cursos profissionalizantes: ressonâncias na formação continuada e nas práticas pedagógicas dos professores**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Porto Alegre, 2017.

ROLDÃO, M. do C. **Conhecimento, didática e compromisso: o triângulo virtuoso de uma profissionalidade em risco**. Cadernos de Pesquisa [online]. 2017, v. 47, n. 166 [Acessado 27 Agosto 2021] , pp. 1134-1149. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/198053144367>>. ISSN 1980-5314. <https://doi.org/10.1590/198053144367>.

SANT'ANA, T. D. [et al]. **Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI: um guia de conhecimentos para as Instituições Federais de Ensino**. Alfenas: FORPDI, 2017.

SAVIANI, D. O conceito dialético de mediação na pedagogia histórico-crítica em intermediação com a psicologia histórico-cultural. **Germinal: marxismo e educação em debate**, [S. l.], v. 7, n. 1, p. 26–43, 2015. DOI: 10.9771/gmed. V. 7i1.12463. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/12463>. Acesso em: 25 ago. 2022.

SAVIANI, D. O. O choque teórico da Politecnia. Trabalho, Educação e Saúde, 1 (Trab. Educ. saúde, 2003 1 (1)). Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s1981-77462003000100010>.

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

SASSAKI, R. K. **Inclusão. / Construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SHULMAN, Lee S. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. **Cadernos Cenpec | Nova série**, [S.l.], v. 4, n. 2, june 2015. ISSN 2237-9983. Disponível em: <<https://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/293>>. Acesso em: 09 nov. 2022. doi: <http://dx.doi.org/10.18676/cadernoscenpec.v4i2.293>.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TARDIF, M. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 8. Ed. Petrópolis, RJ: VOZES, 2013.

TUNES, E. Uma reflexão sobre inclusão escolar como ideologia e os mecanismos estruturais de exclusão. **Revista Expressão Católica**, [S.l.], v. 8, n. 2, p. 15-20, dec. 2019. ISSN 2357-8483. Disponível em: <<http://publicacoesacademicas.unicatolicaquixada.edu.br/index.php/rec/article/view/3584>>. Acesso em: 23 Jul. 2021. doi: <http://dx.doi.org/10.25190/rec.v8i2.3584>.

TUNES, E.; BARTHOLO, R. (orgs.). **Nos limites da ação: preconceito, inclusão e deficiência**. São Carlos: EdUFSCAR, 2010.

TUNES, E. **Sem escola, sem documento**. Elizabeth Tunes organização. Rio de Janeiro: E-papers, 2011.

TURCHIELLO, P. **A produtividade dos sujeitos com deficiência na articulação da educação profissional e tecnológica com a inclusão**. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, RS, 2017.

UNESCO. **Declaração de Salamanca sobre Princípios, Políticas e Práticas em Educação Especial**. Salamanca – Espanha, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>, acesso em 24/09/2021.

VERESK – Cadernos Acadêmicos Internacionais. **Estudos sobre a perspectiva histórico-cultural de Vigotski** – Brasília: UniCEUB, 2017.

VIEIRA PINTO, A. **Sete lições sobre educação de adultos**. 14. Ed. São Paulo, Cortez, 2005.

VIGOTSKI, L. S. **A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal**. Educ. Pesqui., São Paulo, v. 37, n. 4, p. 863-869, Dec. 2011. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022011000400012&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 29 Abr. 2021. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022011000400012>.

VIGOTSKI, L. S. **Problemas de defectologia** v.1; organização, edição, tradução e revisão técnica de Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. – 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2021.

VIGOTSKI, L. S. **Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedagogia.** organização [e tradução] Zoia Prestes, Elizabeth Tunes: tradução Cláudia da Costa Guimarães Santana. 1. Ed. Rio de Janeiro: E-papers, 2018.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia, educação e desenvolvimento:** escritos de L. S. Vigotski; organização e tradução de Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. 1º. Ed. São Paulo: Expressão Popular, 2021.

VIGOTSKI, L.S. **Psicologia Pedagógica.** São Paulo. Tradução Claudia Schilling. Artmed Editora, 2003.

VIGOTSKY, L. S. **Psicologia Pedagógica.** Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

YIN, Robert K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim.** Porto Alegre: Penso, 2016.

DADOS. In: WIKIPÉDIA, a enciclopédia livre. Flórida: Wikimedia Foundation, 2021. Disponível em: <<https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Dados&oldid=61620431>>. Acesso em: 15 jul. 2021.

ZERBATO, A. P.; VILARONGA, C. A. R.; SANTOS, J. R. **Atendimento Educacional Especializado nos Institutos Federais:** Reflexões sobre a Atuação do Professor de Educação Especial. [online]. 2021, v. 27 [Acessado 23 Julho 2021], e0196. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1980-54702021v27e0196>>. Epub 22 Mar 2021. ISSN 1980-5470. <https://doi.org/10.1590/1980-54702021v27e0196>.

APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO

INSTRUMENTO 1

Estimado(a) participante,

Este questionário faz parte de um estudo sobre Inclusão, sendo realizado por um mestrando do Mestrado Profissional em Educação da UNITAU, com o objetivo de obter informações a respeito das percepções que os participantes têm em relação às pessoas com deficiência no processo de ensino e aprendizagem, tendo como foco docentes dos cursos técnicos integrados de nível médio.

Aproveito para salientar, que suas respostas são confidenciais.

1) Idade:

- Até 25 anos
- de 26 a 30 anos
- de 31 a 35 anos
- de 36 a 40 anos
- de 41 a 45 anos
- de 46 a 50 anos
- de 51 a 55 anos
- de 56 a 60 anos
- Mais de 60 anos

2) Gênero

- Feminino
- Masculino
- Outro

3) Nível de escolaridade

- Ensino superior
- Pós-graduação
- Mestrado
- Doutorado

4) Quanto tempo de experiência como docente?

- até 5 anos
- de 6 a 10 anos
- de 11 a 15 anos
- de 16 a 20 anos
- de 21 a 24 anos
- acima de 25 anos

5) Quanto tempo de atuação na Educação Profissional?

- até 3 anos
- de 4 a 6 anos
- de 7 a 10 anos
- de 11 a 13 anos
- de 14 a 16 anos
- mais de 17 anos

6) Você possui alguma especialização em Educação Especial?

- Sim
- Não

Se a resposta anterior for sim. Qual curso fez? _____

7) O que você compreende por educação inclusiva?

Especifique: _____

8) Durante a sua formação você teve contato com a educação inclusiva?

- Sim
- Não

Se sim, como essa formação auxiliou no desenvolvimento de sua prática educacional para a inclusão?

Especifique:

9) Na sua opinião a inclusão deve ocorrer em escolas comuns ou em escolas especiais?

Especifique: _____

10) Na sua opinião, quais os desafios que os docentes encontram para se fazer uma escola inclusiva?

Especifique: _____

11) Na sua opinião, você acredita que é preciso inovar o currículo que temos hoje para que a inclusão aconteça?

Especifique: _____

12) Você observa algum tipo de desenvolvimento do(a) aluno(a) da Educação Especial na sua disciplina?

Especifique: _____

13) Você percebe no câmpus barreiras atitudinais e/ou ambientais que inviabilizam o processo de ensino e aprendizagem dos alunos com deficiência?

Especifique: _____

14) Além das aulas no câmpus, os alunos da Ed. Especial recebem algum outro tipo de atendimento que auxiliem no processo de ensino e aprendizagem?

Especifique: _____

15) Quais os desafios que você encontra na efetivação da aprendizagem desses alunos?

Especifique:

16) Como você analisa o desenvolvimento dos alunos da Ed. Especial? Por favor, descreva sua percepção para cada item.

Autonomia: _____

Participação: _____

Pensamento crítico: _____

17) Você modificou sua prática educacional com a chegada desses alunos da Ed. Especial? Especifique: _____

18) Você se sente preparado(a) para atender essas novas exigências educativas/pedagógicas dentro de uma perspectiva da educação inclusiva?

Especifique: _____

19) Na sua opinião, os alunos com deficiência são capazes de aprender tanto quanto os demais alunos?

Especifique: _____

20) Na sua opinião, o que é preciso para se efetivar um processo educacional inclusivo?

Especifique:

21) Agradeço sua colaboração até o momento! Caso tenha interesse em continuar colaborando com essa pesquisa, por favor, deixe o seu contato para que possamos agendar a entrevista.

Informe a melhor forma de contato: (e-mail ou celular/WhatsApp)

APÊNDICE B – ROTEIRO PARA A ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

INSTRUMENTO 2:

1) Caracterização

Nome:

Idade:

Gênero:

Nível acadêmico:

Possui formação em Ed. Especial? Qual?

Tempo de experiência na docência:

Há quanto tempo leciona na Ed. Profissional:

Há quanto tempo leciona para alunos da Ed. Especial em sala de aula?

Qual componente curricular leciona:

2) Aprender as concepções dos participantes sobre o atendimento desses alunos e suas consequências a uma educação profissional verdadeiramente inclusiva.

a) Como você definiria a deficiência ou necessidade educacional especial?

b) O que você pensa a respeito da inclusão desses alunos na educação profissional?

c) Ao receber um aluno com deficiência na sua sala de aula, qual o seu sentimento inicial?

d) O que você diria a respeito da aprendizagem desses alunos? É possível?

e) Na sua opinião deve-se privilegiar para esses alunos apenas aspectos de “socialização”?

f) Você poderia citar algumas barreiras atitudinais e ambientais na instituição que impedem o desenvolvimento desses alunos?

g) Como você percebe a sua prática educacional com esses alunos?

h) Você vê algum progresso ou desenvolvimento desse(s) aluno(s)?

3) Verificar quais ações e estratégias que promovem a permanência e o êxito desses alunos e alunas.

a) Como ocorre o planejamento das atividades acadêmicas para esses alunos?

b) Há alguma situação e/ou atividade que considere mais fácil a participação desses alunos?

c) No planejamento das atividades, há a participação desses alunos?

d) Das intervenções realizadas com esses alunos, em quais situações considera ter sido mais eficazes?

e) Como você considera o processo de comunicação/interação com esses alunos?

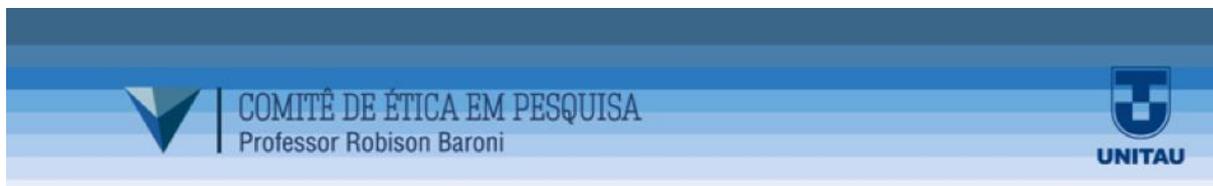
f) Quais recursos/suportes deveriam existir para incluir esses alunos?

g) Existe algum tipo de trabalho em parceria com outros docentes do curso?

h) A sua prática educacional se modificou com a chegada desses alunos?

i) Como você percebe a formação continuada para o atendimento desses alunos?

ANEXO A - TERMO DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL



TERMO DE COMPROMISSO **DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL**

Eu, **Luiz Gonçalves de Almeida**, pesquisador responsável pelo projeto de pesquisa intitulado **PAEE NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E AS BARREIRAS QUE IMPEDEM O SEU DESENVOLVIMENTO**, comprometo-me dar início a este projeto somente após a aprovação do Sistema CEP/CONEP (em atendimento ao Artigo 28 parágrafo I da Resolução 510/16 e XI.2 item A ou da Resolução 466/12).

Em relação à coleta de dados, eu pesquisador responsável, asseguro que o caráter de anonimato dos participantes desta pesquisa será mantido e que as suas identidades serão protegidas.

As fichas clínicas e/ou outros documentos não serão identificados pelo nome.

Manterei um registro de inclusão dos participantes de maneira sigilosa, contendo códigos, nomes e endereços para uso próprio.

Os Termos assinados pelos participantes serão mantidos em confiabilidade estrita, juntos em um único arquivo, físico ou digital, sob minha guarda e responsabilidade por um período mínimo de 05 anos.

Asseguro que os participantes desta pesquisa receberão uma cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido; Termo de Assentimento (TA, quando couber), Termo de Uso de Imagem (TUI, quando couber) e TI (Termo Institucional, quando couber).

Comprometo-me apresentar o relatório final da pesquisa, e os resultados obtidos, quando do seu término ao Comitê de Ética - CEP/UNITAU, via Plataforma Brasil como notificação.

O sistema CEP-CONEP poderá solicitar documentos adicionais referentes ao desenvolvimento do projeto a qualquer momento.

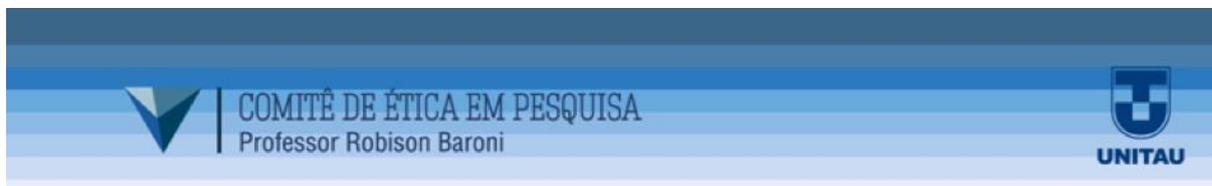
Estou ciente que de acordo com a Norma Operacional 001/2013 MS/CNS 2.2 item E, se o Parecer for de pendência, terei o prazo de 30 (trinta) dias, contados a partir da emissão na Plataforma Brasil, para atendê-la. Decorrido este prazo, o CEP terá 30 (trinta) dias para emitir o parecer final, aprovando ou reprovando o protocolo.

São José dos Campos, 26 de julho de 2021

Assinatura manuscrita de Luiz Gonçalves de Almeida em tinta preta sobre um fundo branco.

Luiz Gonçalves de Almeida

ANEXO B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

O Sr.(a) está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a) da pesquisa **“PAEE NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E AS BARREIRAS QUE IMPEDEM O SEU DESENVOLVIMENTO”**, sob a responsabilidade do pesquisador **“Luiz Gonçalves de Almeida”**. Nesta pesquisa pretendemos **“Identificar quais as concepções que os(as) docentes têm em relação ao processo de ensino e aprendizagem dos(as) alunos(as) que fazem parte do Público-alvo da Educação Especial (PAEE).”** por meio de **questionário e entrevista semiestruturada**. O questionário será realizado no formato *online* (autopreenchidos, de forma assíncrona, sem interação entre pesquisador e participante), sem identificação, com 20 perguntas abertas e fechadas, que terá como objetivo conhecer o perfil sociodemográfico dos participantes e também de algumas concepções que esses têm em relação aos alunos com deficiência. Já em relação a entrevista semiestruturada, a mesma será realizada na modalidade *online*, via *Google Meet* (de forma síncrona, com interação entre pesquisador e participante), nesse sentido, para agilizar/organizar esse processo, foi planejado um roteiro inicial, conforme os seguintes blocos: **Caracterização; Identificar as significações que os docentes expressam sobre o atendimento desses alunos e suas consequências a uma educação profissional verdadeiramente inclusiva; Verificar quais ações e estratégias que promovem a permanência e o êxito desses alunos e alunas**. Vale destacar que o roteiro inicial da entrevista será enviado antecipadamente para os participantes. Essa pesquisa terá como foco docentes dos cursos técnicos integrados ao ensino médio – Administração, Informática e Logística (PROEJA), num total de 45 docentes lecionando nesses cursos e, de acordo com o interesse dos mesmos em participar dessa pesquisa; além da análise dos Projetos Pedagógicos de Cursos, dos respectivos cursos, e de outros documentos institucionais.

Para assegurar a confidencialidade, a privacidade e a proteção de sua imagem serão adotados os seguintes procedimentos para manter o sigilo e o anonimato das informações: **Questionário online – será acessado pelo participante através de link, protegendo assim o**

seu anonimato; apenas o pesquisador tem o controle desses dados; a videoconferência será realizada através de link exclusivo para a entrevista; a entrevista será individual; a plataforma do *Google Meet* é criptografada, com isso protege todas as informações, impedindo o acesso de pessoas estranhas ao processo; as questões não abordam dados sensíveis de caráter político, religioso etc; o convite tanto para o questionário como para a entrevista será de forma individual, via e-mail (apenas um remetente e um destinatário); após a coleta de dados, o pesquisador fará o download desses dados coletados para seu computador pessoal, deletando todos os registros na nuvem; o pesquisador assegura que fará o armazenamento adequado dos dados coletados, bem como irá assegurar o sigilo e a confidencialidade das informações dos participantes da pesquisa.

Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. O(A) Sr.(a) não será identificado em nenhuma fase da pesquisa e nem em publicação que possa resultar. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos.

Há benefícios e riscos decorrentes de sua participação na pesquisa. **Os benefícios consistem em participar de uma pesquisa que visa contribuir com novas atitudes, novas práticas educacionais em relação ao processo de ensino e aprendizagem e que proporcionem aos alunos com deficiência, uma escolarização adequada, possibilidades de inserção social e laboral.** Quanto aos riscos decorrentes da realização da pesquisa, podem ser: de sentimento de desconforto, de estresse, de cansaço ao responder às perguntas, de constrangimento, de insegurança em relação à complexidade do tema. Entretanto para evitar que ocorram danos, fica assegurado aos participantes o direito ao anonimato, de deixar de responder qualquer questão, bem como solicitar que os dados coletados/fornecidos não sejam utilizados na pesquisa, **além de poder abandonar a qualquer momento a pesquisa.**

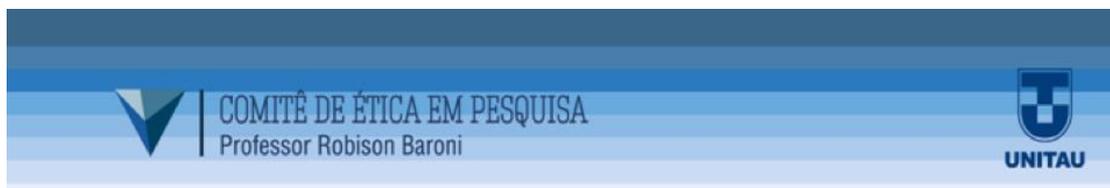
Caso haja algum dano ao participante será garantido ao mesmo, procedimentos que visem à reparação e o direito à indenização.

Para participar deste estudo o Sr.(a) não terá nenhum custo, pois será garantido o direito ao ressarcimento de despesas que forem necessárias. O Sr.(a) não receberá qualquer vantagem financeira.

O Sr.(a) receberá mais esclarecimento sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e tem liberdade para recusar-se a ingressar no estudo ou retirar seu consentimento em qualquer

fase da pesquisa, e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido pelo pesquisador.

Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada.



Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida ao senhor(a).

Para qualquer outra informação o(a) Sr.(a) poderá entrar em contato com o pesquisador responsável **LUIZ GONÇALVES DE ALMEIDA** por telefone: **celular/WhatsApp (012) 99601-6175**, inclusive com ligações a cobrar”, por e-mail: luiz.almeida@ifsp.edu.br ou luizga1960@gmail.com ou presencialmente no endereço : **Rua Pompéia, 174, Bosque dos Eucaliptos, São José dos Campos, São Paulo.**

Em caso de dúvidas a respeito dos aspectos éticos deste estudo, o(a) Sr.(a) poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UNITAU na Rua Visconde do Rio Branco, 210 – centro – Taubaté, telefone (12) 3624-1657, e-mail: cep.unitau@unitau.br.

O pesquisador responsável declara que a pesquisa segue a Resolução CNS 510/16.



Luiz Gonçalves de Almeida

Rubricas: pesquisador responsável _____ participante _____

Consentimento pós-informação

Eu, _____, portador do documento de identidade _____ fui informado (a) dos objetivos da pesquisa **PAEE NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E AS BARREIRAS QUE IMPEDEM O SEU DESENVOLVIMENTO**, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações sobre a pesquisa e me retirar da mesma sem prejuízo ou penalidade.

Declaro que concordo em participar. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

_____, _____ de _____ de 2021

Assinatura do(a) participante

ANEXO C - TERMO DE ANUÊNCIA DA INSTITUIÇÃO (locus da pesquisa)



Ministério da Educação
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo
Câmpus Jacareí
COORDENADORIA DO SETOR SOCIOPEDAGÓGICO

TERMO N.º 3/2021 - CSP-JCR/DAE-JCR/DRG/JCR/IFSP

TERMO DE ANUÊNCIA DE INSTITUIÇÃO

Eu **Wagner Ferraz Castro**, na qualidade de responsável pelo Câmpus Jacareí, do Instituto Federal de São Paulo autorizo a realização pesquisa intitulada "PAEE NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E AS BARREIRAS QUE IMPEDEM O SEU DESENVOLVIMENTO" ser conduzida sob a responsabilidade do pesquisador **Luiz Gonçalves de Almeida**; com o objetivo "Identificar quais as concepções dos(as) docentes têm em relação ao processo de ensino e aprendizagem dos(as) alunos(as) que fazem parte do Público-Alvo da Educação Especial (PAEE)" e como objetivos específicos: a) Analisar os Projetos Pedagógicos de Cursos quanto às práticas educacionais sob a perspectiva de uma educação inclusiva; b) Identificar as significações que os docentes expressam sobre o atendimento desses alunos e suas consequências a uma educação profissional verdadeiramente inclusiva e c) Verificar quais ações e estratégias que promover a permanência e o êxito desses alunos e alunas.

DECLARO ciência de que esta instituição é coparticipante do presente projeto de pesquisa, e que apresenta infraestrutura necessária para a realização do referido estudo. O apoio ao desenvolvimento da pesquisa se dará com a permissão de acesso aos documentos institucionais, projetos de cursos, uso de laboratório de informática, participação em reuniões.

Assumimos o compromisso de apoiar o desenvolvimento da referida pesquisa a ser realizada nessa instituição, no período de 01/10/2021 a 31/12/2022.

Esta autorização está condicionada ao cumprimento do (a) pesquisador (a) aos requisitos da Resolução CNS nº 466/12 e suas complementares comprometendo-se o/a mesmo/a a utilizar os dados pessoais dos participantes da pesquisa, exclusivamente para os fins científicos, mantendo sigilo e garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades.

Esta declaração é válida apenas no caso de haver parecer favorável do Comitê de Ética da Universidade de Taubaté - CEP/UNI-Taubaté para a referida pesquisa.

Jacareí, 23 de agosto de 2021

_____ assinado eletronicamente

Assinatura

Documento assinado eletronicamente por:

- Wagner Ferraz Castro, DIRETOR GERAL - CD2 - DRG/JCR, em 23/08/2021 09:24:05.
- Luiz Gonçalves de Almeida, PEDAGOGO-AREA, em 23/08/2021 09:06:50.

Este documento foi emitido pelo SUAP em 23/08/2021. Para comprovar sua autenticidade, faça a leitura do QRCode ao lado ou acesse <https://suap.ifsp.edu.br/autenticar-documento/> e forneça os dados abaixo:

Código Verificador: 222047
Código de Autenticação: 6cb6c3dfc1



TERMO N.º 3/2021 - CSP-JCR/DAE-JCR/DRG/JCR/IFSP

ANEXO D - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP – UNITAU

	UNITAU - UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ																																																													
PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP																																																														
DADOS DO PROJETO DE PESQUISA																																																														
Título da Pesquisa: PAEE NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E AS BARREIRAS QUE IMPEDEM O SEU DESENVOLVIMENTO																																																														
Pesquisador: LUIZ GONÇALVES DE ALMEIDA																																																														
Área Temática:																																																														
Versão: 1																																																														
CAAE: 5256221.7.0000.5501																																																														
Instituição Proponente: Empresa de Pesquisa, Tecnologia e Serviços																																																														
Patrocinador Principal: Financiamento Próprio																																																														
DADOS DO PARECER																																																														
Número do Parecer: 5.039.673																																																														
Apresentação do Projeto: Apresentação satisfatória.																																																														
Objetivo da Pesquisa: Compreender as concepções de docentes em relação ao processo de ensino e aprendizagem dos(as) alunos(as) que fazem parte do Público-alvo da Educação Especial (PAEE) e suas consequências nas práticas educacionais e da inclusão desse público na educação profissional.																																																														
Avaliação dos Riscos e Benefícios: Quanto aos riscos decorrentes da realização da pesquisa, podem ser: de sentimento de desconforto, de estresse, de cansaço ao responder às perguntas, de constrangimento, de insegurança em relação à complexidade do tema. Entretanto para evitar que ocorram danos, fica assegurado aos participantes o direito ao anonimato, de deixar de responder qualquer questão, bem como solicitar que os dados coletados/fornecidos não sejam utilizados na pesquisa, além de poder abandonar a qualquer momento a pesquisa. Caso haja algum dano ao participante será garantido ao mesmo, procedimentos que visem à reparação e o direito à indenização.																																																														
Os benefícios consistem em participar de uma pesquisa que tem por objetivo contribuir para uma																																																														
<p>Endereço: Rua Visconde do Rio Branco, 210 Bairro: Centro CEP: 12.020-040 UF, SP Município: TAUBATÉ Fone: (12)3035-1233 E-mail: cep@unitau.br</p>																																																														
<p> UNITAU - UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ </p> <p>Continuação do Parecer 5.039.673</p> <p>(re)construção de uma cultura inclusiva, com novas atitudes, novas práticas educacionais em relação ao processo de ensino e aprendizagem e, que proporcionem aos alunos e alunas que fazem parte do público-alvo da educação especial, uma escolarização adequada, possibilidades de inserção social e laboral.</p> <p>Comentários e Considerações sobre a Pesquisa: Sem comentários adicionais.</p> <p>Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória: Termos satisfatórios.</p> <p>Recomendações: Sem recomendações adicionais.</p> <p>Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações: Salvo melhor juízo dos colegas do CEP, não vejo nenhuma pendência ou impedimento à realização da pesquisa.</p> <p>Considerações Finais a critério do CEP: O Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté, em reunião realizada no dia 08/10/2021, e no uso das competências definidas na Resolução CNS/MS 510/16, considerou o Projeto de Pesquisa: APROVADO.</p> <p>Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>Tipo Documento</th> <th>Arquivo</th> <th>Postagem</th> <th>Autor</th> <th>Situação</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Informações Básicas do Projeto</td> <td>PE_INFORMACOES_BASICAS_DO_P PROJETO_1832787.pdf</td> <td>28/09/2021 11:24:15</td> <td></td> <td>Aceito</td> </tr> <tr> <td>TGE / Termos de Assentimento / Justificativa de Análise</td> <td>TGE_LUIZALMEIDA_UNITAU.docx</td> <td>28/09/2021 11:22:15</td> <td>LUIZ GONÇALVES DE ALMEIDA</td> <td>Aceito</td> </tr> <tr> <td>Ficha de Risco</td> <td>LUIZ_FOLHA_DE_ROSTOCEP.pdf</td> <td>27/09/2021 13:48:03</td> <td>LUIZ GONÇALVES DE ALMEIDA</td> <td>Aceito</td> </tr> <tr> <td>Projeto Detalhado / Brochura Investigador</td> <td>LUIZ_Almeida_projeto_2021_CEP.docx</td> <td>27/09/2021 13:45:50</td> <td>LUIZ GONÇALVES DE ALMEIDA</td> <td>Aceito</td> </tr> <tr> <td>Outros</td> <td>ENTREVISTA.docx</td> <td>27/09/2021 08:33:25</td> <td>LUIZ GONÇALVES DE ALMEIDA</td> <td>Aceito</td> </tr> <tr> <td>Outros</td> <td>QUESTIONARIO.docx</td> <td>27/09/2021</td> <td>LUIZ GONÇALVES DE ALMEIDA</td> <td>Aceito</td> </tr> </tbody> </table> <p>Endereço: Rua Visconde do Rio Branco, 210 Bairro: Centro CEP: 12.020-040 UF, SP Município: TAUBATÉ Fone: (12)3035-1233 E-mail: cep@unitau.br</p> <p> UNITAU - UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ </p> <p>Continuação do Parecer 5.039.673</p> <table border="1"> <tbody> <tr> <td>Outros</td> <td>QUESTIONARIO.docx</td> <td>08:32:48</td> <td>DE ALMEIDA</td> <td>Aceito</td> </tr> <tr> <td>Orçamento</td> <td>ORCAMENTO.docx</td> <td>27/09/2021 09:31:26</td> <td>LUIZ GONÇALVES DE ALMEIDA</td> <td>Aceito</td> </tr> <tr> <td>Cronograma</td> <td>CRONOGRAMA.docx</td> <td>27/09/2021 08:31:07</td> <td>LUIZ GONÇALVES DE ALMEIDA</td> <td>Aceito</td> </tr> <tr> <td>Solicitação Assinada pelo Pesquisador Responsável</td> <td>Termo_de_Compromisso_do_Pesquisador_LUIZAlmeida.pdf</td> <td>26/09/2021 19:04:54</td> <td>LUIZ GONÇALVES DE ALMEIDA</td> <td>Aceito</td> </tr> <tr> <td>Declaração de Instituição e Infraestrutura</td> <td>Declaração_JFSP.pdf</td> <td>26/09/2021 18:58:50</td> <td>LUIZ GONÇALVES DE ALMEIDA</td> <td>Aceito</td> </tr> </tbody> </table> <p>Situação do Parecer: Aprovado</p> <p>Necessita Avaliação da CONEP: Não</p> <p style="text-align: center;">TAUBATÉ, 15 de Outubro de 2021</p> <p style="text-align: center;">Assinado por: Wendry Maria Paixão Pereira (Coordenador(a))</p>			Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação	Informações Básicas do Projeto	PE_INFORMACOES_BASICAS_DO_P PROJETO_1832787.pdf	28/09/2021 11:24:15		Aceito	TGE / Termos de Assentimento / Justificativa de Análise	TGE_LUIZALMEIDA_UNITAU.docx	28/09/2021 11:22:15	LUIZ GONÇALVES DE ALMEIDA	Aceito	Ficha de Risco	LUIZ_FOLHA_DE_ROSTOCEP.pdf	27/09/2021 13:48:03	LUIZ GONÇALVES DE ALMEIDA	Aceito	Projeto Detalhado / Brochura Investigador	LUIZ_Almeida_projeto_2021_CEP.docx	27/09/2021 13:45:50	LUIZ GONÇALVES DE ALMEIDA	Aceito	Outros	ENTREVISTA.docx	27/09/2021 08:33:25	LUIZ GONÇALVES DE ALMEIDA	Aceito	Outros	QUESTIONARIO.docx	27/09/2021	LUIZ GONÇALVES DE ALMEIDA	Aceito	Outros	QUESTIONARIO.docx	08:32:48	DE ALMEIDA	Aceito	Orçamento	ORCAMENTO.docx	27/09/2021 09:31:26	LUIZ GONÇALVES DE ALMEIDA	Aceito	Cronograma	CRONOGRAMA.docx	27/09/2021 08:31:07	LUIZ GONÇALVES DE ALMEIDA	Aceito	Solicitação Assinada pelo Pesquisador Responsável	Termo_de_Compromisso_do_Pesquisador_LUIZAlmeida.pdf	26/09/2021 19:04:54	LUIZ GONÇALVES DE ALMEIDA	Aceito	Declaração de Instituição e Infraestrutura	Declaração_JFSP.pdf	26/09/2021 18:58:50	LUIZ GONÇALVES DE ALMEIDA	Aceito
Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação																																																										
Informações Básicas do Projeto	PE_INFORMACOES_BASICAS_DO_P PROJETO_1832787.pdf	28/09/2021 11:24:15		Aceito																																																										
TGE / Termos de Assentimento / Justificativa de Análise	TGE_LUIZALMEIDA_UNITAU.docx	28/09/2021 11:22:15	LUIZ GONÇALVES DE ALMEIDA	Aceito																																																										
Ficha de Risco	LUIZ_FOLHA_DE_ROSTOCEP.pdf	27/09/2021 13:48:03	LUIZ GONÇALVES DE ALMEIDA	Aceito																																																										
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	LUIZ_Almeida_projeto_2021_CEP.docx	27/09/2021 13:45:50	LUIZ GONÇALVES DE ALMEIDA	Aceito																																																										
Outros	ENTREVISTA.docx	27/09/2021 08:33:25	LUIZ GONÇALVES DE ALMEIDA	Aceito																																																										
Outros	QUESTIONARIO.docx	27/09/2021	LUIZ GONÇALVES DE ALMEIDA	Aceito																																																										
Outros	QUESTIONARIO.docx	08:32:48	DE ALMEIDA	Aceito																																																										
Orçamento	ORCAMENTO.docx	27/09/2021 09:31:26	LUIZ GONÇALVES DE ALMEIDA	Aceito																																																										
Cronograma	CRONOGRAMA.docx	27/09/2021 08:31:07	LUIZ GONÇALVES DE ALMEIDA	Aceito																																																										
Solicitação Assinada pelo Pesquisador Responsável	Termo_de_Compromisso_do_Pesquisador_LUIZAlmeida.pdf	26/09/2021 19:04:54	LUIZ GONÇALVES DE ALMEIDA	Aceito																																																										
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Declaração_JFSP.pdf	26/09/2021 18:58:50	LUIZ GONÇALVES DE ALMEIDA	Aceito																																																										



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DA EMENDA

Título da Pesquisa: PAEE NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E AS BARREIRAS QUE IMPEDEM O SEU DESENVOLVIMENTO

Pesquisador: LUIZ GONÇALVES DE ALMEIDA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 52256221.7.0000.5501

Instituição Proponente: Empresa de Pesquisa, Tecnologia e Serviços

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.168.910

Apresentação do Projeto:

As informações enumeradas nos seguintes campos: apresentação do projeto, objetivo da pesquisa, avaliação dos riscos e benefícios foram extraídas do arquivo PB_INFORMAÇÕES BÁSICAS DO PROJETO PAEE NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E AS BARREIRAS QUE IMPEDEM O SEU DESENVOLVIMENTO

Objetivo da Pesquisa:

Compreender as concepções de docentes em relação ao processo de ensino e aprendizagem dos(as) alunos(as) que fazem parte do Público-alvo da Educação Especial (PAEE) e suas consequências nas práticas educacionais e da inclusão desse público na educação profissional.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Quanto aos riscos decorrentes da realização da pesquisa, podem ser: de sentimento de desconforto, de estresse, de cansaço ao responder às perguntas, de constrangimento, de insegurança em relação a complexidade do tema. Entretanto para evitar que ocorram danos, fica assegurado aos participantes o direito ao anonimato, de deixar de responder qualquer questão, bem como solicitar que os dados coletados/fornecidos não sejam utilizados na pesquisa, além de poder abandonar a qualquer momento a pesquisa. Caso haja algum dano ao participante será garantido ao mesmo, procedimentos que visem à reparação e o direito à indenização.

Endereço: Rua Visconde do Rio Branco, 210
Bairro: Centro
UF: SP
Município: TAUBATÉ
CEP: 12.020-040
Telefone: (12)3624-1657
Fax: (12)3635-1233
E-mail: cep.unitau@unitau.br



Continuação do Parecer: 5.168.910

Os benefícios consistem em participar de uma pesquisa que tem por objetivo contribuir para a construção de uma cultura inclusiva, com novas atitudes, novas práticas educacionais em relação ao processo de ensino e aprendizagem e, que proporcionem aos alunos e alunas que fazem parte do público-alvo da educação especial, uma escolarização adequada, possibilidades de inserção social e laboral.

Pertinentes.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A emenda se trata da anexação do termo de anulação da Instituição, que só seria emitida após este CEP.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Apresentados adequadamente

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Aprovada

Considerações Finais a critério do CEP:

O Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté, em reunião realizada no dia 10/12/2021, e no uso das competências definidas na Resolução CNS/MS 510/16, considerou a Emenda do Projeto de Pesquisa: APROVADO.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_18682/0_E1.pdf	30/11/2021 09:18:02		Aceito
Outros	carta_autoriza_01.pdf	30/11/2021 09:08:29	LUIZ GONÇALVES DE ALMEIDA	Aceito
TCE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCE_LUIZALMEIDA_UNITAU.docx	28/09/2021 11:22:15	LUIZ GONÇALVES DE ALMEIDA	Aceito
Folha de Rosto	Luz_FOLHA_DE_FOSTOCEP.pdf	27/09/2021 13:48:03	LUIZ GONÇALVES DE ALMEIDA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Luz_Almeida_projeto_2021_CEP.docx	27/09/2021 18:45:50	LUIZ GONÇALVES DE ALMEIDA	Aceito
Outros	ENTREVISTA.docx	27/09/2021	LUIZ GONÇALVES DE ALMEIDA	Aceito

Endereço: Rua Visconde do Rio Branco, 210
Bairro: Centro
UF: SP
Município: TAUBATÉ
CEP: 12.020-040
Telefone: (12)3624-1657
Fax: (12)3635-1233
E-mail: cep.unitau@unitau.br



Continuação do Parecer: 5.168.910

Outros	ENTREVISTA.docx	08/03/25	DE ALMEIDA	Aceito
Outros	QUESTIONARIO.docx	27/09/2021 08:22:48	LUIZ GONÇALVES DE ALMEIDA	Aceito
Orçamento	ORCAMENTO.docx	27/09/2021 08:51:56	LUIZ GONÇALVES DE ALMEIDA	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.docx	27/09/2021 08:51:07	LUIZ GONÇALVES DE ALMEIDA	Aceito
Solicitação Assinada pelo Pesquisador Responsável	Termo_de_Compromisso_do_Pesquisador_LuizAlmeida.pdf	28/09/2021 19:04:54	LUIZ GONÇALVES DE ALMEIDA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Declaracao_IFSP.pdf	26/09/2021 18:58:50	LUIZ GONÇALVES DE ALMEIDA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

TAUBATÉ, 15 de Dezembro de 2021

Assinado por:
 Wendy Maria Paixão Pereira
 (Coordenador(a))

ANEXO E - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP – IFSP



INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA DE SÃO PAULO
- IFSP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

Elaborado pela Instituição Participante

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA
Título da Pesquisa: PAEEZ NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E AS BARRERAS QUE IMPEDEM O SEU DESENVOLVIMENTO
Procedente: LUCI GONÇALVES DE ALMEIDA
Área Temática:
Volume: 2
CAAE: 02590201.7.3001.5473
Instituição Proponente: INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO
Procedente Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER
Número do Parecer: 5.277.286
Apresentação do Projeto:
 As informações elencadas no campo "Apresentação do Projeto" foram retiradas do arquivo anexo do Projeto Detalhado (LUCI_Almeida_projeto_2021_CEP.docx enviado em 27/09/2021).
 "O presente trabalho tem como objetivo verificar se existem barreiras que impedem a construção de saberes (formação integral) dos alunos com deficiência na educação profissional e, de que maneira elas são enfrentadas e/ou superadas. Assim, esse documento está organizado em quatro temas, sendo que o primeiro trata como título "Educação Profissional - uma formação para o mundo do trabalho", com objetivo de compreender qual é o trabalho desses estudantes no contexto educacional brasileiro; o segundo tema, com o título "Inclusão na Educação Profissional - um paradigma educacional", com o objetivo de apreender os processos de inclusão das pessoas com deficiência nesse modalidade; o terceiro tema, com o título "A compreensão dos fenômenos na perspectiva do Materialismo Histórico-dialético e da Psicologia Sociocultural", com o objetivo de compreender dois fenômenos relacionados à educação inclusiva no contexto profissional; já o quarto tema, com o título "Educação - a escola como um lugar contínuo de formação", tem como objetivo identificar os processos formativos dos docentes no contexto real onde desenvolvem suas atividades. De abordagem qualitativa, serão utilizados como instrumentos para coleta de dados o questionário e a entrevista semiestructurada, a serem realizadas com docentes dos cursos técnicos integrados de nível médio. Toda a equipe docente deverá cursar

Redator: Flávia Fialho Vianna, DDS
Revisor: Carine
CEP: 01.108.010
UF: SP
Município: SÃO PAULO
E-mail: cep_ifsp@ifsp.edu.br
Telefone: (11) 2375-4000



INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA DE SÃO PAULO
- IFSP



Condições de Parecer: 5.277.286

será concluída e, a expectativa é de que toda equipe participe da pesquisa, nesse sentido, o critério de participação é o de acordo ao convite.
Objetivo da Pesquisa:
 As informações elencadas no campo "Objetivo da pesquisa" foram retiradas do arquivo anexo do Projeto Detalhado (LUCI_Almeida_projeto_2021_CEP.docx enviado em 27/09/2021).
 "Objetivo Geral: Compreender as concepções de docentes em relação ao processo de ensino e aprendizagem (conteúdo didático) que fazem parte do Público Alvo da Educação Especial (PAEEZ) e suas consequências nas práticas educacionais e de inclusão desse público na educação profissional. Objetivos Específicos: Analisar na Prática Pedagógica de Cursos quanto às práticas educacionais na perspectiva de uma educação inclusiva; Investigar as significações que os docentes expressam sobre o atendimento desses alunos e suas consequências a uma educação profissional verdadeiramente inclusiva; Verificar quais ações e estratégias que promovem a permanência e o êxito desses alunos e alunas na educação profissional; Elaborar um guia orientador em formato e-book para o atendimento de alunos(as) Público Alvo da Educação Especial na educação profissional."

Avaliação dos Riscos e Benefícios:
 As informações elencadas nos campos "Avaliação de Riscos e Benefícios" foram retiradas do arquivo TELA_LUCIALMEIDA_UNIFESP.docx enviado em 26/09/2021.
Benefícios: "Os benefícios e riscos decorrentes de sua participação na pesquisa. Os benefícios consistem em participar de uma pesquisa que visa contribuir com novas práticas, novas práticas educacionais em relação ao processo de ensino e aprendizagem e, que proporcionarão aos alunos com deficiência, uma reorientação adequada, possibilidades de inserção social e laboral".
Riscos: "Quanto aos riscos decorrentes da realização da pesquisa, podem ser: de sentimento de desamparo, de ansiedade, de insegurança ao responder às perguntas, de comprometimento, de insegurança em relação à complexidade do tema. Entretanto para evitar que ocorram danos, fica assegurado aos participantes o direito ao anonimato, de deixar de responder qualquer questão, bem como solicitar que os dados coletados/informações não sejam utilizados na pesquisa, além de poder desistir a qualquer momento a pesquisa."

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:
 Ver o campo "Condições ou Pendências e Lista de Inadimplâncias"

Redator: Flávia Fialho Vianna, DDS
Revisor: Carine
CEP: 01.108.010
UF: SP
Município: SÃO PAULO
E-mail: cep_ifsp@ifsp.edu.br
Telefone: (11) 2375-4000



INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA DE SÃO PAULO
- IFSP



Condições de Parecer: 5.277.286

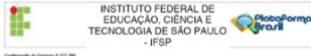
Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:
 Ver o campo "Condições ou Pendências e Lista de Inadimplâncias".
Condições ou Pendências e Lista de Inadimplâncias:
 Trata-se de análise de resposta ao parecer pendente no. 5.245.054, enviado em 15/03/2022.
 1. No arquivo intitulado CIRCUNSTANCIAS.docx enviado em 27/09/2021, no arquivo intitulado PL_INFORMACOES_BARRICAS_DG_P.pdf enviado em 30/10/2021 e no arquivo intitulado LUCI_Almeida_projeto_2021_CEP.docx enviado em 27/09/2021. Solicita-se que os cronogramas sejam adaptados de acordo com a Norma Operacional nº 01/2018. Considerar a coleta de dados após a aprovação do projeto pelo CEP, considerando a data de entrega prevista do CEP 08/03/2023 e o projeto poderá ser aprovado AD-REFERENDUM.
 RESPONDA: O cronograma foi atualizado conforme arquivo CIRCUNSTANCIAS_PL_INFORMACOES_BARRICAS_DG_P.pdf enviado em 11/11/24 de ALMEIDA.
 RESPOSTA: O cronograma foi atualizado conforme arquivo CIRCUNSTANCIAS_PL_INFORMACOES_BARRICAS_DG_P.pdf enviado em 11/11/24 de ALMEIDA.
 Atubize: Atubize.

Não restam pendências.
Considerações Finais e critério do CEP:
 Projeto concluído, atender ao prazo e a elaboração o envio dos relatórios parciais e final conforme determina a legislação. Há modificações e informações disponíveis no site desta CEP (www.ifsp.edu.br/cep)

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Eco Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PL_INFORMACOES_BARRICAS_DG_P.pdf	20/10/2021	LUCI GONÇALVES DE ALMEIDA	Ativo
Informações Básicas do Projeto	PL_INFORMACOES_BARRICAS_DG_P.pdf	14/07/2021	LUCI GONÇALVES DE ALMEIDA	Ativo
Cronograma	CIRCUNSTANCIAS_PL_INFORMACOES_BARRICAS_DG_P.pdf	14/07/2021	LUCI GONÇALVES DE ALMEIDA	Ativo
Projeto Detalhado	LUCI_Almeida_projeto_2021_CEP.docx	27/09/2021	LUCI GONÇALVES DE ALMEIDA	Ativo
Formulário de Avaliação	LUCI_Almeida_projeto_2021_CEP.docx	11/11/24	LUCI GONÇALVES DE ALMEIDA	Ativo
Relatório	relatorio_publicacao.pdf	30/10/2021	LUCI GONÇALVES DE ALMEIDA	Ativo

Redator: Flávia Fialho Vianna, DDS
Revisor: Carine
CEP: 01.108.010
UF: SP
Município: SÃO PAULO
E-mail: cep_ifsp@ifsp.edu.br
Telefone: (11) 2375-4000



INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA DE SÃO PAULO
- IFSP



Condições de Parecer: 5.277.286

Eco Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Relatório de Avaliação	relatorio_publicacao.pdf	30/10/2021	LUCI GONÇALVES DE ALMEIDA	Ativo
Formulário de Avaliação	LUCI_Almeida_projeto_2021_CEP.docx	11/11/24	LUCI GONÇALVES DE ALMEIDA	Ativo
Formulário de Avaliação	LUCI_Almeida_projeto_2021_CEP.docx	27/09/2021	LUCI GONÇALVES DE ALMEIDA	Ativo
Formulário de Avaliação	LUCI_Almeida_projeto_2021_CEP.docx	10/05/20	LUCI GONÇALVES DE ALMEIDA	Ativo
Formulário de Avaliação	ENTREVISTA.docx	27/09/2021	LUCI GONÇALVES DE ALMEIDA	Ativo
Formulário de Avaliação	QUESTIONARIO.docx	27/09/2021	LUCI GONÇALVES DE ALMEIDA	Ativo

Situação do Parecer:
 Aprovado.
Necessita Aprovação do COMEP:
 Não.
 SÃO PAULO, 01 de Março de 2022

Assinado por:
SARA CEMERE DOS SANTOS FERREIGNI
 (Coordenadora)

ANEXO F – ROTEIRO DO PODCAST “HORA DE INCLUIR”

ROTEIRO/PAUTA

Seção	Tempo	Assunto
Introdução: Abertura Tempo: 2 min	00:00 a 02:00	<p>Saudação/Exposição da temática: Olá! Sejam bem-vindos, sejam bem-vindas ao Podcast Hora de Incluir! Por aqui, você fica sabendo de conteúdos importantes e atualizados a respeito da temática Inclusão social da pessoa identificada como deficiente no espaço escolar. Me chamo Luiz Almeida, sou pedagogo e especialista em educação.</p> <hr/> <p>Comunicação do episódio: Bom! como é o nosso primeiro episódio, vamos falar um pouco das concepções de atendimento às pessoas com deficiência, e da Acessibilidade como ferramenta de (re)construção dos instrumentos culturais, no sentido de promover a inclusão e com isso, garantir a participação plena dessas pessoas no processo educativo.</p>
Desenvolvimento: Contexto Histórico; Evolução Tempo: 15 min	02:01 a 17:01	<p>Vamos Lá! Para começo de conversa, qualquer fato que a gente aborda é importante olhar para a sua história. Dito isso, a Educação de Pessoas com deficiência, de forma sistemática, podemos dizer, passou por alguns momentos (marcos) importantes, para o nosso diálogo de hoje, quero destacar três momentos, que considero bastante significativo. O primeiro deles, foi no final do século XVIII, quando o educador francês, Charles-Michel de L’Épée fundou o Instituto Nacional de Surdos e Mudos e, com isso, houve toda uma modernização da língua gestual francesa, inclusive com a criação de novos sinais, língua essa, utilizada pela comunidade surda parisiense, que atualmente conhecemos como Língua de Sinais Francesa, talvez, por isso, ele tenha sido considerado pai dos surdos. No Brasil, a língua de sinais, é conhecida como Língua Brasileira de Sinais – Libras, é uma língua reconhecida como meio oficial de comunicação e expressão da comunidade surda brasileira, esse reconhecimento se deu através da promulgação da Lei 10.436/2002; O segundo marco importante, foi no início do século XIX, que foi a invenção do sistema braile, pelo francês Louis Braille – que é um sistema de leitura e escrita utilizada por pessoas cegas e com deficiência visual. O terceiro marco, um trabalho pouco divulgado, porém de extrema importância, realizado pelo médico francês, Jean Marc Itard, foi a criação de um método sistematizado para atendimento às pessoas com deficiências mentais. Pessoal! Esses três marcos, teve apenas a ideia de ilustrar, de que essa história não começou ontem, é uma história de luta dessas pessoas, de suas famílias e de pessoas que se identificavam com a causa. Haja resiliência dessas pessoas! Foram marcos que serviram de referência para o aprimoramento no atendimento educacional dessas pessoas, mundo afora. Bom, pessoal! Falando de Brasil, esse atendimento, de forma oficial teve o seu início no final do século XIX. Mais precisamente em 1854, quando D. Pedro II, fundou o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, na cidade do Rio de Janeiro. Esse instituto foi a primeira instituição voltada para alunos com deficiência visual (tinha como objetivo oferecer ensino básico e de ofício) – com foco na população mais pobre, com um viés assistencialista. (atualmente, conhecido como Instituto Benjamin Constant (IBC) – uma instituição federal de referência,</p>

	<p>especializada na educação e atendimento de pessoas cegas e com baixa visão. Desde então, foram várias as iniciativas, tanto no âmbito particular como oficial. É importante destacar que essa concepção (assistencialista) se manteve praticamente em todas as instituições criadas para esse fim – ainda é possível ver isso nos dias atuais.</p> <p>Tanto no mundo, como no caso brasileiro, o atendimento educacional das pessoas com deficiência, foi um processo histórico, marcado por quatro paradigmas – permeados por tensões, avanços e retrocessos.</p> <p>Esses paradigmas foram:</p> <p>cegas e com baixa visão. Desde então, foram várias as iniciativas, tanto no âmbito particular como oficial. É importante destacar que essa concepção (assistencialista) se manteve praticamente em todas as instituições criadas para esse fim – ainda é possível ver isso nos dias atuais.</p> <p>Tanto no mundo, como no caso brasileiro, o atendimento educacional das pessoas com deficiência, foi um processo histórico, marcado por quatro paradigmas – permeados por tensões, avanços e retrocessos.</p> <p>Esses paradigmas foram:</p> <p>O da Exclusão – neste paradigma, nenhuma atenção educacional era voltada para essas pessoas, elas eram simplesmente ignoradas, rejeitadas.;</p> <p>O da Segregação – neste paradigma as pessoas continuavam sendo excluídas da sociedade e das famílias, e através de entidades filantrópicas, recebiam um atendimento numa perspectiva assistencialista – sem nenhum controle de qualidade nesse atendimento – fase em que surgiram as escolas especiais e os centros de reabilitação;</p> <p>O da Integração – neste paradigma, já havia uma certa socialização da pessoa com deficiência – porém, era a pessoa que precisava se adaptar (reabilitação), pode-se destacar aqui, o surgimento das classes especiais dentro das escolas comuns (uma segregação velada);</p> <p>O da Inclusão, – neste paradigma, o problema está nas barreiras e não na pessoa, é uma mudança de perspectiva educacional – no sentido de transformação do sistema educacional, para que o mesmo seja (re)estruturado a partir das especificidades dos estudantes, ou seja de apoiar todos e todas nesse processo, um novo paradigma, o da Inclusão Social.</p> <p>Não tenho dúvidas, que tivemos um salto qualitativo nesse percurso histórico – de atendimento às pessoas com deficiência, foram etapas de construção, de entendimento, de compreensão e, de aprimoramento nesse atendimento.</p> <p>Nesse processo histórico, ocorreu também uma evolução, podemos dizer assim, em relação às terminologias/concepções utilizadas em relação à essas pessoas.</p> <p>Vou citar alguns exemplos:</p> <p>Devemos substituir o(s) termo(s) inadequado(s):</p> <p>Aleijado; defeituoso; incapacitado; inválido para Pessoas com deficiência;</p>
--	---

	<p>Cadeira de rodas elétrica para cadeira de rodas motorizada;</p> <p>Ceguinho para cego; pessoa cega; pessoa com deficiência visual;</p> <p>Classe normal para classe comum;</p> <p>Mudinho, pessoa surda-muda - para surdo(a), pessoa surda, pessoa com deficiência auditiva. Quando se refere ao surdo, a palavra mudo/muda não condiz com a realidade dessa pessoa.</p> <p>Necessidades educativas especiais para necessidades educacionais especiais – é mais abrangente, concernentes à educação;</p> <p>Pessoa normal para pessoa sem deficiência. A normalidade é um conceito bastante questionável.</p> <p>Portador de deficiência para pessoa com deficiência.</p> <p>Bom, pessoal! Diversas são as expressões utilizadas para se referir à essas pessoas, algumas dessas expressões, ainda hoje, são utilizadas, mesmo sendo consideradas inadequadas. Nesse sentido, é importante conhecer para não gerar mais preconceitos, principalmente no aspecto atitudinal. A gente observa uma certa evolução nessas expressões, menos preconceituosas, porém, mesmo as mais adequadas, vamos dizer assim, não servem ao vocativo, ao nome próprio. Então, para não excluir, basta apenas, chamar essas pessoas, pelo nome próprio. É assim que a gente gosta de ser chamado, pelo nosso nome, o nome próprio!</p> <p>Por essas e outras, é que o processo de inclusão, no sentido pleno da palavra, ainda está muito aquém – parece que ainda está difícil de abalar o legado deixado pela construção de todo um sistema de atendimento paralelo à essas pessoas.</p> <p>Por outro lado, nesse processo histórico de luta dessas pessoas, é possível observar uma evolução dos conceitos em relação à deficiência, dos atendimentos a essas pessoas, das legislações – dito isso, considero como ponto-chave, em todo esse processo, a promulgação da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência – que é uma carta de princípios na perspectiva dos Direitos Humanos. Aproveito para trazer um pequeno trecho da convenção, particularmente o que está na alínea “e” do seu preâmbulo, quando diz:</p> <p><i>“Reconhecendo que a deficiência é um conceito em evolução e que a deficiência resulta da interação entre pessoas com deficiência e as barreiras devidas às atitudes e ao ambiente que impedem a plena e efetiva participação dessas pessoas na sociedade em igualdade de oportunidades com as demais pessoas.”</i></p>
--	--

	<p>É importante dizer que o princípio estabelecido nesse preâmbulo, foi incorporado pela Lei Brasileira de Inclusão (Lei 13.146/2015, em seu artigo 2º), conhecida como LBI e como O Estatuto da Pessoa com Deficiência – ela foi criada com a finalidade de efetivar as garantias estabelecidas na Convenção – a LBI é um marco na defesa dos direitos dessas pessoas (como direito à vida, à habilitação, à reabilitação, à saúde, à educação, à moradia, ao trabalho, à cultura, ao esporte, ao lazer, entre outros). Pode-se afirmar que foi um grande avanço, uma lei essencialmente inclusiva.</p> <p>Voltando para o texto da convenção, o cerne desse texto, e que foi mantido na LBI - é que ele não fecha o conceito de “deficiência”, deixa aberto, é um conceito que está em evolução. Além disso, deixa claro que há um afastamento da questão Biológica (física, cognitiva, sensorial), ou seja, não é isso que torna a pessoa mais ou menos deficiente. Mas, sim as barreiras. Ou seja, o que faz a deficiência existir, são as barreiras e não obrigatoriamente a alteração do corpo que provoca o impedimento, que inviabiliza a participação no meio social. Parafraseando a Prof Izabel Maior - talvez nós, enquanto sociedade é que causamos a experiência da deficiência. Se todos os nossos sistemas sociais fossem acessíveis, não precisaríamos falar de impedimentos, da deficiência.</p> <p>Aprofundando um pouco mais, aproveito para trazer aqui uma citação de Vigotski, um artigo seu publicado entre 1924 e 1931. Onde ele vai dizer, que:</p> <p>“Toda a nossa cultura é calculada para a pessoa dotada de certos órgãos – mão, olho, ouvido – e de certas funções cerebrais. Todos os nossos instrumentos, toda a técnica, todos os signos e símbolos são calculados para um tipo normal de pessoa.”</p> <p>A ideia de modelo de homem/mulher, levou a sociedade à construção de todos os seus sistemas sociais, com base nesse modelo “ideal”.</p> <p>E, para fundamentar um pouco mais esse assunto, trago aqui, uma citação da Prof. Elizabeth Tunes. Ela vai dizer que:</p> <p>“A padronização que nos acompanha excluindo e selecionando é o modelo de belo, de perfeição, de homem ideal que todos precisam alcançar. O padrão não é estipulado apenas pela escola como, por exemplo, o do aluno modelo. Ele é construído socialmente como um referencial a ser atingido e conquistado. A busca pelo sucesso, que só o modelo pode proporcionar, gera uma proliferação e legitimação dos mecanismos excludentes transformando em fracassado o caminho daqueles que, por alguma razão, não conseguiram ser parecidos com o padrão.”</p> <p>Nesse sentido, para que ocorram mudanças, que invertam essa lógica, há a necessidade de uma mudança de perspectiva, um novo paradigma, o do “Modelo social da deficiência” - que está explícito no preâmbulo da Convenção – onde a sociedade é convocada a ver, que é ela que cria os obstáculos para as pessoas. Portanto, é papel dela a transformação dos sistemas sociais, (podemos falar especificamente do sistema escolar), no sentido de adequá-lo às necessidades dessas pessoas, para isso, é</p>
--	--

	<p>imperativo a implementação de medidas que oportunizam a plena participação e por conseguinte proporcionar o desenvolvimento integral de todos e todas.</p> <p>No combate às barreiras, temos como ferramenta a Acessibilidade – como garantia de que as pessoas com deficiência possam atingir todas as suas potencialidades em todos os aspectos da vida. Com base em Sasaki (1997), dividiu-se a Acessibilidade em seis dimensões, para fins didáticos e uma melhor compreensão.</p> <p>A dimensão:</p> <p>Atitudinal – é trabalhar na perspectiva de eliminação de todas as formas de preconceitos, estigmas, estereótipos e discriminações – isso será possível através de realização de atividades de sensibilização, conscientização e responsabilização pessoal por parte de cada um de nós;</p> <p>A dimensão: Comunicacional – é trabalhar na perspectiva na comunicação interpessoal (face-a-face, Libras, Braille), comunicação escrita, digital – acessível a todos e todas;</p> <p>A dimensão: Metodológica – é trabalhar na perspectiva de construção de novos métodos, práticas educacionais, técnicas de trabalho que promovam a participação de todos e todas;</p> <p>A dimensão: Instrumental – é trabalhar na perspectiva de construção de novos instrumentos e utensílios de trabalho (ferramentas, máquinas, teclados, computador) – acessíveis a todos e todas;</p> <p>A dimensão: Arquitetônica – é trabalhar na perspectiva de re(construção) dos ambientes (nos prédios, nos meios de transporte, no entorno) – torná-los acessíveis a todos e todas; e</p> <p>A dimensão: Programática – é trabalhar na perspectiva de re(formulação) dos programas, das leis, dos documentos institucionais, dos editais, dos decretos etc.) – torná-los acessíveis a todos e todas.</p> <p>Então, gente! Quando se verifica todo o processo histórico de atendimento às pessoas com deficiência, é importante considerar os fatores sociais, culturais, ideológicos, políticos e econômicos para que seja possível uma compreensão da totalidade desse processo.</p> <p>Passamos pelo modelo biomédico, da tentativa de normalização, de modificação da própria pessoa, como condição para o seu ingresso no meio social, mas ainda não superamos, ainda é possível observar, verificar concepções capacitistas em nosso meio.</p> <p>Dito isso, é importante reafirmar esse novo paradigma, o do Modelo Social da Deficiência, onde</p>
--	--

		<p>A inclusão social, reafirmando, é um ato de responsabilização pessoal (de cada um de nós). Na perspectiva do Modelo Social da Deficiência, como seres históricos que somos – as identidades são transitórias, instáveis, inacabadas – daí, a impossibilidade de categorizar, de organizar, de reunir e fixar em classes, modelos.</p> <p>Então, vamos agir no sentido de:</p> <ul style="list-style-type: none"> - combater todas as formas de preconceitos, padronização e hierarquização; - incentivar o desenvolvimento de novas tecnologias, como ferramentas mediadoras no acesso aos bens culturais; - incentivar a criação de práticas educacionais que reconheçam as diferentes formas de aprender dos(as) nossos(as) estudantes; - incentivar práticas sociais que assumam os valores humanos. <p>Mais do que nunca, observamos um significativo aumento da participação dessas pessoas em todos os espaços sociais, principalmente nas instituições de ensino - isso tem impactado de forma bastante significativa na mudança e evolução da representação da deficiência. Essas pessoas estão aí! A luta continua! A inclusão é agora!</p>
<p>Conclusão</p> <p>Tempo: 1,5 min</p>	17:02 a 18:32	<p>Bom, pessoal! Esse primeiro episódio do Podcast Hora de Incluir! teve como objetivo fazer uma introdução à temática da inclusão das pessoas identificadas como deficientes no processo educativo, fizemos um breve histórico das concepções que permearam esse processo, da evolução histórica dos paradigmas - da padronização, hierarquização das pessoas, que infelizmente ainda fazemos, da questão da acessibilidade como ferramenta de inclusão e de garantia de participação plena dessas pessoas. Bom, por hoje é só!</p>
<p>Fechamento</p> <p>Tempo: 1,5 min</p>	18:33 a 20:00	<p>Obrigado a você ouvinte por nos acompanhar até aqui. Com produção, criação de pauta e roteiro, por Luiz Almeida, e colaboração técnica de Bruno Gouveia e Laís Almeida. Os próximos episódios dessa série serão publicados em breve. Terminamos aqui mais um Podcast “Hora de Incluir!” Esperamos vocês no próximo! Até lá!</p>
<p>Referências</p>		<p>BRASIL. Decreto no. 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007.</p> <p>BRASIL. Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais. Brasília: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 1994.</p> <p>BRASIL. Lei 13.146, de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/13146.htm, acesso em 24/09/2021.</p> <p>MANTOAN, M. T. E. <i>Inclusão escolar [recurso eletrônico] – O que é? Por que? Como fazer?</i> – São Paulo: Summus, 2015.</p>

	<p>MAZZOTTA, M. J. S. Educação especial no Brasil: história e políticas públicas. 6. Ed. São Paulo: Cortez, 2011.</p> <p>SASSAKI, R. K. Inclusão. / Construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997.</p> <p>TUNES, E.; BARTHOLO, R. (orgs.). Nos limites da ação: preconceito, inclusão e deficiência. São Carlos: EdUFSCAR, 2010.</p> <p>VIGOTSKI, L. S. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. Educ. Pesqui., São Paulo, v. 37, n. 4, p. 863-869, Dec. 2011. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022011000400012&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 29 Abr. 2021. https://doi.org/10.1590/S1517-97022011000400012.</p>
--	---

Fonte: Elaborado pelo autor (2023).