UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ

Sebastião Raimundo Campos

AS CONCEPÇÕES SOBRE A INCLUSÃO ESCOLAR DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA EM UMA INSTITUIÇÃO FEDERAL DE ENSINO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICO DO VALE DO PARAÍBA

Taubaté – SP

2019

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ
Programa de Pós-Graduação em Educação

Sebastião Raimundo Campos

AS CONCEPÇÕES SOBRE A INCLUSÃO ESCOLAR DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA EM UMA INSTITUIÇÃO FEDERAL DE ENSINO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICO DO VALE DO PARAÍBA

Dissertação apresentada para obtenção do Título de Mestre pelo Programa de Pós-graduação em Educação e Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais da Universidade de Taubaté. Área de Concentração: Inclusão e Diversidade Sociocultural.

Orientadora: Profª Dra Marilza Terezinha Soares de Souza

Taubaté – SP

2019

SEBASTIÃO RAIMUNDO CAMPOS

AS CONCEPÇÕES SOBRE A INCLUSÃO ESCOLAR DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA EM UMA INSTITUIÇÃO FEDERAL DE ENSINO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICO DO VALE DO PARAÍBA

Dissertação apresentada para obtenção do Título de Mestre pelo Programa de Pós-graduação em Educação e Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais da Universidade de Taubaté. Área de Concentração: Inclusão e Diversidade Sociocultural.

Orientadora: Profª Dra Marilza Terezinha Soares de Souza

Data: _____

Resultado: _____

COMISSÃO JULGADORA

Profa. Dra Marilza Terezinha Soares de Souza Universidade de Taubaté

Assinatura _____

Profa. Dra. Reni Gomes da Silva Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Assinatura _____

Profa. Dra. Roseli Albino dos Santos Universidade de Taubaté

Assinatura _____

Dedico este trabalho
à minha filha Ana Beatriz,
porque seu existir impulsionou esta
empreitada

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, por iluminar esta jornada por conceder perseverança, motivação e saúde para realizar este trabalho.

Aos meus familiares e a minha companheira pela compreensão da necessidade da dedicação aos estudos neste período de tempo.

Ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo.

Aos colaboradores da Unitau e aos professores do Curso de Mestrado em Educação MPE Turma A - 2017 que, com seus conhecimentos, sabedoria e entusiasmo no *métier* do fazer pesquisa, foram fundamentais para a realização deste trabalho.

À minha orientadora Profa. Dra. Marilza Terezinha Soares de Souza pelas valiosas intervenções e direcionamentos nesta pesquisa.

Aos participantes da pesquisa pela gentileza e pela confiança em mim depositada.

Aos colegas de classe pelo companheirismo, neste trabalho solitário de todo pesquisador.

Às professoras Reni Gomes da Silva e Roseli Albino dos Santos que compuseram a Banca da Defesa desta minha Dissertação.

“O mundo é feito por mortais, ele é perecível. A conservação faz parte da essência mesma da atividade educativa cuja tarefa é sempre acarinhar e proteger alguma coisa. Uma educação sem ensino é vazia e degenera com grande facilidade numa retórica emocional e moral”

Hanna Arendt (2005)

FICHA CATALOGRÁFICA

Sistema integrado de Bibliotecas – SIBi/ UNITAU
Biblioteca Setorial de Pedagogia, Ciências Sociais, Letras e Serviço Social

C198c 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. / Sebastião Raimundo Campos . - 2019.
149f. : il.

Dissertação (mestrado) - Universidade de Taubaté, Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, 2019.
Orientação: Profa. Dra. Marilza Terezinha Soares de Souza, Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação.

1. Inclusão escolar. 2. Pessoa com deficiência. 3. Ensino Profissional e Tecnológico. 4. Comunidade escolar. I. Título.

CDD – 371.9

Elaborada pela Bibliotecária Luciene Lopes da Costa Rêgo CRB 8/5275

RESUMO

O direito às oportunidades educacionais é uma questão amplamente reconhecida na legislação nacional e a inclusão da pessoa com deficiência na educação profissional reforça a conquista do direito de todos à cidadania. Este estudo teve como objetivo analisar as concepções atribuídas por 05 professores, 02 estudantes com deficiências e 02 familiares sobre a inclusão escolar. Visou identificar crenças e valores dos participantes relacionados à temática, a fim de compreender as propostas para a melhoria do processo da inclusão escolar, em uma Instituição de Ensino Profissional e Tecnológico da Região Metropolitana do Vale do Paraíba Paulista. Para isso, realizou-se uma pesquisa exploratória interpretativa, com abordagem qualitativa por meio de entrevistas baseadas em roteiros semiestruturados para professores, estudantes com deficiências e seus familiares. A análise dos dados foi realizada por meio da Análise de Conteúdo fundamentada em Bardin. Como resultados os professores apontaram a equidade e a ação docente como fatores-chave para o êxito da inclusão; já os estudantes e seus familiares relataram que suas relações sociais foram marcadas pelas dificuldades decorrentes da deficiência, todavia foram superadas por meio de estratégias pessoais e pela busca de apoios necessários para sua integração no ambiente escolar. Observou-se que a motivação pessoal dos estudantes com deficiência e de seus familiares foram suportadas pela religiosidade e pela valorização de si próprios para superar as adversidades, considerando a importância da educação na vida deles. A ação docente consistiu na busca da equidade, de modo a promover a participação de todos os estudantes nas atividades. Constatou-se que o processo de inclusão pode ser aprimorado por meio da adoção de medidas educacionais de aproximação e da participação efetiva das famílias na Unidade Escolar. Além disso é relevante cuidar da formação inicial e continuada dos professores bem como da estrutura escolar material e humana para fomentar a cultura inclusiva.

Palavras-chave: Inclusão Escolar. Pessoa com deficiência. Educação profissional e tecnológica. Comunidade escolar.

ABSTRACT

The right to educational opportunities is a widely recognized issue in national legislation and the inclusion of disabled people in vocational education reinforces the achievement of the right of all to citizenship. The objective of This study was to analyze the conceptions attributed by teachers, students with disabilities and their relatives about the School inclusion. It aimed to identify the beliefs and values of participants related to the theme, in order to understand the proposals for the improvement of the school inclusion process, in a professional and technological education institution in the metropolitan region of Vale do Paraíba Paulista. For this, an interpretive exploratory research was conducted, with a qualitative approach through interviews based on semi-structured scripts for teachers, students with disabilities and their relatives. Data analysis was performed using content analysis based on Bardin. As the results the teachers pointed out the equity and the teaching action as key factors for the success of inclusion; The students and their relatives reported that their social relations were marked by the difficulties arising from the disability, but were overcome by means of personal strategies and the search for necessary support for their integration into the environment School. It was observed that the personal motivation of students with disabilities and their relatives were supported by religiosity and by valuing oneself to overcome adversity, considering the importance of education in their lives. The teaching action consisted of the search for equity, in order to promote the aprticipation of all the studentes en the activities. It was found that the inclusion process can be improved by adopting educational measures of approximation and effective participation of families in the school unit. Moreover, it is relevant to take care of the initial and continuing training of teachers as well as the physical and human school structure to promote inclusive culture.

Keywords: School inclusion. Disabled person. Professional and technological education. School community.

LISTA DE SIGLAS

AC	Análise de Conteúdo
AEE	Atendimento Educacional Especializado
APAE	Associação de Proteção aos Excepcionais
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
Cefet	Centro Federal de Educação Tecnológica de São Paulo
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa Humana UNITAU
CF/88	Constituição Federal de 1988
CNE	Conselho Nacional de Educação
Conade	Conselho Nacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência
Corde	Conselho Nacional para Integração da Pessoa Portadora de deficiência
DI	Deficiência Intelectual
EAA	Escola de Aprendizes e Artífices
EaD	Ensino à Distância
EBTT	Ensino Básico, Técnico e Tecnológico
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
Enem	Exame Nacional do Ensino Médio
EPT	Educação Para Todos
Fundeb	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
HSE	Habilidades Sociais Educativas
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de desenvolvimento Escolar da Educação Básica
IFAM	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas
IFNMG	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais
IFRJ	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro
IFRN	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte
IFSP	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INES	Instituto Nacional de Educação para Surdos
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação - Lei 9394/96

Libras	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação
Napne	Núcleo de atendimento às pessoas com necessidades educacionais específicas
ONU	Organização das Nações Unidas
PcD	Pessoa com Deficiência
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PIB	Produto Interno Bruto
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
Planfor	Plano Nacional de Formação Profissional
PNAD	Pesquisa Nacional por amostragem de Domicílios
PNE	Plano Nacional de Educação
Pronatec	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
Sebrae	Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas
Secad	Secretaria de Educação a Distância, Alfabetização e Diversidade
Seesp	Secretaria de Educação do Estado de São Paulo
Senai	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
Senar	Serviço Nacional de Aprendizagem Rural
Senat	Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte
SESC	Serviço Social do Comércio
SESI	Serviço Social da Indústria
SRM	Sala de Recursos Multifuncional
TEA	Transtornos do Espectro Autista
Tecnep	Programa Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais específicas
Unesp	Universidade Estadual de São Paulo
Unitau	Universidade de Taubaté

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Cursos ofertados pela instituição pesquisada.....23
Quadro 2 - Marcos da inclusão social e escolar.....49
Quadro 3 - Caracterização sociodemográfica dos professores.....78
Quadro 4 - Caracterização sociodemográfica dos estudantes.....79
Quadro 5 - Caracterização sociodemográfica dos familiares.....80
Quadro 6 - Processo de categorização - professores.....80
Quadro 7 - Processo de categorização - estudantes.....88
Quadro 8 - Processo de categorização – familiares.....93
Quadro 9 - Comparação conjuntural entre os segmentos entrevistados.....99
Quadro 10 - Definição de inclusão para os entrevistados.....100

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Quantidade de estudantes matriculados na instituição.....24
Tabela 2 - Revisão de literatura da inclusão escolar da pessoa com deficiência.....29
Tabela 3 - Revisão de literatura – Banco de dados Capes e Portal Google Acadêmico.....30

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Eixos Norteadores da Revisão de Literatura.....39
Figura 2 - Organização da Análise.....77
Figura 3 - Diferença entre exclusão e inclusão.....98

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO....16
1.1 PROBLEMA....22
1.2 OBJETIVOS....23
1.2.1 Objetivo Geral....23
1.2.2 Objetivos Específicos....23
1.3 DELIMITAÇÃO DO ESTUDO....23
1.4 RELEVÂNCIA DO ESTUDO E JUSTIFICATIVA....27
1.5 ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO....28

2 A INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO PROFISSIONAL 29
2.1 ASPECTOS HISTÓRICOS E NORMATIVOS SOBRE A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL....39
2.2 DEFICIÊNCIA E INCLUSÃO NA SOCIEDADE....52
2.2.1 Igualdade e equidade na inclusão escolar....54
2.3 CONCEPÇÕES DA COMUNIDADE ESCOLAR SOBRE A EDUCAÇÃO INCLUSIVA....59
2.4 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, DEFICIÊNCIA E INCLUSÃO ESCOLAR....61

3 METODOLOGIA....70
3.1 TIPO DE PESQUISA....70
3.2 POPULAÇÃO E AMOSTRA....70
3.3 INSTRUMENTOS....71
3.3.1 Questionário para caracterização dos segmentos....71
3.3.2 Roteiros de entrevistas semiestruturadas....71
3.4 PROCEDIMENTOS PARA COLETA DE DADOS....72
3.5 PROCEDIMENTOS PARA ANÁLISE DOS DADOS....73
3.5.1 A organização da análise....76

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO....78
4.1 CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES....78
4.1.1 Segmento Professores....78
4.1.2 Segmento Estudantes....79

4.1.3 Segmento Familiares.....79
4.2 PROCESSO DE CATEGORIZAÇÃO SOBRE A INCLUSÃO ESCOLAR DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA.....80
4.2.1 Análise do conceito de inclusão escolar da pessoa com deficiência para os professores 80
4.2.2 Análise do conceito de inclusão escolar da pessoa com deficiência para os estudantes 88
4.2.3 Análise do conceito de inclusão escolar da pessoa com deficiência para os familiares 93
4.3 RELAÇÃO ENTRE AS CONCEPÇÕES DA INCLUSÃO ESCOLAR ATRIBUÍDOS PELOS SEGMENTOS PARTICIPANTES: SEMELHANÇAS E DIFERENÇAS.....99
4.3.1 Definição de inclusão escolar.....100
4.3.2 O foco na deficiência.....101
4.3.3 Resiliência.....101
4.3.4 Políticas Públicas.....102

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....103

REFERÊNCIAS.....106

APÊNDICES.....116
APÊNDICE I - Resolução SE 68, de 12-12-2017.....116
APÊNDICE II – Cronologia da Rede Federal de Ensino Profissional e Tecnológico.....122
APÊNDICE III - Legislação sobre a rede federal de Educação profissional e tecnológica brasileira.....124
APÊNDICE IV– Caracterização sociodemográfica.....125
APÊNDICE V– Caracterização sociodemográfica.....126
APÊNDICE VI – Roteiros de Entrevistas.....127
APÊNDICE VII – Roteiros de Entrevistas.....128
APÊNDICE VIII – Roteiros de Entrevistas.....129

ANEXOS.....130
ANEXO A - OFÍCIO.....130
ANEXO B – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO.....131
ANEXO C - PROTOCOLO DE INSCRIÇÃO NA PLATAFORMA BRASIL.....132

ANEXO D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....133
ANEXO E – EMENDA.....134
ANEXO F - MEMORIAL……. 136

1 INTRODUÇÃO

A inclusão das pessoas com deficiência na sociedade apresenta diversas facetas já abordadas por vários autores (BUENO, 1993; ARANHA, 2001; SASSAKI, 2003; JANUZZI, 2004; MAZZOTA, 2005; MANTOAN, 2008). Quando se pretende incluir este segmento no ambiente escolar observa-se que as demandas são peculiares.

Ao se tratar da questão inclusão faz-se necessário definir o que viria a ser incluir. Chamar a fazer parte, integrar, acolher? Segundo Ferreira (2014, p. 410) incluir significa "abranger, compreender, conter; envolver, implicar; pôr ou estar dentro; inserir num ou fazer parte de um grupo".

Em uma das discussões sobre a inclusão escolar De Vitta (2010) apresenta duas visões distintas em relação à forma mais adequada de atendimento às necessidades educacionais específicas. Na primeira, determinadas situações permitem a inclusão no ensino regular, tomando por base a limitação orgânica; já em outra, para todas as situações deve ocorrer a inclusão, cabendo ao sistema educacional se organizar para prover esse atendimento. A visão docente se aproxima da segunda perspectiva apresentada, haja vista que os professores buscam o como e o que ensinar em suas intervenções pedagógicas. De acordo com as discussões promovidas pelos autores a seguir, os professores não admitem que a escola seja considerada como somente espaço para socialização e as pessoas com deficiência não tenham condições de acompanhar o currículo. Ao contrário, eles acreditam na educação como possibilidade e que estas pessoas consigam aprender e ter autonomia em várias situações.

Segundo Amaral (2007) é preciso reconhecer a escola como importante espaço de socialização, assim como enaltecer sua função de preparar o indivíduo para a vida, de formar o cidadão, de construir a cidadania. Ela é um espaço privilegiado para isto, uma vez que trabalha com o saber e também com valores, crenças e atitudes. No entanto, na qualidade de instituição social, defronta-se com a dicotomia entre duas questões: por ser parte de uma sociedade, tem a missão de formar indivíduos que zelem pela preservação dessa sociedade; por outro lado requer também cuidar do desenvolvimento desta mesma sociedade, necessitando formar cidadãos capazes de inovar, de inventar, de transformar. Assim a escola pode se desenvolver como uma instituição conservadora, mas que também abre espaço para o surgimento de instituições criativas e transformadoras. Discorrendo sobre as funções da escola esta autora menciona ainda que uma delas é capacitar o profissional ao trabalho, de modo a sustentar a si mesmo e contribuir com o desenvolvimento da sociedade.

Buscando fundamentar a questão da socialização, em Colls (2004) vê-se que ela ocorre por meio de três processos:

I - os processos mentais de socialização – correspondem ao conhecimento dos valores, normas, costumes, instituições, aquisição da linguagem e dos conhecimentos transmitidos pela escola;

II - os processos afetivos de socialização – manifestam-se por meio da empatia, do apego e da amizade;

III - os processos condutuais de socialização – envolvem a aquisição de condutas consideradas socialmente aceitáveis, evitando-se as não aceitas.

Um dos principais objetivos destes processos é fazer com que a criança aprenda o que é correto dentro de seu meio social, de modo que adquira um conjunto de valores morais que regem a sociedade na qual se insere. E a interiorização desses valores permite desenvolver mecanismos reguladores de sua conduta

Neste sentido Kassar (2016) busca apresentar elementos para análise das possibilidades de desenvolvimento humano na escola, tendo como preocupação as políticas educacionais propostas para o acolhimento da diversidade. Segundo a autora, embora todos os alunos estejam sob a perspectiva da educação inclusiva, no entanto, as condições restritivas estão presentes desde as diretrizes educacionais brasileiras à materialização da escolarização sob o enfoque do que se tem chamado de eficiência, que apresenta variações regionais significativas.

Para Glat e Nogueira (2002), pelo fato de se buscar assegurar educação para todos, independentemente de suas especificidades, os professores devem possuir formação tal que possam acompanhar e contribuir para o desenvolvimento dos processos de escolarização de modo a atender às demandas das diferenças entre os alunos. Isto é reforçado por Prieto (2006, p. 60) quando enfatiza que “a escola é espaço de aprendizagem para todos”. Não se trata de ser somente espaço para socialização para alguns (as pessoas com deficiência) e de instrução para outros. De modo que uma das competências do docente consiste em considerar as diferenças individuais dos alunos e suas implicações pedagógicas.

Afirma Freire (1996) que a partir da nossa presença consciente no mundo é inconcebível que se escape à responsabilidade ética da forma como se age. Não há que se negar a influência dos condicionamentos a que estamos submetidos pela determinação genética, cultural ou de classe. No entanto, a nossa ação deve estar pautada pela ética e pela responsabilidade. Isso significa reconhecer que somos seres condicionados, mas não determinados. Assim “reconhecer que a História é tempo de possibilidade e não de

determinismo, que o futuro, permita-se-me reiterar, é problemático e não inexorável" (FREIRE ,1996, p.9). Para este autor é importante que o professor, já em sua experiência formadora, se assuma como sujeito da produção do saber, visto que o ensinar cria possibilidades para sua produção ou a sua construção, e não se trata de somente transferir conhecimento. Discorre ainda que quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Assim arremata esta questão, abordando a necessidade de viver a autenticidade exigida pela prática de ensinar-aprender, pois desta forma se participa de uma experiência fascinante, desde que se encontre vinculada a decência e a seriedade por ela exigidas. Vindo ao encontro dos propósitos de inclusão na educação, (IBIDEM,1996, p.17) afirma que "faz parte igualmente do pensar certo a rejeição mais decidida a qualquer forma de discriminação".

Para Prieto (2006) as limitações dos sujeitos devem ser consideradas somente como informação a seu respeito, sendo incabível desconsiderá-las na elaboração dos planejamentos de ensino. É preciso focar na questão da identificação de suas possibilidades, na promoção da construção de alternativas que vise assegurar a eles condições favoráveis a sua autonomia escolar e social, para que se configurem cidadãos de direitos iguais aos demais. Esta mesma autora, ao abordar a questão da formação docente, discorre sobre a necessidade do atendimento a toda a demanda escolar, inclusive a das pessoas com deficiência de modo que seu conhecimento deve ultrapassar a condição de que a classe comum seja para estes alunos apenas espaço de socialização.

Mantoan (2011, p. 38) corrobora com estas afirmações, discorrendo que tanto o professor comum como o especializado não deveriam negar essa capacidade, esse "lugar do saber" que é anterior a qualquer aprendizagem e que cada aluno tem de ocupar em seu percurso educacional.

A instituição escola cumpre a função social prioritária da escolarização, na transmissão de conhecimentos, mas também o papel de rede de proteção social, que não é o escopo desta pesquisa. Cabe aqui considerar que a inclusão a que se dedica este estudo é a que ocorre em âmbito escolar, da pessoa com deficiência em uma instituição de ensino profissional. Uma inclusão imiscuída em relações nos espaços escolares, não exclusivamente em sala de aula, mas também nas que se estabelecem em quaisquer outros momentos e ambientes permeados pelo emaranhado social e familiar.

Como mencionado anteriormente existem diretrizes específicas em atenção aos direitos fundamentais das pessoas com deficiência em relação à educação, mas é preciso que elas sejam de fato cumpridas e respeitadas, de modo que se garanta a devida atenção a este público. Trata-se de uma tarefa árdua, trabalhosa para todos os atores sociais envolvidos.

Quando um estudante é incluído, ele o é em um meio dinâmico composto pelas teias sociais da comunidade, em função da cultura escolar. Embora a escolarização seja a principal função da escola, marcas indeléveis ficam no indivíduo, na sua essência, para toda a sua vida porque as interações que ali ocorrem é fruto de circunstâncias diversas, jogos de poder e simbolismos. De modo que há um processo de contínua transformação da pessoa, do grupo e do contexto.

Mantoan (2005) atribui à inclusão a capacidade de entender e reconhecer o outro e, assim, ter o privilégio de conviver e compartilhar com pessoas diferentes. Esta autora afirma que a educação inclusiva deve acolher a todas as pessoas, sem exceção, pois na perspectiva especial da educação, a inclusão refere-se a uma provocação, cuja intenção é melhorar a qualidade do ensino das escolas, atingindo a todos que fracassam em suas salas de aula.

Incluir, de fato, é considerar, valorizar as pessoas em toda e qualquer situação, sem preconceitos. É prover meios para que não haja quaisquer aspectos de desigualdades, seja de ordem econômica, racial ou relativos às suas especificidades físicas ou mentais. O fato de incluir presume-se buscar ser mais justo, atender aos anseios do próximo, como se quer que cada um seja atendido. Enfim, colocar-se sob o ponto de vista do outro, ter empatia para com ele. Poder-se-ia dizer providencial a frase proferida pelo Professor Dr. Eder Pires Camargo: “nada por mim sem mim”, na aula presencial do Curso IFSPparaTod@s[1] do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP). Isto quer dizer que mesmo que fossem aplicadas as mais inovadoras tecnologias possíveis, mas que não necessariamente atendessem às necessidades da pessoa com deficiência, tal esforço seria insuficiente.

Da mesma forma vê-se que não se pode admitir neste processo o esmorecimento dos atores sociais envolvidos, o que possibilitaria sua estagnação. A inclusão é um processo em construção, um conceito em elaboração (ANJOS, ANDRADE e PEREIRA, 2009). Como afirmado ainda por Carvalho (1997), a inclusão é um processo e, como tal, deve ser conquistada gradualmente.

Segundo Mantoan (2004, p. 37) “as escolas e as instituições especializadas ainda resistem muito às mudanças provocadas pela inclusão, alegando motivos que expõem a fixidez organizacional dos serviços dispensados a seus alunos e assistidos”. Com isso, não evoluem as iniciativas que visam à adoção de posições/medidas inovadoras para a escolarização de todos os alunos, nas escolas comuns de ensino regular, assim como as que se referem aos serviços educacionais especializados.

[1] Curso IFSP para Tod@s: Trata-se de um curso de especialização na modalidade de educação à distância para os membros do Núcleo de atendimento às pessoas com necessidades educacionais específicas (Napne), realizado no ano de 2016 com carga horária de 200 horas de duração

De acordo com a autora mencionada anteriormente, há avanços do ponto de vista legal norteados pela inclusão, e há novos caminhos pedagógicos que permitem retraçar a trajetória das escolas. Assim, as iniciativas atuais que se observam são válidas, mas as práticas sociais inclusivas parecem estar distantes da legislação e as garantias nelas previstas ainda permanecem marcadas por dificuldades, o que torna necessário conhecer e compreender os diversos fatores e contextos que envolvem a questão.

Neste sentido, Santos, Mendonça e Oliveira (2014) afirmam que é atribuída ao aluno com deficiência a responsabilidade pelo seu desenvolvimento e por sua inclusão. De modo que no estudo realizado por essas autoras sobre as concepções sobre a deficiência intelectual (DI), verificou-se que a inclusão escolar pode contribuir mais para a reiteração da exclusão escolar do que para sua efetiva inclusão. A ênfase na DI pode limitar o desenvolvimento dos indivíduos ao gerar ações educativas pouco estimuladoras, quando parte dos trabalhos pedagógicos estaria centrada na incapacidade do sujeito e na imutabilidade da deficiência.

Faz-se uso do termo tolerância ou aceitação como se fossem estas as corretas expressões quanto à questão das diferenças, por se apresentarem como politicamente corretas. Isto quer dizer que a ação de tolerar não corresponde à forma adequada, nem desejável, quando se requer eficácia na inclusão, devendo ser substituída por conviver e aceitar.

> “A tolerância requer de nós aceitar as pessoas e consentir suas práticas mesmo quando as desaprovamos fortemente. Tolerância então envolve uma atitude intermediária entre a absoluta aceitação e a oposição imoderada” (SCANLON, 2009, p. 43).

O impacto causado pelo contato com a pessoa com deficiência é instantâneo, seja em relação à sensação de estranhamento ou em relação à da sensibilização; o mesmo ocorre com sua duração, pois logo em seguida se esquece do ocorrido.

Ao longo da história se vê a exclusão como regra e a inclusão como um processo em construção, com muitas possibilidades visando à inserção social. Em função da democratização do país, principalmente em função da Constituição Cidadã de 1988 (BRASIL, 1988) pode-se observar reflexos na Educação e também na Educação Inclusiva da pessoa com deficiência, a partir de políticas públicas e legislações específicas, que passam a considerar os indivíduos considerados fora dos padrões. De acordo com Bueno (1993) os deficientes, desde os primórdios dos tempos, apontados como diferentes, trazem consigo a marca da rejeição e tendem a ser excluídos.

Diversos autores, dentre eles JANUZZI, 1992; MENDES, 1995; MAZZOTA, 1996 e outros, corroboram com tal questão afirmando que até o século XVIII, as pessoas com necessidades especiais eram excluídas da sociedade para qualquer tipo de atividade, uma vez

que eram consideradas inválidas e incapazes para trabalhar, características estas atribuídas a todos que apresentassem alguma deficiência. E o mesmo ocorria com a questão educacional, ao ilustrar que no período colonial, prevalecia um descaso da educação voltada para as minorias, e que as raras instituições existentes, atuavam pautadas em uma concepção médico-pedagógica, que passou pelo período da Constituição de 1891, chegando até 1920.

Santos e Mendonça (2016), discorrem que o espaço escolar não é neutro ou indiferente ao indivíduo. Ele o afeta pelos estados de ânimo que propicia, pela satisfação, ou não, que nele provoca nas atividades que o indivíduo consegue participar e pelo seu tipo de vida. Em Sassaki (2003) vê-se ainda que é indispensável atentar-se para as particularidades do indivíduo com deficiência, e as dificuldades que pode vir a enfrentar nas atividades que precisar realizar em sua rotina diária, sendo necessário superar barreiras arquitetônicas e atitudinais.

Por fim convém mencionar que o interesse pelo tema nasceu de minha experiência pessoal, pois trabalho para a instituição em que se realizou a pesquisa, desde a sua implantação. Atuei como membro do núcleo de atendimento às pessoas com necessidades educacionais específicas - Napne até o ano de 2018, aproveitando as atividades que já desenvolvia na área administrativa, mais especificamente na infraestrutura e na organização de eventos dedicados a temática. Além disso, uma de minhas filhas apresenta comportamento autista desde os 06 meses de idade e teve inúmeras dificuldades ao longo de sua trajetória pessoal, em relação ao seu tratamento de saúde, a partir do diagnóstico médico. Quanto ao percurso escolar, devido à deficiência, não foi possível a sua inclusão escolar, desde o início, por vários motivos dentre os quais a falta de estrutura escolar. Assim surgiu a minha inquietação em buscar saber como as pessoas encaram a situação da inclusão escolar da pessoa com deficiência na instituição. E o assunto se torna ainda mais interessante, porque se dá em um âmbito de competição acirrada, desde a seleção para o ingresso bem como as exigências para sua permanência, como é o caso do ensino profissional. Sobretudo venho buscar entender este processo e questionar como propor melhorias para a inclusão escolar da pessoa com deficiência.

1.1 PROBLEMA

As legislações e políticas públicas inclusivas visam a participação efetiva da PcD na sociedade brasileira, reconhecida como plena de direitos. A Lei 9394/96 - LDB dispõe em seu artigo 59 que os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação:

I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns.

Há inúmeras discussões sobre o tema, considerações a respeito da inclusão escolar e suas possibilidades, assim como outras assumindo posicionamentos divergentes e questionadores. A CF/88 dispõe em seu artigo 208, III, que todas as instituições de Ensino Básico, públicas ou privadas, devem assegurar o atendimento educacional especializado para as pessoas com deficiência.

A despeito do interesse e responsabilidade da instituição em buscar tornar a escola inclusiva e colocar em prática as disposições legais, há muitas possibilidades a serem implementadas, tanto em relação às condições arquitetônicas como em relação à cultura escolar. De modo que surgiu a inquietação de verificar como ocorre a inclusão da pessoa com deficiência a partir da visão significativa da comunidade escolar. O que diriam as narrativas de seus principais atores, em relatos marcados por suas vivências e expectativas?

Assim esta investigação, ao identificar e analisar as concepções acerca da inclusão escolar, em cada âmbito e circunstância como partes integrantes da construção de um único cenário, busca verificar a condição supra-mencionada. O fato é que na prática nem tudo necessariamente pode funcionar como previsto em legislação, em função das relações que se estabelecem neste contexto carregado de particularidades e da imprevisibilidade do diferente. Por este motivo, podem existir ações a serem implementadas para a melhoria deste processo inclusivo, em resposta às seguintes perguntas: Como os participantes da pesquisa concebem a inclusão da pessoa com deficiência na instituição e como lidam com a situação? Há situações que podem ser melhoradas? O que propõem neste sentido a partir de suas perspectivas e inquietações?

1.2 OBJETIVOS

1.2.1 Objetivo Geral

Analisar as concepções da comunidade escolar sobre a inclusão da pessoa com deficiência em uma instituição de ensino profissional da Região Metropolitana do Vale do Paraíba paulista.

1.2.2 Objetivos Específicos

- Identificar crenças, atitudes e valores de estudantes com deficiência, seus familiares e professores da instituição em relação à inclusão escolar da pessoa com deficiência.
- Analisar as relações existentes entre as concepções atribuídas à inclusão escolar da pessoa com deficiência por cada um dos segmentos entrevistados e em que aspectos há convergências ou dissonâncias.
- Analisar quais ações podem ser propostas para a melhoria do processo da inclusão escolar da pessoa com deficiência a partir das narrativas dos entrevistados.

1.3 DELIMITAÇÃO DO ESTUDO

O estudo em questão foi realizado em uma instituição de ensino profissional pertencente à Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e possui uma estrutura multicampi no Estado de São Paulo. Ela foi inaugurada no ano de 2012 e encontra-se situada às margens da Rodovia Presidente Dutra, importante corredor econômico nacional entre o eixo Rio-São Paulo, em um município da região metropolitana do Vale do Paraíba paulista.

O Quadro 1 apresenta os dados gerais sobre os cursos ofertados e as áreas de formação da escola de ensino profissional na qual foi efetuada esta pesquisa, levantados a partir das informações disponibilizadas na página em sítio eletrônico institucional (BRASIL, 2018).

Quadro 1 - Cursos ofertados pela instituição pesquisada

1) Formação Inicial e Continuada ou qualificação profissional		
2) Educação Profissional Técnica de Nível Médio		
Técnico em Automação Industrial	Técnico em Eletrotécnica	Técnico em Mecânica
3) Licenciaturas		
Química	Matemática	
4) Bacharelado Engenharia de Controle e Automação		

Fonte: Autor da pesquisa (2018).

O quadro de funcionários da instituição é composto por servidores técnico-administrativos em educação, professores e equipe sociopedagógica, num total de 90 servidores públicos federais concursados. Sua estrutura física contempla cantina, sala de jogos, laboratórios de Informática, anfiteatro, biblioteca, oficina mecânica, laboratório de

Pneumática, laboratório de Microcontroladores, laboratório de Pesquisa Científica, laboratório de Química. Com relação à infraestrutura adaptativa são oferecidos banheiro adaptado masculino, bebedouro adaptado para cadeirantes, carteiras adaptadas para cadeirantes, painéis de libras, vagas de estacionamento para cadeirantes e idosos, sinalização em Braille nas portas das salas e piso tátil para acesso às salas. Por fim, o setor de recursos humanos de apoio às pessoas com deficiência possui uma equipe composta por pedagogo, assistente social, psicólogo, técnico em assuntos educacionais e tradutor-intérprete de Libras (SÃO PAULO, 2015).

Tabela 1 - *Quantidade de estudantes matriculados na instituição*

Cursos	**Quantidade de estudantes**	**Estudantes com deficiência**
Integrado ao Ensino Médio / Técnico	648	16
Superior	276	8
TOTAL GERAL	**924**	**24**

Fonte: Autor da pesquisa (2018).

De acordo com informações obtidas junto ao Núcleo de Atendimento às pessoas com Necessidades Educacionais Específicas - Napne, os alunos matriculados na instituição apresentavam, respectivamente, algumas das deficiências a seguir elencadas:

- Baixa visão;
- Glaucoma Congênito – olho esquerdo;
- Deficiência Física;
- Surdez;
- Deficiência intelectual;
- Miopia;
- Deficiência auditiva;
- Transtorno de ansiedade generalizada;
- Cegueira – olho direito.

A instituição conta com núcleo de atendimento especializado para estudantes com diferentes necessidades educacionais específicas. Cabe ao setor sociopedagógico, com suporte do Napne, o apoio e a orientação das ações inclusivas na instituição e sua implementação, contribuindo para a reflexão sobre a prática da inclusão, a aceitação da diversidade e o rompimento de barreiras arquitetônicas, educacionais e atitudinais (SÃO PAULO, 2014). Atende também a discentes em situação de vulnerabilidade social por meio de auxílios alimentação, transporte, moradia e saúde, entre outros. Oferece diferentes tipos de apoio,

como a Assistência Estudantil, criada para proporcionar condições para que os discentes continuem estudando e concluam seus cursos. Dentro da Política de Assistência Estudantil, a instituição oferece o Programa de Auxílio Permanência, no qual um recurso financeiro é repassado aos estudantes para custearem alimentação, transporte, moradia, creche dos filhos, saúde e material escolar. O Programa de Apoio ao Estudante do Proeja oferece auxílio financeiro mensal aos estudantes matriculados e com frequência superior a 75% em cursos voltados à educação de jovens e adultos.

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo - IFSP oferece ainda oportunidade aos demais estudantes interessados em outras modalidades de bolsas, vinculadas às atividades de ensino, pesquisa e extensão. Por meio dessas bolsas, o estudante tem a oportunidade de desenvolver atividades compatíveis com seu grau de conhecimento e aprendizagem em troca de uma remuneração. Nessas atividades, há a interação com professores em ações pedagógicas relacionadas às disciplinas dos cursos, além da possibilidade de participar de ações de extensão junto à comunidade interna e externa ao IFSP ou desenvolver pesquisas sob a orientação de um docente.

A partir do preceito de que Inclusão é a garantia de acessibilidade, de acolhimento e de permanência dos estudantes na instituição de ensino, respeitando as diferenças de cada um, o IFSP promove a educação inclusiva em todos os seus campi. Além da Política de Assistência Estudantil e dos Programas de Bolsa Ensino, Pesquisa e Extensão, o IFSP dispõe de um programa especial de apoio a estudantes que precisam de atendimento especializado, por meio do Napne. Este núcleo dá suporte às ações inclusivas para atender estudantes com deficiência (visual, auditiva, física, intelectual, múltipla), estudantes autistas e aqueles que apresentem altas habilidades/superdotação.

O Napne é regido pela Resolução nº 137, de novembro de 2014, segundo a qual, em seu artigo 1º, a educação especial no IFSP 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. (BRASIL, 2014)

No procedimento de matrícula, todos os alunos preenchem uma ficha com seus dados pessoais e histórico escolar. Neste documento é solicitado que o aluno indique se tem alguma necessidade educacional específica. Se responder positivamente, ele é encaminhado ao Napne para que o núcleo possa acompanhá-lo no decorrer do curso. No entanto, nem todos os alunos declaram sua condição quando ingressam na Instituição. Assim, muitos só são

acolhidos pelo núcleo quando um professor ou membro da equipe pedagógica sinaliza alguma questão que possa ser indicativa de necessidade de atendimento pelo Napne, indicando que a Instituição ainda não tem bem definidos os critérios para atendimento de alunos.

Os serviços de suporte não apresentam uma estruturação para oferta de atendimento aos alunos; são oferecidos à medida que as necessidades surgem. Isso reflete o panorama geral da realidade do Napne na Instituição. São realizadas ações pontuais tentando amenizar os problemas emergentes, mas sem um planejamento prévio de ações ou articulação com outros setores. Direcionam, assim, sua atenção para as demandas mais urgentes, que mais chamam atenção e /ou causam transtornos à dinâmica escolar. E, em outro pólo de ação, buscam construir um ambiente receptivo à inclusão, através de ações de sensibilização, na perspectiva de uma realidade institucional inclusiva.

De acordo com a Resolução n° 02 do CNE/CEB de 2001, estudantes com Necessidades Educacionais Especiais (NEEs), são aqueles que, durante o processo educacional, apresentem: I – dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares; II – dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis; III - altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes (BRASIL, 2001).

Em relação à instituição pesquisada, à pessoa com deficiência é assegurado o pleno exercício de seus direitos, conforme dispõe a Lei 11892/2008 definindo sua missão como consolidar uma práxis educativa que contribua com a inserção social, a formação integradora e a produção de conhecimento.

A ideia de ampliação do público atendido na rede federal pode ser observada, pela opção por denominar os núcleos de acessibilidade previstos no Decreto 7.611/2011, em sua maioria, como “Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas”- Napne, sendo que a legislação nacional se refere às pessoas público-alvo da Educação Especial como pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (NEE). O Napne tem como objetivo principal criar uma cultura de educação para a convivência, aceitação da diversidade, e principalmente, buscar a quebra das barreiras arquitetônicas e educacionais.

O cenário da pesquisa também é composto pela cultura escolar com as peculiaridades do ensino profissional, de competição como antecipação à atuação no mercado de trabalho. As disciplinas focam fortemente o saber-fazer da área técnico-científica, elaboração de muitos

relatórios técnicos e realização de procedimentos experimentais. Acrescenta-se ainda as relações ocorridas no processo de inclusão escolar em casa, na escola e no meio social.

1.4 RELEVÂNCIA DO ESTUDO E JUSTIFICATIVA

As legislações e as políticas públicas contribuem com a adoção de ações afirmativas inclusivas que contagiam também a Educação. Ainda assim percebe-se que há muito a avançar em relação ao tratamento dado a pessoa com deficiência nos espaços escolares. São encontrados poucos estudos sobre a inclusão de pessoas com deficiência nas escolas de educação profissional. Em Anjos (2006); Fogli (2010) e Silva (2011) vê-se que a inclusão de alunos com deficiência nas escolas, além da pouca expressividade quantitativa, apresenta desafios como a oferta insuficiente de apoio pedagógico especializado e de condições de acessibilidade. Conforme Mantoan, Prieto e Arantes, (2006) a simples destinação de vagas em classes comuns como espaço para socialização, remete à necessidade de reorganização do sistema educacional. Da mesma forma, vê-se em Mantoan (2008) que as escolas estão pautadas para atender ao aluno idealizado, a partir de um projeto elitista, homogeneizador.

De fato a inclusão escolar é de vital importância para a efetiva participação dos professores e dos alunos na sociedade, como membros ativos e autônomos. Trata-se, pois, de um desafio e tende a enriquecer os atores envolvidos no processo ao promover a quebra das barreiras no caminho rumo a sua efetivação, com a proposição de uma cultura escolar e de uma sociedade efetivamente inclusivas.

Conforme Severino (2007, p.102) “a percepção de uma situação problemática que envolve um objeto é o fator que desencadeia a indagação científica”. Desta forma, o desenvolvimento desta investigação científica é relevante pelo interesse em conhecer com maior profundidade (este tema candente e pouco estudado) as concepções da inclusão escolar da pessoa com deficiência na instituição de ensino profissional pesquisada, com a contribuição dos envolvidos diretamente com a questão, a partir de suas visões significativas e do nível de compreensão que apresentam sobre a questão, no lugar que ocupam dentro da realidade estudada.

Assim, esta pesquisa se justifica, pois ao buscar compreender as possibilidades da inclusão escolar de pessoas com deficiência e como são desenvolvidos os programas e práticas de inclusão no lócus, após sua análise, pode ser proposto o desenvolvimento de ações que contribuam para a promoção de melhorias neste processo. E tal afirmação se coaduna com Oliveira (1999), segundo o qual, as concepções das pessoas envolvidas no cotidiano de

uma instituição, dentro de um contexto, nos possibilitam entender a natureza e a qualidade de suas intervenções, pautando-se que suas ações são orientadas por concepções historicamente construídas.

1.5 ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO

Tendo em vista explicitar a estruturação desta Dissertação no Capítulo II - Revisão da Literatura são tratados temas relativos aos aspectos históricos e normativos da educação inclusiva no Brasil, construção social da deficiência, concepções da comunidade escolar sobre a educação inclusiva no ensino profissional. O sequenciamento da apresentação destes temas visa contextualizar a inclusão e a deficiência e, principalmente atender aos pressupostos da pesquisa atrelados aos objetivos que se pretende atingir com a pesquisa, quer seja analisar as concepções da inclusão escolar da pessoa com deficiência em uma escola de ensino profissional e tecnológico.

No Capítulo III – Metodologia são apresentados os caminhos propostos para a execução da pesquisa qualitativa, perpassando pela amostra, instrumentos e procedimentos para a coleta e análise dos dados, os aspectos éticos que envolvem a pesquisa.

O Capítulo IV – Resultados e Discussão contempla todo o tratamento metodológico seguido e aplicado para a obtenção dos resultados obtidos, respostas aos questionamentos do pesquisador ou propostas de novas demandas sobre a questão que se prestou a analisar da inclusão da pessoa com deficiência, na concepção dos segmentos participantes. Aqui é onde se encontra a riqueza, o vislumbrar de descobertas e de perspectivas outras para o caso em estudo, em função do uso que dela se pretende fazer.

Por fim, os resultados apresentados privilegiam a análise das concepções dos entrevistados acerca da inclusão escolar. As considerações explicitam se foram atingidas as expectativas iniciais delimitadas pelos objetivos e quais ações poderiam ser realizadas neste sentido.

2 A INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO PROFISSIONAL

Visando ao aprofundamento da questão da inclusão escolar da pessoa com deficiência foi realizada uma pesquisa em setembro de 2017, no Portal Google Acadêmico. Na busca com as palavras-chave "inclusão escolar", “deficiência”, “família”, “ensino médio” e “professores”

foram encontrados aproximadamente 942 publicações, desde o ano de 2017, conforme apresentado na Tabela 2.

Tabela 2 - *Revisão de literatura da inclusão escolar da pessoa com deficiência*

Temas Abordados	Número de publicações	% de temas localizados
Saúde e Educação Inclusiva	195	20,7
Educação inclusiva, Educação Física e Desporto	180	19,1
Outros: Direito, Legislações e temas sem relação direta com a inclusão escolar	142	15,1
Relações família-escola e trajetória escolar	125	13,3
Políticas públicas e Área Social	123	13,1
Educação e Pedagogia	96	10,2
Tecnologia digital voltada à inclusão	41	4,3
Psicologia escolar e social	40	4,2

Fonte: Autor da pesquisa (2018).

Convém mencionar que busquei restringir a Revisão de Literatura ao ensino profissional, justificando que minha pesquisa está focada especificamente nas concepções da inclusão escolar da pessoa com deficiência na instituição que apresenta tal perfil. Deste modo, foi realizada uma filtragem a partir de nova pesquisa no Portal Google Acadêmico e no Banco de Dados da Capes, retirando a palavra “ensino médio” e acrescentando os descritores “concepções” e “ensino profissional”. Assim, a partir das palavras-chave “concepções”, "inclusão escolar", “deficiência”, “família”, “ensino profissional” e “professores” foram encontradas 144 publicações, conforme apresentado na tabela 3, sendo respectivamente, 45 delas no Banco de Teses da Capes e 99 publicações no Portal Google Acadêmico de 2015 a 2018.

Tabela 3 - *Revisão de literatura – Banco de dados Capes e Portal Google Acadêmico*

Temas Abordados	Número total de publicações	% de temas localizados
Exclusão, Integração e inclusão escolar	27	19
Práticas pedagógicas, Formação e saberes docentes	26	18
Deficiências em foco e famílias	24	17
Educação profissional e especial	19	13
Outros: Metodologias ativas; Tecnologias digitais; Pedagogia EaD; Violência escolar e	17	12

práticas culturais; Centralidades e periferia, Poder local e Evasão escolar		
Políticas públicas educacionais e ações afirmativas inclusivas	17	12
Apoios educacionais, saúde e esporte	14	9

Fonte: Autor da pesquisa (2018) .

Ao se tratar da inclusão da pessoa com deficiência no ensino profissional, as questões abordadas contemplam a visão gerencial e administrativa com base em dados objetivos e estão voltadas para sua finalidade: o mundo do trabalho. Embora sejam poucos os relatos da própria pessoa com deficiência (PcD), observa-se alguns familiares e professores falando por eles, mas de acordo com suas próprias concepções.

Assim, para esta pesquisa foram localizadas ao todo cerca de 34 publicações entre teses e artigos, sem período específico, sendo também incluídos outros estudos indicados pelo professor orientador, os quais foram investigados e estudados. Por considerar que algumas destas publicações se aproximam da linha de investigação desta pesquisa, elas foram apresentadas de forma mais detalhada. Assim, foram analisadas com maior profundidade 17 publicações em seguida, e as demais são apontadas ao longo da fundamentação teórica deste estudo.

Fazendo-se uma análise cronológica das produções, vê-se que Sassaki (1997) aponta medidas que viabilizam a acessibilidade nos contextos de lazer, trabalho e educação para pessoas com deficiência à luz do paradigma da inclusão, na construção de uma sociedade para todos. Ele define inclusão como sendo um paradigma de sociedade, um 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. Este autor aborda ainda as legislações pertinentes e ao final apresenta uma breve história da acessibilidade. A importância deste autor para esta pesquisa se deve ao fato de que aborda a questão da acessibilidade, em especial as dimensões arquitetônicas e atitudinais, trazendo considerações relevantes para sua fundamentação, especificando recomendações para o campo da educação que ora se presta a realizar. Quanto à apresentação da história da acessibilidade, colabora no sentido de propiciar a contextualização do assunto, com a abordagem semelhante a que se pretende discutir, quer seja a escola acessível, como um direito de todos. Para este autor a inclusão social é um processo que contribui para a construção de um novo tipo de sociedade por meio de transformações nos ambientes físicos

(espaços externos e internos), equipamentos, aparelhos, utensílios, mobiliários, meios de transporte e, principalmente, na mentalidade das pessoas.

Para Mantoan (2004), a proposta de incluir todos os alunos em uma única modalidade educacional, o ensino regular, tem-se chocado com uma cultura assistencialista/terapêutica da educação especial e com o conservadorismo das políticas públicas na área. Enfoca a perspectiva de inclusão social nos âmbitos jurídico e educacional. Esta autora afirma que do ponto de vista legal há de se conciliar os impasses entre a Constituição de 1988 (BRASIL, 1988) que não permite a diferenciação pela deficiência e as leis infraconstitucionais referentes à educação. Do ponto de vista educacional, é urgente estimular mudanças, buscar e divulgar novas práticas pedagógicas e experiências de sucesso nas escolas. Para a criação da escola inclusiva, discorre sobre a importância da redefinição da educação, a qual se deve voltar à cidadania global, plena, livre de preconceitos e disposta a reconhecer as diferenças entre as pessoas. Entende também que a educação especial, apesar de importante, não constitui um nível de ensino, devendo ater-se aos limites de suas atribuições e complementar o processo de escolarização de alunos com deficiência regularmente matriculados em escolas comuns.

Ávila, Tachibana e Vaisberg (2008) propõem a investigação do imaginário coletivo de professores de ensino superior de cursos de Letras e Pedagogia sobre a inclusão escolar. A partir do Procedimento Desenhos-Estórias aplicados aos professores sobre o tema inclusão, foram obtidos quatro campos psicológicos não conscientes que revelaram a angústia neles despertada pelo processo de inclusão escolar. Estas autoras constataram que este processo requer preocupações com o emocional destes profissionais, além das informações técnicas que compreendem a formação acadêmica.

Para Diaz et al (2009) o contexto sociocultural em que a pessoa está inserida serve de parâmetro para classificá-la como normal ou anormal, além de enfatizar o ensino e a escola, bem como as formas e condições de aprendizado. Esta perspectiva, ao invés de procurar no aluno a origem de um problema, define o tipo de resposta educativa e de recursos e apoios que a escola deve proporcionar a esse aluno para que ele obtenha o sucesso escolar.

Sampaio e Sampaio (2009) discutem educação inclusiva a partir dos conceitos de exclusão social, direitos humanos, a realidade das pessoas com deficiência e o papel da escola neste cenário. Abordam a deficiência, a inclusão versus integração, educação inclusiva e formação do professor e refletem sobre a educação inclusiva apresentando a psicologia histórico-cultural de Vygotsky e as contribuições da psicanálise. Estes autores promovem discussões sobre qualificação e problematização da inclusão no cotidiano escolar,

a atuação e a formação do professor, os paradoxos e sentimentos despertados pela convivência com a situação da deficiência.

Carlou (2014) analisou a inclusão no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ) a partir da visão dos gestores (diretores gerais de campus e coordenadores de Napnes) focalizando a educação profissional. Refletiu sobre as políticas em torno da educação especial e inclusiva e buscou descrever a trajetória da educação profissional de pessoas com deficiência e a legislação correlata. Segundo o estudo, os gestores atribuem à instituição a responsabilidade pela inclusão das pessoas com deficiência, mas a falta de capacitação dos professores para atuar neste processo seria uma dificuldade para a efetivação deste processo. Eles abordaram a importância do Napne, mas cuja função não estava consolidada institucionalmente, mas tinha como atribuição preparar a comunidade escolar para a inclusão. Embora os gestores se mostrassem favoráveis a política de inclusão, suas práticas muitas vezes eram descontextualizadas das questões institucionais, o que dificultava a implementação das propostas inclusivas oferecidas pela instituição. Também relataram a necessidade de construir novas práticas para o atendimento ao alunado com deficiência, a partir de ações efetivas a essa demanda e na sensibilização da comunidade escolar.

Fazendo uma comparação com este estudo, vê-se que ambos partem de roteiros semiestruturados para a realização das entrevistas. Esta autora promove a análise dos perfis dos gestores do IFRJ e aborda suas concepções e expectativas em relação à educação inclusiva, mas os resultados obtidos se reportam às visões gerenciais. Discorre sobre os estudantes com deficiência por meio de declarações dos membros do Napne e da coordenação técnico-pedagógica, mas não os contatam. Esta pesquisa, por sua vez, propõe um diálogo com todos os envolvidos diretamente no processo da inclusão escolar, que são os protagonistas das narrativas. De modo que este é o diferencial deste estudo, pois são relatadas as dificuldades encontradas na instituição e ao longo de suas vidas. É a pessoa que vive ou esteve naquela realidade que falou, em três visões distintas: o educando com deficiência, quem com ele convive desde a infância e o que educa e acolhe. Assim, os professores relatam suas trajetórias profissionais, suas vivências e/ ou expectativas junto à pessoa com deficiência, suas inquietações quanto à estrutura escolar e suas formações iniciais e continuadas. Os estudantes com deficiência e seu núcleo familiar discorrem sobre suas trajetórias escolares e pessoais no convívio com a deficiência.

Pletsch (2014) discute a escolarização de pessoas com deficiência intelectual no Brasil, a partir da análise de documentos de 1973 a 2013 de dados federais e dados de estudos

etnográficos, cotejados com indicadores estatísticos e literatura especializada produzida em cada época, em vários municípios do Rio de Janeiro. Foram problematizadas discussões sobre o lócus de escolarização destas pessoas, a falta de diretrizes claras sobre as práticas curriculares a serem desenvolvidas e os problemas de suporte pedagógico, especialmente no Atendimento Educacional Especializado (AEE). De modo que os resultados da pesquisa indicaram, entre outros aspectos, as contradições historicamente construídas em virtude das disputas políticas no país, revelando ainda a fragilidade do sistema público quanto à oferta de condições de promoção de práticas educativas, como o suporte pedagógico, quando necessário, para a aprendizagem e desenvolvimento das pessoas com deficiência intelectual (DI).

Magalhães e Mendonça (2015) relatam as ações realizadas pelo Conselho Municipal dos Direitos da Pessoa com deficiência do município de Taubaté, na área da educação inclusiva, apontando a importância do papel do professor para a consecução das melhorias necessárias ao público em questão. São discutidos autores da área como Sassaki (2009), Brandão (1985) e Caldart (2010), bem como as legislações que apontam os direitos das pessoas com deficiência. Estas mesmas autoras discorrem que o paradigma da inclusão, dentro do modelo social, seria aquele que assegurasse autonomia e independência. Elas elencam ainda a equidade como condição a ser perseguida para possibilitar a participação efetiva das pessoas com deficiência na sociedade. Por fim salientam que ainda há resistência às práticas inclusivas, que requerem tornar-se hábito para que este processo se consolide.

Mantoan (2015) aborda a inclusão escolar no Brasil, baseando-se na legislação sobre o tema. Explica o que seria educação inclusiva, discute os passos necessários à inclusão, e como seria o desenvolvimento de uma escola inclusiva. Tem como principal foco o aprender e o ensinar em uma escola aberta às diferenças e a todos os alunos, propondo educação inclusiva que acolhe todas as pessoas, respeitando as diferenças e garantindo a todos o direito a educação. São elencadas questões acerca da crise de paradigmas e questões relativas à identidade e diferença, legalidade e o debate entre integração ou inclusão. Apresenta ainda como propostas recriar o modelo educativo, ensinar a todos – sem exceções e exclusões e reorganizar as escolas nos aspectos pedagógicos e administrativos. Em virtude das discussões propostas sobre inclusão, os relatos desta autora são interessantes em função do discurso de ação que propõe o acolhimento e a integração das pessoas com deficiência. Para esta autora, na escola inclusiva professores e alunos aprendem a respeitar as diferenças como primeiro passo para a construção de uma sociedade mais justa.

Para Carvalho (2016) em Educação Inclusiva com os Pingos nos Is, a proposta de incluir todos os alunos na escola comum focaliza os desafios que se tem que enfrentar para remover barreiras e tornar as escolas democráticas e inclusivas, em todos os níveis de ensino. A diversidade de ideias e práticas acerca da educação inclusiva gera uma confusão de significados e sentidos que, consequentemente, acabam por provocar dúvidas e resistências por parte dos educadores na implantação de processos inclusivos. Assim, é primordial incluir família, escola e comunidade nas discussões acerca da educação inclusiva a fim de elaborar e efetivar projetos inclusivos que atendam às diferenças, pois a escola não pode ser vista e pensada isolada da sociedade. Para a autora, a inclusão educacional escolar de alunos com necessidades educacionais especiais não se refere somente à socialização, mas também ao processo de apropriação de conhecimentos. Deste modo deve-se considerar, na elaboração e implementação de propostas inclusivas, a questão da individualidade que requer estratégias que atendam as necessidades e interesses de cada um, bem como o respeito e valorização das identidades, a busca de equidade e, por fim, a remoção de todas e quaisquer barreiras à aprendizagem e a participação de todos.

A importância desta obra se deve a vários fatores, mas principalmente por abordar a questão da exclusão. Pois para entender o que seria inclusão, para que se analise a sua não-efetivação pode-se fazer este contraponto pensando de forma diferente, a partir de uma perspectiva outra. Também oferece alternativas de reflexão de como se identificar o problema, para aí então buscar alternativas. Dentre outros aspectos discorre também sobre a história da inclusão, a partir de correntes teóricas e sua influência no processo educacional afirmando que, a universalidade, contudo, apresenta caráter elitista e segregacionista. Além disso, discorre que ao estabelecer um padrão de normalidade, toda e qualquer atitude de inclusão, nesses modelos, se dá por meio da negação das diferenças e do reforço dos comportamentos considerados dentro dos padrões de normalidade. São elencadas concepções, princípios e diretrizes de um sistema educacional inclusivo como a Constituição, a Declaração Universal dos Direitos Humanos, a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem e a Declaração de Salamanca, dentre outras, que apresentam as ideias fundamentais para que se elaborem propostas de educação inclusiva. Para esta autora, a escola que se tem nos dias atuais é, pela sua própria natureza, excludente; não é inclusiva porque é o reflexo da sociedade. Assim uma educação inclusiva pressupõe, não só a inserção dos alunos independentemente das diferenças que apresentem, mas, sobretudo, a permanência e a garantia de desenvolvimento de todas as potencialidades de cada

um. Vê-se que a função da escola não é a de selecionar, segregar. Para que uma escola seja efetivamente inclusiva, devem ser modificados, dentre outros, os seguintes fatores:

a) as condições sociais e econômicas do país, que têm acarretado a desvalorização do magistério fazendo com que, muitas vezes, as escolas funcionem como espaços de abrigar e de cuidar os alunos em vez de serem espaços para a construção do conhecimento e de exercício da cidadania;

b) as condições materiais em que trabalham os professores;

c) formação inicial e continuada;

d) as condições requeridas para que a aprendizagem se efetue de modo prazeroso e criativo.

Cardoso (2016) em estudo sobre a inclusão de alunos com deficiência na educação profissional e tecnológica buscou investigar a forma de ingresso dos alunos com deficiência nos cursos de formação profissional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe – IFSE Campus Aracaju, no período de 2007 a 2016. Também se propôs a averiguar as propostas pedagógicas inclusivas e identificar as condições de acessibilidade no ambiente institucional. A pesquisa realizada com alunos com deficiência, professores e alunos com deficiência egressos da instituição, num total de 36 participantes constatou que a inclusão não se concretizou porque a transformação da escola em um espaço para todos ainda se constituía um desafio e não atendia plenamente as necessidades individuais dos alunos.

A pesquisa realizada por Ramos (2016) trata da inclusão na educação profissional, a partir da visão dos profissionais e alunos de um campus do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG). A partir de dados do INEP sobre as matriculas de alunos com necessidades educacionais especiais matriculados em 2013 e a comparação entre o ensino regular, a educação infantil, o ensino fundamental, o ensino médio, a educação de jovens e adultos e a educação profissional o pesquisador constatou o acesso limitado deste público à educação profissional. Buscou compreender a política de inclusão das pessoas com necessidades educacionais especiais e analisar as legislações, investigando as ações e condições de execução das políticas públicas, avaliar as ações de inclusão adotadas na instituição na perspectiva discente e investigar os impactos do trabalho do Napne na instituição a partir da avaliação docente, dos discentes com Necessidades Educacionais Especiais e de profissionais do Napne. Os dados da investigação apontaram o descompasso entre as ações previstas nas legislações e no PDI e as condições de execução delas; a avaliação das ações na perspectiva dos discentes indicaram avanços na inclusão das pessoas

com necessidades educacionais especiais como sistema de cota; por fim apontaram a escassez de ações e serviços para a permanência após o ingresso, insuficiência na formação inicial e continuada dos profissionais em educação inclusiva, entre outros aspectos. Os impactos positivos do trabalho do Napne foram evidenciados pelos docentes. Em função das dificuldades como a falta de infraestrutura, insuficiência de formação docente, condições inadequadas de trabalho e outros fatores que limitavam a atuação do núcleo, verificou-se também que somente os alunos que se adaptaram às condições existentes conseguiram permanecer na instituição.

Santos (2016) em estudo sobre as ações na Educação Profissional e Tecnológica sob a óptica da educação inclusiva discorre que a inclusão de estudantes com deficiência ainda gerava controvérsias nos espaços de ensino, em especial no Ensino Básico, Técnico e Tecnológico - EBTT. De modo que os docentes apropriavam-se de conhecimentos específicos da área técnica e da área básica para atuar profissionalmente. Foram relatadas experiências e as estratégias de trabalho utilizadas por docentes e técnicos administrativos em Educação, visando fomentar a inclusão e apoiar aos processos de ensino e aprendizagem e provocar reflexões a partir das ações realizadas pelo Napne. Este autor abordou a questão do acesso, permanência e êxito de estudantes da educação profissional e tecnológica, as possibilidades de ações no Napne, a questão da formação de professores e a perspectiva inclusiva em estudos de acessibilidade digital no componente curricular de práticas pedagógicas. Reiterou a necessidade de apoio às pessoas com necessidades educacionais especiais, indicando perspectivas e possibilidades quanto à inclusão escolar das pessoas com deficiência.

Barros (2016) apresentou o resultado da investigação sobre a acessibilidade de estudantes surdos no Instituto Federal do Amazonas (IFAM), campus Maués, em cursos profissionalizantes desde a sua inauguração em 2010. Buscou analisar e considerar os mecanismos que garantiam a acessibilidade e a inclusão das pessoas com deficiência auditiva na educação profissionalizante com base nas legislações vigentes bem como mensurar as condições de permanência desse estudante. A partir da observação participante, registro em caderno de campo, questionário e entrevistas, foram levantadas categorias como a acessibilidade; a percepção dos professores sobre os desafios de educar um estudante surdo e a percepção dos estudantes surdos sobre a acessibilidade no IFAM e sua influência desta no processo de aprendizagem. Esta pesquisa constatou alguns fatores mais importantes para que fosse assegurada a permanência do aluno na educação técnica federal. Dentre eles os relacionados às contradições que dizem respeito à acessibilidade arquitetônica, as atitudes do

profissional da educação, ao apoio a este profissional e à garantia de todos os recursos pedagógicos e de acessibilidade comunicacional ao estudante com deficiência.

Alencar (2017) em estudo sobre as políticas públicas de inclusão de pessoas com deficiência na educação profissional apontou ações e possibilidades no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) no período de 2010 a 2015. O trabalho teve como referência a Ação Tecnologia, Educação, Cidadania e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Especificas (Tecnep) e as políticas educacionais que colaboram para o atendimento das pessoas com deficiência, como o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), no Plano Nacional Viver Sem Limites. A investigação realizada junto a servidores dos Campi do IFRN que ocupavam as coordenações de extensão, de pesquisa, do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (Napne) e a direção acadêmica revelou que a existência de ações inclusivas no ensino, na extensão e na pesquisa na instituição demonstravam o seu potencial para o acesso, a permanência e a saída exitosa para o mundo do trabalho de pessoas com deficiência. No entanto, a política interna de inclusão de pessoas com deficiência no IFRN requeria melhoras quanto a uma melhor articulação e divulgação de suas ações para todos os servidores e para a sociedade visando avançar no sentido de uma sociedade mais inclusiva.

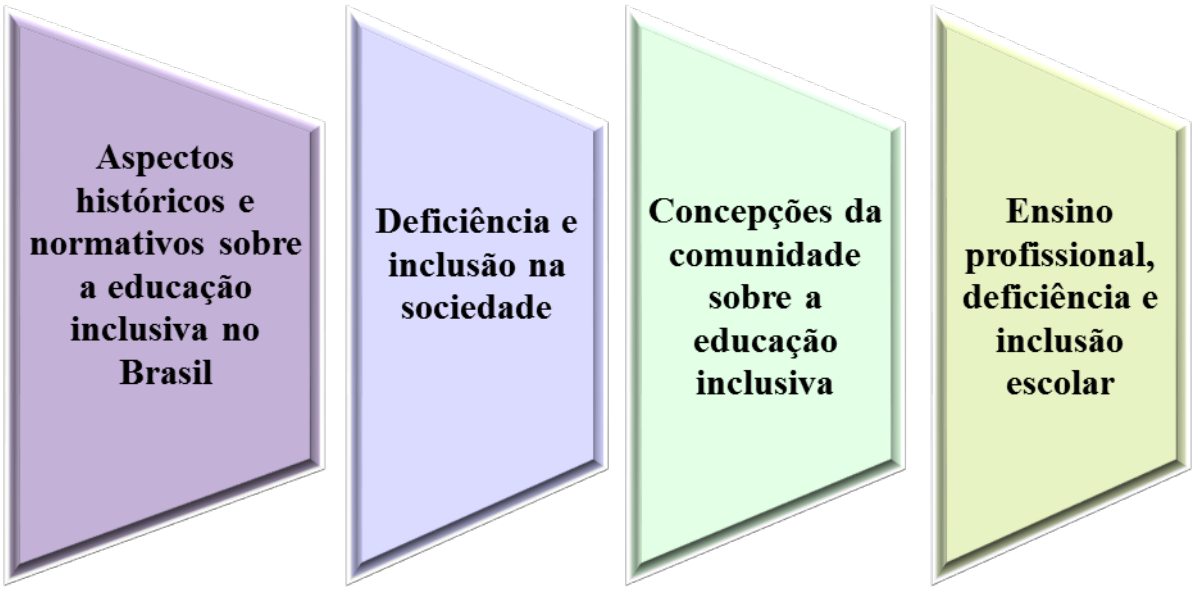
Urban (2018) realizou estudo com alunos surdos que freqüentavam cursos profissionalizantes do Senai para verificar se a instituição estabelecia alguma estratégia de ensino e aprendizagem voltada para eles. Professores ressaltaram a necessidade de um planejamento das atividades, dos recursos didáticos e metodológicos diferenciados para serem utilizados com os surdos nas aulas teóricas, tendo em vista a dificuldade dos alunos em relação aos conteúdos, em explicações rápidas e slides com texto e poucas imagens. Pedagogos e intérpretes ressaltaram a importância da utilização de materiais com imagens visando facilitar o entendimento do conteúdo. O destaque no processo de inclusão foi a presença do tradutor intérprete de Língua Brasileira de Sinais e o respeito com o tempo de aprendizagem de cada aluno. A ação inclusiva da instituição consistiu na elaboração de um produto educacional com estímulos voltados ao processo de ensino e de aprendizagem do aluno surdo, incentivando-os a participar de dinâmicas e jogos para reforçar a compreensão.

Rocha e Santos (2018) abordaram as legislações sobre a pessoa com deficiência, enfatizando as Diretrizes da política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 2008), na perspectiva da educação inclusiva, em estudo sobre o Regimento Escolar e o Plano Municipal

de Nova Iguaçu - RJ. Os autores elaboraram um processo de reflexão quanto à organização do atendimento na rede regular de ensino e afirmaram que a escola deveria propiciar condições de igualdade entre os alunos, com adaptações curriculares, apoio e proposta pedagógicos inclusivos, o que resultaria em benefícios para o grupo como um todo. Discorreram ainda sobre currículo e as diretrizes das políticas locais, que incluía o AEE e o cumprimento de metas estabelecidas pelo Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014). Arrematararam discorrendo sobre a importância do incentivo às pesquisas sobre a inclusão, e a necessidade de uma nova postura para se atingir a educação de qualidade, que não prescindisse de um ensino atualizado em que as práticas oferecessem oportunidades de igualdade para todos os alunos. Enfim, que fossem cumpridas as determinações legais para que a inclusão escolar se efetivasse plenamente. De acordo com os autores supracitados, o aluno com necessidade especial deveria ser integrado em uma turma regular de ensino, participando das atividades, apropriando-se de valores e conhecimentos como os demais. E o professor deveria buscar atender a todos com zelo, minimizando os eventuais entraves ao processo de ensino-aprendizagem, recorrendo aos serviços especializados, caso necessário, como disposto na legislação.

De modo que algumas dessas publicações elencadas foram apontadas ao longo da fundamentação teórica desta pesquisa. Convém mencionar que tendo em vista estruturar a Revisão de Literatura, foi realizado um processo de seleção das mais relevantes publicações para este estudo, que resultou na construção de 04 eixos norteadores, conforme sintetizado na figura 1:

Figura 1 - Eixos Norteadores da Revisão de Literatura



Fonte: Autor da pesquisa (2018).

Convém ressaltar que estes eixos norteadores, baseados nos temas indicados estruturam a Revisão da Literatura na ordem sequencial planejada.

O assunto inclusão escolar da pessoa com deficiência tem-se tornado cada vez mais relevante nos debates e discussões que expõem a necessidade de a escola atender às diferenças intrínsecas à condição humana (SILVEIRA; NEVES, 2006). É o que se pretende abordar a partir dos aspectos históricos e normativos sobre a educação inclusiva no Brasil, como se vê em seguida.

2.1 ASPECTOS HISTÓRICOS E NORMATIVOS SOBRE A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL

Ao discorrer sobre a questão da inclusão é preciso desmistificar o processo de exclusão que a precede. Assim, pode-se dizer que a pedagogia da exclusão passou por diferentes situações, tendo origens remotas condizentes com a concepção de homem e de mundo em vigor. Na história da inclusão, há influência de várias correntes teóricas e contribuições da história da filosofia da ciência para a proposta de educação inclusiva. A universalidade no processo educacional, por seu turno, apresenta caráter elitista e segregacionista, e os discursos atribuídos às pessoas com deficiência decorrem de uma visão médica ou matemática em que são estabelecidos padrões de normalidade (CARVALHO, 2005, p.22).

Para Januzzi (2004) a organização do atendimento escolar para as pessoas com deficiência no Brasil não ocorreu de modo diferente. Revela as expectativas sociais de cada época e apresenta tanto o interesse pela inclusão quanto em relação ao processo de segregação.

Asseveram Arantes, Namo e Machado (2012) que não se pode afirmar com precisão quando, de fato, se iniciou o processo de inclusão das pessoas com deficiência. No entanto, a exclusão escolar já acontece muito tempo antes, como se pode observar quando são explicitados os acontecimentos mais relevantes ocorridos ao longo dos tempos.

De acordo com Mendes (1995) a evolução no atendimento a este público apresentava no Brasil características diferentes das de outros países da Europa ou Estados Unidos, quanto às fases:

1) Negligência: estendida nestes países até o século XVII e no Brasil se estende até o início da década de 50 do século XX;

2) Intensiva institucionalização: ocorrida no continente europeu e na América do Norte em que predominava uma concepção radicalmente organicista sobre as deficiência. A segregação social era defendida como a melhor forma para combater a ameaça que esta população apresentava.

No Brasil as pessoas com deficiência eram consideradas idiotas ou imbecis, e não havia preocupação com sua educação (persistia a negligência). Em vários países do mundo, ao final do século XIX e em meados do XX, são observadas iniciativas para reduzir este processo de segregação, a partir da busca da inserção das pessoas com deficiência em escolas especiais comunitárias ou em classes especiais. No início do século XX as deficiências em graus considerados mais leves foram motivos de interesse de profissionais, de modo que o conceito de deficiência começou a depender de critérios essencialmente culturais e, para equacionar tal questão, teve início a expansão das classes especiais nas escolas regulares (MENDES, 1995).

A Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) e o fortalecimento dos movimentos mundiais em defesa dos direitos civis, na segunda metade do século podem ser considerados como os marcos nas disposições sobre a igualdade de oportunidades educativas à pessoa com deficiência. Isto porque passaria a ocorrer uma mudança de foco, pois ao invés da inserção de pessoa com deficiência na força de trabalho, originada no período pós-guerra, agora se daria no sentido de integrar os indivíduos com base em seus direitos como seres humanos e pertencentes a uma sociedade (SANTOS, 1995; CORREIA, 1997).

Conforme Bueno (2004), a institucionalização da educação voltada às pessoas com deficiência no Brasil ocorreu no final do Império com a criação do Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, hoje, Instituto Nacional de Educação para Surdos (INES) e o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, atualmente Instituto Benjamin Constant.

Do abandono ao isolamento em instituições especializadas e a separação em classes especiais das escolas regulares, a educação inclusiva em escolas especializadas cumpria as funções de atender aos que não tinham acesso à educação, em virtude de suas condições pessoais e ao mesmo tempo os isolar do convívio social, de modo que a maioria por ali permaneceu sem aprender o suficiente para acompanhar as classes de ensino regular (SANTOS; MENDONÇA; OLIVEIRA, 2014).

O início do atendimento educacional voltado às pessoas com deficiência aparece atrelado ao atendimento médico-assistencialista. Ao final do período imperial são encontradas as primeiras instituições voltadas ao atendimento pedagógico ou médico-pedagógico, estruturada no Hospital Juliano Moreira, na Bahia em 1874, a pacientes com deficiência intelectual, que não apresentava características educacionais; e outra de ensino regular, a escola México no Rio de Janeiro em 1887, que também atendia pessoas com deficiência físicas e visuais (BUENO,1993; MAZZOTA, 2005). De acordo com estes autores, tal situação foi se modificando gradativamente, no início do século XX. Várias das iniciativas de inclusão relacionavam-se à filantropia ou à internação em instituições particulares que isolavam os alunos do convívio social. Quando havia algum movimento inclusivo, estes partiam da iniciativa das próprias famílias isoladas ou de um núcleo, inclusive arcando com as despesas, isto quando conseguiam matricular seus filhos nas instituições. Não havia políticas públicas abrangentes, sustentáveis e generalizadas de integração e inclusão deste público.

Segundo Mazzotta (2005) são poucos os registros sobre o tipo de assistência prestada por tais instituições, não sendo possível afirmar que apresentava caráter educacional. Januzzi (2004) por sua vez, defende que tais instituições foram criadas visando ao atendimento de casos de mais graves anomalias, considerados como problemas médicos. As iniciativas de educação especial surgiam nesse período a partir das vertentes:

a) médico-pedagógica que se caracterizava pela preocupação eugênica e higienizadora da sociedade brasileira que nela se refletiu na educação especial;

b) psicopedagógica que defendia a educação dos anormais, procurando uma conceituação para a normalidade.

Os trabalhos desta última vertente buscavam identificar os anormais, com base em escalas psicológicas. De modo que ocorria um processo de seleção dos mesmos para o

ingresso em escolas especiais, sendo atendidos por professores especializados a partir de escalas de inteligência desenvolvidas para o diagnóstico dos diferentes níveis intelectuais. Houve várias reformas influenciadas pela Escola Nova (Dewey) baseadas na Psicologia das diferenças individuais, preocupando-se com os que fracassavam na escola, a partir do princípio da Educação para Todos (MENDES, 1995; JANUZZI, 2004). A partir da década de 20 evidenciou-se uma maior preocupação com os considerados casos leves de anormalidade já inseridos em escolas regulares, haja vista que outros casos sequer tinham o direito de serem matriculados nessas escolas. E os rumos da Educação Especial foram influenciados por professores psicólogos europeus trazidos para ministrar cursos aos educadores brasileiros. Assim foi criada a Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais em 1932 pela psicóloga Helena Antipoff, responsável pela criação de serviços de diagnóstico, classes e escolas especiais no estado, que influenciou a formação de profissionais para atuação em Educação Especial em todo o país. Ela também participou ativamente do movimento que resultou a criação da primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) em 1954, de natureza filantrópica sem fins lucrativos provavelmente em função da omissão governamental nesse setor (MENDES, 1995; JANUZZI, 2004).

Após o ano de 1954 ocorria no Brasil uma considerável expansão das classes especiais em escolas públicas e de escolas especiais comunitárias enquanto que no mundo já começavam as discussões e questionamentos sobre a qualidade e objetivos dos serviços educacionais especiais institucionalizados. Mas somente após 1957 esse atendimento foi assumido pelo governo federal, quando o ministério da educação começou a prestar assistência técnica e financeira às secretarias de educação e instituições especializadas, promovendo campanhas nacionais para a educação de pessoas com deficiência (MENDES, 1995; MAZZOTTA, 1996). A evolução se deu principalmente a partir das modalidades segregadoras, com a implantação de classes especiais em escolas públicas para as pessoas com deficiências leves e escolas especiais de natureza privada, sem fins lucrativos, para atender aos casos mais graves de deficiência.

Segundo Mendes (1995) este crescimento pode ter ocorrido em virtude da Lei 4020 de 20/12/61, em que as diretrizes e bases da educação nacional tenham sido fixadas e foram também estabelecidas bases legais e técnico-administrativas para o desenvolvimento da Educação Especial. Convém mencionar que desde a década de 60 podem ser identificados discursos marcados pela filosofia da normalização e necessidade de estabelecer estratégias de integração no atendimento às pessoas com deficiência, normalização que persiste até os dias

atuais tanto nos documentos oficiais como no planejamento de atendimento educacional oferecido a este público.

A Lei 5692 de 11/08/71, por sua vez, estabeleceu um sistema de ensino mais flexível, criando condições para o atendimento às diferenças individuais dos alunos. Esta lei incorporou o novo modelo de desenvolvimento adotado pelo país. Com a internacionalização da economia, houve incentivos à especialização profissional para atender a divisão do trabalho deste mercado em expansão. Isto também provocou reflexos no incentivo à formação de profissionais para atuação na área de inclusão escolar, no desenvolvimento de pesquisas e estudos específicos no âmbito das universidades e criação de escolas e classes especiais (CARVALHO, 1997).

A partir da década de 80, no contexto mundial, a prática da integração social teve seu maior impulso, reflexo dos movimentos de luta e defesa dos direitos das pessoas com deficiência, verificada a necessidade de acabar com sua discriminação social por meio de sua participação, e com as garantias de igualdades oportunidades e direito. Sem a preocupação histórica precisa do seu surgimento, o fato é que depois de um período de intensas discussões e críticas a respeito do processo de integração e de suas possíveis limitações, ao final dos anos 80 e início da década de 90 começaram a tomar vulto as discussões em torno do novo paradigma de atendimento educacional – a inclusão escolar (FERREIRA;DECHICHI; DA SILVA, 2012)

No país, a questão da inclusão escolar passou pela maior transformação oficial e definitiva, a partir da Constituição Cidadã de 1988, quando os direitos à educação das pessoas com deficiência de consolidou nacionalmente (BRASIL, 1988). A Lei nº 7853, de 24 de outubro de 1989, por sua vez, dispõe em seu artigo 2º que cabe ao Poder Público e seus órgãos assegurar às pessoas portadoras de deficiência o pleno exercício de seus direitos básicos, inclusive dos direitos à educação, à saúde, ao trabalho, ao lazer, à previdência social, ao amparo à infância e à maternidade, e de outros decorrentes da Constituição Federal e das leis, propiciem seu bem-estar pessoal, social e econômico (BRASIL, 1989). Esta mesma lei, em seu parágrafo único, alínea I, na área de educação, dentre outras, estabelece como medidas:

a) a inserção no sistema educacional, das escolas públicas e privadas;

b) a oferta, obrigatória e gratuita, da Educação Especial em estabelecimento público de ensino; o acesso de alunos portadores de deficiências aos benefícios conferidos aos demais educandos, inclusive material escolar, merenda escolar e bolsas de estudo;

c) a matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de pessoas portadoras de deficiência capazes de se integrarem no sistema regular de ensino.

A lei mencionada anteriormente instituiu ainda o Conselho Nacional para Integração da Pessoa Portadora de deficiência (Corde), que possui como competências, dentre outras, elaborar os planos, os programas e os projetos da Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, bem como propor as providências necessárias à sua completa implantação e ao seu adequado desenvolvimento, inclusive as pertinentes a recursos financeiros e as de caráter legislativo (BRASIL, 1989).

Seguindo a linha do tempo vê-se que a Lei nº 8.069, de julho de 1990 – Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA em seu Capítulo V - Do Direito à Profissionalização e à Proteção no Trabalho nos artigos 62 e 63 caracteriza a formação técnico-profissional como aprendizagem e sua relação com o adolescente e o portador de deficiência (BRASIL, 1990).

A Educação Especial está inserida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96). O Capítulo V desta lei dispõe que a Educação Especial é uma modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para alunos portadores de necessidades especiais e sendo-lhes assegurada a educação especial para o trabalho, visando à sua efetiva integração na vida em sociedade (BRASIL, 1996). A LDB não dispõe somente da educação especial, mas contempla o contexto inclusivo das Declarações de Jomtien e de Salamanca de forma explícita que versa especificamente sobre a educação especial, revelando os enormes avanços obtidos em relação às duas Leis de Diretrizes e Bases anteriores (Lei 4.024/61 e Lei 5.692/71):

a) A Declaração de Jomtien, Tailândia (1990) resultou na conhecida “Declaração de Educação para Todos”, colaborando na construção de uma sociedade mais justa e inclusiva, com a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem;

b) A Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) também constituiu um marco para os debates sobre a Educação Inclusiva, tendo em vista o consenso sobre a importância de um ensino ministrado no sistema comum de educação a todas as crianças, jovens e adultos com necessidades educativas especiais. Esta Declaração propõe que “as escolas devem acolher a todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras”, ressaltando que “as escolas devem ser capazes de ter sucesso na educação de todos os alunos, inclusive os que sofrem com deficiências graves” (UNESCO, 1994, p.17).

Em relação à acessibilidade das pessoas com deficiência, a Lei 10.098/2000 estabelece normas gerais e critérios básicos para sua promoção, mediante a supressão de barreiras e de obstáculos nas vias e nos espaços públicos, no mobiliário urbano, na construção e na reforma de edifícios, nos meios de transporte e da comunicação.

No Parecer CNB/CEB n. 17/2001, de acordo com seu item 9, a educação profissional é um direito do aluno com deficiência visando a sua integração produtiva e cidadã, na vida em sociedade, efetivada através dos cursos oferecidos pelas redes regulares de ensino públicas e privadas, por meio de adequações e apoios quanto aos programas de educação profissional e preparação para o trabalho (BRASIL, 2001).

A partir de legislações e correntes teóricas sobre inclusão e educação da pessoa com deficiência no país, documentos legais nacionais como a LDB e a Resolução que estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica do Brasil (2001) são deflagrados impactos significativos na educação escolar brasileira. Ocorreu então a mudança de modelo de educação especial com classes organizadas de forma separada do restante da turma, em que se buscava atender as necessidades específicas do alunado e da deficiência apresentada, para outro modelo em que todos os alunos passariam a aprender juntos.

Ressalte-se que a Resolução nº 02, de 11 de setembro de 2001 definiu o modo como os municípios e Estados da União deveriam implementar e desenvolver políticas públicas de inclusão de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e ou superdotação. Esta Resolução, no parágrafo único do artigo 3º, dispõe também que os Sistemas de ensino devem constituir e fazer funcionar um setor responsável pela educação especial, dotado de recursos humanos, materiais e financeiros que viabilizem e deem sustentação ao processo de construção da educação inclusiva. E, conforme disposto ainda em seu artigo 2º, o processo de inclusão de alunos com deficiência tem se desenvolvido de maneira consistente e se materializado por meio do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

De modo que a resolução supra citada gera políticas públicas em relação à educação inclusiva. Mas é assertivo mencionar que Lei n. 11.494/07, Lei do Fundeb (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação) dispõe sobre a destinação dos recursos da Educação, conforme previsto nos artigos 68, 69 e 70 da LDB. Assim, tanto a escola regular quanto a escola especial devem receber os recursos financeiros do Estado. Isto contribui para justificar a elevação do número das matrículas de alunos com deficiência no ensino regular, nas escolas públicas ou privadas.

De acordo com o censo escolar do INEP, em 2010 era 54 milhões de pessoas o universo de alunos matriculados em escolas no país. Os dados levantados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) na pesquisa Nacional por amostragem de Domicílios (PNAD), realizada em 2009, mostram um contingente estimado de 2 milhões e 500 mil pessoas dentre os brasileiros em idade escolar. Foi contabilizada no levantamento oficial deste censo do INEP a matrícula de 928 mil alunos com deficiência ou transtorno global de desenvolvimento, o que equivale a um crescimento da ordem de 10% de novos alunos deficientes de 2009 a 2010, mas de cada 10 crianças ou adolescentes em idade escolar (04 a 17 anos) a apenas quatro deles lhes foi assegurado o direito à educação (IBGE, 2018)

Arantes, Namo e Machado (2012), afirmam que o Plano Nacional de Educação de 2014, por sua vez, reforça este processo em consolidação desde a CF/88, visto que formulado conforme as diretrizes da Declaração Mundial sobre Educação para Todos, visa assegurar a universalidade do ensino, preferencialmente na rede regular.

Fez-se uso de expressões, como pessoas com necessidades especiais, pessoas portadoras de deficiência ao fazer citações diretas de legislações. Ressalte-se que o termo correto a ser empregado é pessoa com deficiência, pois em novembro de 2010 o Conselho Nacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência (Conade) atualizou seu nome e substituiu a expressão “portadores de deficiência” por “pessoas com deficiência”.

Bueno (2008) discorre que a inclusão escolar é um dos temas mais importantes e urgentes das políticas educacionais em todo mundo, em função de sua recorrência, seja nos discursos dos políticos, nas grandes propostas políticas nacionais ou internacionais, nas ações concretas dos governantes, nas produções científicas, acadêmicas e de cunho profissional. No entanto, o autor afirma não se tratar somente de um fenômeno único e cuja expressão abarque somente um significado. Assim, através da análise da legislação e de dados sobre a educação, o autor promove três provocações sobre a inclusão escolar. Este autor define inclusão escolar como sendo o processo político de inclusão dos alunos tradicionalmente excluídos e a distingue da educação inclusiva, que se refere a um objetivo político a ser alcançado. Este mesmo autor assevera que as políticas educacionais de inclusão deveriam atender a todos, mas como ocorre uma indefinição quanto às suas perspectivas, não as vê com otimismo por elas não serem permanentes.

Desta forma, ao constatar as mazelas das políticas educacionais, ele buscou demonstrar que muitas destas políticas têm sido incorporadas acriticamente contribuindo para a perspectiva política única disseminada pelos conservadores. Assim a exclusão escolar e profissional passou a ser uma política inquestionável e perfeitamente compatível com a

perspectiva política da educação inclusiva: sempre haverá a quem incluir, já que ela não será para todos. Aplica-se também à sociedade inclusiva, porque a inclusão social ocasionada pela única possibilidade – o trabalho – também não será para todos (BUENO, 2008).

Carvalho (2016) discorre que o Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pela Lei 13.005 de 25 de junho de 2014, contempla dentre suas diretrizes, consoantes com as propostas da educação inclusiva: a universalização do atendimento escolar; a superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação, além da melhoria da educação. Conforme a autora, o PNE apresenta 20 metas, sendo que a Meta 7 se refere à melhoria da qualidade da Educação Básica e todas as suas etapas e modalidades, constando dados estatísticos do Índice de desenvolvimento Escolar da Educação Básica (IDEB) e do PISA, que tem como objetivo orientar as políticas das redes e sistemas de ensino, estimulando-os para atingir novos e melhores patamares em busca do desenvolvimento integral do alunado. A Meta 4 propõe ações direcionadas aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

E a instituição do Estatuto da Pessoa com Deficiência através da Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015, permitiu assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais da pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania. De acordo com esta lei

> [...] considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2015).

O documento Escolar da Educação Básica de 2016 - Notas Estatísticas do Censo, publicado em fevereiro de 2017 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), apontou que o país contava com 186,1 mil escolas de educação básica. Em 57,8% das escolas brasileiras havia alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades incluídos em classes comuns. Em 2015 o montante era de 56,6% e, em 2008, esse percentual era de apenas 31% (BRASIL, 2017).

Mantoan, Prieto e Arantes (2006) afirmam que o planejamento e a implantação de políticas educacionais para atender alunos com necessidades especiais educacionais requerem domínio conceitual sobre a inclusão escolar. Da mesma forma, enquanto princípio ético-político, e por meio da definição dos princípios e diretrizes nos planos e programas

elaborados, permitiu a (re)definição dos papéis da educação especial e do lócus do atendimento desse alunado.

O sistema federal de ensino apresenta políticas destinadas ao atendimento de alunos com necessidades especiais educacionais, atentando-se ao disposto no Decreto 3298 de 20 de dezembro de 1999. Segundo o artigo 1º deste Decreto a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência compreende o conjunto de orientações normativas que objetivam assegurar o pleno exercício dos direitos individuais e sociais das pessoas portadoras de deficiência. Em relação ao acesso à educação, o artigo 24, alínea I, estabelece, dentre outras ações, a matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de pessoa portadora de deficiência capaz de se integrar na rede regular de ensino (BRASIL, 1999).

Em Mendes (2017) vê-se que a educação especial inclusiva na rede federal de educação passou a ser pautada no início dos anos 2000, apesar de serem conhecidas ações isoladas ocorridas antes disso em alguns campi. A Educação Especial na rede federal tem como marco o Programa Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais específicas (Tecnep). Segundo a autora, a Tecnep surgiu para sistematizar ações inclusivas na rede federal, uma ação coordenada pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação que visa à inserção das Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas – PNE (deficientes, superdotados/altas habilidades e com transtornos globais do desenvolvimento) em cursos de formação inicial e continuada, técnicos, tecnológicos, licenciaturas, bacharelados e pós-graduações da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, em parceria com os sistemas estaduais e municipais de ensino.

Quanto à abrangência do sistema federal de ensino, de acordo com o artigo 16 da LDB, estão compreendidas:

I - as instituições de ensino mantidas pela União;

II - as instituições de educação superior criadas e mantidas pela iniciativa privada.

Desta forma, os Institutos Federais são de competência da União, e as ações de inclusão escolar seguem as diretrizes estabelecidas nesta esfera. E fazendo uma comparação, para efeito de contextualização, com a situação do estado de São Paulo, a Resolução SE nº 68 de 2017 (APENDICE I) diz respeito ao atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas da rede estadual paulista. Define necessidades educacionais especiais, impõe condições sobre a matrícula e a inclusão em salas comuns. Dispondo sobre o atendimento educacional aos alunos, público-alvo da Educação Especial, na

rede estadual paulista de ensino assegura em seu artigo 2º aos alunos público-alvo da Educação Especial o direito à matrícula em classes ou turmas do Ensino Fundamental ou Médio, de qualquer modalidade de ensino. Assim, de acordo seu com Artigo 3º, são considerados público-alvo da Educação Especial, os alunos acometidos por Deficiência; Transtornos do Espectro Autista – TEA ou Altas Habilidades ou Superdotação. Esta mesma resolução disciplina em seu parágrafo 1º que aos alunos público-alvo da Educação Especial, devidamente matriculados na rede estadual de ensino, é assegurado Atendimento Educacional Especializado - AEE. Tal recurso deve ser ofertado em salas de recursos da rede de ensino, inclusive na modalidade itinerante, ou em instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, que ofereçam esse atendimento, exclusivamente, no contraturno da frequência do aluno nas classes comuns do ensino regular (SÃO PAULO, 2017).

O Quadro 2 ilustra, em ordem cronológica, alguns dos principais marcos da inclusão social e escolar indicados pelo autor da pesquisa.

Quadro 2 - Marcos da *inclusão social e escolar*

ANO	MARCO	RELEVÂNCIA
1948	Declaração Mundial dos Direitos Humanos	Marco fundamental para a compreensão e situação histórica do processo de inclusão no contexto mundial.
1959	Declaração Mundial dos Direitos da Criança da ONU	Apresentou concepção inovadora sobre o tratamento dispensado a crianças e adolescentes – Doutrina de Proteção Integral.
1988	Constituição Federal de 1988	Constituição Cidadã de 1988, em função de seu caráter democrático, contexto em que os direitos à educação das pessoas com deficiência de consolidou nacionalmente, em caráter oficial e definitivo
1990	Declaração Mundial sobre Educação (Jomtien na Tailândia)	Anseios de construir uma sociedade mais justa e inclusiva encontram-se no seu artigo 1º
1990	Lei 8069- Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)	Humanização do tratamento dispensado às crianças e adolescentes
1994	Declaração de Salamanca	Amplia o conceito de necessidades especiais incluindo também as crianças que não estejam conseguindo se beneficiar com a escola
1994	Unesco - Conferência Mundial de Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade	Problematiza os aspectos acerca da escola não acessível a todos os estudantes.
1996	LDB	Inserida a Educação Especial em um capítulo (V) exclusivo
1999	Declaração de	Convenção Interamericana para a eliminação de todas as

	Washington e Guatemala	formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência.
2000	Declaração de Dakar	Compromisso coletivo para a ação dos governos para assegurar que os objetivos e as metas de EPT (Educação Pata Todos) sejam alcançados e mantidos.
2001	Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica – Resolução CNE/CEB Nº02 de 2001	Orientações sobre como os municípios e Estados da União deverão implementar e desenvolver políticas públicas de inclusão de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e ou super-dotação.
2005	Libras	A Língua Brasileira de Sinais é incluída como disciplina curricular.
2006	Convenção Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência – ONU	Consagração da expressão “pessoa com deficiência” – Ser pessoa com deficiência é, antes de tudo, ser como qualquer outra pessoa.
2007	DELIBERAÇÃO CEE Nº 68/2007-Seesp	Diretriz das escolas da rede estadual, a Educação Especial e a Educação Inclusiva, segundo a qual são fixadas normas para a educação de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais.
2014	PNE - PLANO NACIONAL EDUCAÇÃO	Formulado conforme as diretrizes da Declaração Mundial sobre Educação para Todos, visando assegurar a universalidade do ensino, preferencialmente na rede regular - Institui Metas (dentre as quais Metas para a Educação Inclusiva).
2015	Lei 13146/2015	Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).
2016	Deliberação CEE 149/2016	Estabelece normas para a educação especial no sistema estadual de ensino no Estado de São Paulo.
2017	RESOLUÇÃO se Nº 68, de 12/1/2017	Dispõe sobre o atendimento educacional aos alunos, público-alvo da Educação Especial, na rede estadual de ensino do Estado de São Paulo.

Fonte: Autor da pesquisa (2018).

Note-se que foram elencadas várias legislações ao longo desta pesquisa. Convém mencionar que foram também disponibilizadas nos Apêndices II e III, respectivamente, a Cronologia da Rede Federal e a Legislação sobre a Rede Federal de Educação profissional e tecnológica brasileira tendo em vista uma melhor compreensão dos eventos na ordem cronológica em que ocorreram.

Desta forma pode-se ver o andamento do processo da questão da inclusão ao longo do tempo no Brasil e os respectivos impactos dos acontecimentos. Neste sentido, são verificados avanços significativos quanto ao respeito dos direitos da pessoa com deficiência, visando a sua inclusão na sociedade.

De acordo com o Documento da Secadi, A Consolidação da inclusão Escolar no Brasil 2003 a 2016, no paradigma da inclusão, todos se beneficiam quando as escolas promovem

respostas às diferenças individuais de estudantes, e são impulsionados os projetos de mudanças nas políticas públicas. A partir dos diversos movimentos que buscam repensar o espaço escolar e da identificação das diferentes formas de exclusão, geracional, territorial, étnico racial, de gênero, dentre outras, a proposta de inclusão escolar começou a ser gestada. Neste mesmo documento vê-se que a educação inclusiva tornou-se pauta constante nos debates educacionais brasileiros, impulsionando novas formulações que reorientaram o apoio técnico e financeiro, no sentido de prover as condições para a inclusão escolar dos estudantes público-alvo da educação especial nas redes públicas de ensino. Assim, o conceito de acessibilidade é incorporado como forma de promoção da igualdade de condições entre todos (BRASIL, 2016).

Os reflexos das conquistas se deram principalmente em relação à disposição de melhorias quanto ao acesso e permanência da pessoa com deficiência no espaço escolar, com sua estruturação e destinação de apoios humanos e estruturais. A partir de legislações como, dentre outras, o estatuto de Criança e do Adolescente – ECA Lei 8.069, de 13 de julho de 1990, com reflexos para toda a sociedade, a Lei Brasileira de Inclusão 13146 de 2015 – Lei da Acessibilidade e o Decreto 3298/ 1999 em que foram assegurados vários direitos como a obrigatoriedade de matrícula das pessoas com deficiência nos escolas regulares, a questão das cotas de vagas para este público no ensino superior e para cargos em concursos públicos. Sobretudo, verificaram-se avanços em relação ao respeito aos direitos fundamentais à igualdade, à justiça e à dignidade humana. Os cursos profissionais contribuem com a inclusão social, pois a inclusão escolar propicia melhores condições de inserção no mercado de trabalho, a partir da capacitação para o exercício de uma profissão (CORDEIRO 2013).

Por outro lado, de acordo com Noma e Fernandes (2018) as diretrizes políticas atuais apontam a necessidade de que o sistema educacional promova a conexão entre educação, trabalho e inclusão social. Ainda assim, esta tendência não se comprova nas práticas desenvolvidas no contexto da Educação Especial porque tais políticas são constituídas em relações sociais que projetam as assimetrias, a exclusão e as desigualdades que se configuram na sociedade capitalista. Deste modo, para Mendes (2017) a Educação Especial seria apenas um dos grandes desafios que as instituições Federais de Educação, Ciência e Tecnologia brasileiras têm diante de seus projetos de educação e de sociedade.

2.2 DEFICIÊNCIA E INCLUSÃO NA SOCIEDADE

A deficiência como construção social é relatada em Diniz, Barbosa e Santos (2012), quando afirmam que o corpo com deficiência somente se delineia quando contrastado com uma representação do que seria o corpo sem deficiência.

Para Lima, Ribeiro e Valiengo (2012), a forma como se idealiza as pessoas determina como se age em relação a elas e, consequentemente, a sua infância. Para o modelo social da deficiência, o defeito numa estrutura do corpo é a lesão, uma característica como o sexo ou a cor da pele. Já a deficiência é considerada uma categoria social tal como gênero, classe e etnia, portanto, sujeita a mecanismos de exclusão. A deficiência é a desvantagem resultante do preconceito, da discriminação, da falta de acessibilidade da sociedade. De acordo com esse conceito, a desvantagem vivida pelo indivíduo depende muito mais das condições do ambiente social do que dos defeitos que o corpo da pessoa possa apresentar.

A ênfase na deficiência intelectual como limitadora do desenvolvimento dos indivíduos, podendo gerar ações educativas pouco estimuladoras, foi abordado em Santos, Mendonça e Oliveira (2014), na investigação dos significados e sentidos sobre inclusão escolar e deficiência para profissionais que atuavam em uma instituição especializada. Os rótulos ou estigmas atribuídos às pessoas com deficiência intelectual podem impedi-las de participarem efetivamente dos processos sociais nos quais estão inseridas.

Goffman (1988), por sua vez, define estigma como um atributo considerado depreciativo, dado pelo meio social, devendo ser entendido como um processo social que envolve as situações de normais e estigmatizados que se afastaram negativamente das expectativas sociais deles esperadas. O termo estigma vem da tradição grega e representa um sinal, ou seja, remete-se a qualquer tipo de marca ou sinal que uma pessoa carregue consigo e que lhe atribua uma especificidade, uma singularidade, ou seja, um estigma. A deficiência, por exemplo, trata-se de uma peculiaridade que se apresenta por meio de atributos físicos, psicológicos, mentais ou comportamentais. Os comportamentos dos deficientes causam estranheza, fogem ao considerado padrão, e o modo como se concebe a sua diferença seria restritivo em relação as suas capacidades como seres humanos. Em virtude de tais atributos serem desvantajosos, e sendo imputadas significações negativas, o sujeito é levado ao descrédito social, em julgamento de valor depreciativo. Sugere o autor que os estigmas sejam os motivos da exclusão social, em virtude dos olhares desconfiados e atravessados, bem como das falas às escondidas. O mais importante não seria o atributo em si, mas a significação social a ele imputada. Assim, “um atributo que estigmatiza alguém pode confirmar

anormalidade de outrem, portanto, ele não é, em si mesmo, nem honroso nem desonroso" (GOFFMAN, 1988, p.13). A sociedade estabelece meios de categorizar as pessoas e o total de atributos considerados como comuns e naturais para os membros de cada uma dessas categorias leva ao estigma. Para este mesmo autor os normais se acham no direito de julgar estas pessoas tomando por base os valores que utiliza para a classificação do que seria normal, esperando delas ainda um tipo de comportamento padrão.

Para Glat (2004, p. 27) "[...] os outros não se relacionam com as pessoas estigmatizadas em si, mas sim com o seu rótulo: o crioulo, o retardado, o cego". Assim se poderia definir estigma como discriminação, tendo em vista o controle social exercido por grupos dominantes, que a partir de seus pontos de vista estabelecem critérios de classificação.

Conforme Goffman (1988), o estigma denota um atributo profundamente depreciativo destacado sobre uma série de características tidas como desvios aos bons valores e padrões normativos. Trata-se de uma linguagem de relações entre atributo e estereótipo, cunhado ancestralmente e ainda utilizado modernamente em sentido semelhante ao original no que se refere ao denotar uma condição social de desgraça e descrédito. É uma marca de inferioridade social derivada de julgamentos mais ou menos consensuais por parte de uma coletividade ou grupo específico que objetiva reduzir a pessoa a seu suposto desvio. A diferença define a integralidade de seu ser, a qual passa a se orientar conforme as marcas sobre ela destacada, se amoldando ao rótulo sobre ela posto. Exige-se ainda do indivíduo estigmatizado que ele se comporte de maneira tal que não signifique que sua carga seja pesada, sendo aconselhado a aceitar a si mesmo e aos demais naturalmente. Este mesmo autor denomina como destoante a qualquer membro que não adere às normas e desvio a sua particularidade. O termo estigma é então aplicado nas situações em que o indivíduo não esteja habilitado para a aceitação social incondicional, em função da ocorrência de um atributo seu que chame a atenção e provoque o afastamento das outras pessoas. Identificado como desviante ou estigmatizado o indivíduo passa a ser visualizado em função de sua condição, ou seja, todas as suas ações são traduzidas em função do seu estigma.

Ribeiro e Leal (2016) discutem sobre a educação inclusiva e noções de deficiência em estudo que produziu narrativas registradas por meio de história oral de professores que conviviam com crianças com deficiência. Foram reveladas suas concepções sobre a deficiência, passíveis de criar entraves para a efetivação da inclusão, em função da superproteção evidenciada em seus discursos. Segundo os professores, as marcas da diferença na deficiência trazem um estigma escondido por trás das práticas ditas inclusivas.

Abordando a questão da inclusão e a deficiência com relação à pessoa com deficiência e seus familiares, Silveira e Neves (2006) afirmam que para os pais, a inclusão escolar e social dos filhos é determinada por concepções baseadas em visões medicalizadas e biológicas que dificultam o desenvolvimento de práticas que priorizam o aprendizado e o desenvolvimento. Estas concepções são baseadas em análises de resultados de entrevistas, estruturadas em categorias, em que os pais relatam seus sentimentos quanto aos impactos do diagnóstico da deficiência na vida familiar, na aprendizagem e inclusão, na educação e socialização e também quanto aos direitos e desrespeito à pessoa com deficiência. De modo que os pais têm dificuldades de encontrar uma explicação sobre o diagnóstico da deficiência e muitas vezes buscam explicações por meio do senso comum. Quanto à aprendizagem eles reconhecem a importância da escola somente no sentido da interação social propiciada, tendem a infantilizar a pessoa com deficiência por toda a vida e, por fim, discorrem sobre os desrespeitos sofridos em relação ao convívio em sociedade.

2.2.1 Igualdade e equidade na inclusão escolar

A Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão de 1789 ressalta a igualdade, já no seu artigo 1º, quando dispõe que os homens nascem e são livres e iguais em direitos.

> [...] a igualdade, como ideal supremo, ou até mesmo último, de uma comunidade ordenada, justa e feliz, e portanto, de um lado, como aspiração perene dos homens conviventes, e, de outro, como tema constante das teorias e ideologias políticas, está habitualmente acoplada ao ideal de liberdade, considerado, também ele, supremo ou último (BOBBIO, 1995, p.111).

A equidade, por sua vez, deriva da palavra equivalente e é o modo mais comum de se expressar quando se quer que duas coisas, objetos, pessoas possam ser equivalentes umas com as outras. De acordo com Ferreira (2014, p.299) equidade significa a disposição de reconhecer igualmente direito de cada um. Seria o respeito à igualdade do direito à individualidade, um sentimento do que se considera justo, tendo em vista as causas e as intenções. Fica mais clara esta definição quando se pensa de forma inversa, a partir do seu antônimo iniquidade, que remete à constância da prática do mal, a ele acostumando-se, naturalizando-o.

Em relação à inclusão escolar e, tendo como base o documento “Em busca da equidade: Elaboração de Planos de Educação para Todos na América Latina” - Unesco (2002), equidade significa educar a partir das diferenças e das necessidades específicas individuais, sem os impedimentos acarretados por condições de ordem econômica, demográfica, geográfica, étnica ou de gênero.

Sassaki (2003) considera a inclusão como um paradigma de sociedade, processo pelo qual os sistemas sociais comuns são tornados adequados para toda a diversidade humana (etnia, raça, língua, nacionalidade, gênero, orientação sexual, deficiência e outros atributos) e com a participação das próprias pessoas na formulação e execução dessas adequações.

> Esse paradigma é o da inclusão social – as escolas (tanto as comuns como as especiais) precisam ser reestruturadas para acolherem todo espectro da diversidade humana representado pelo alunado em potencial, ou seja, pessoas com deficiências físicas, mentais, sensoriais ou múltiplas e com qualquer grau de severidade dessas deficiências, pessoas sem deficiências e pessoas com outras características atípicas, etc. É o sistema educacional adaptando-se às necessidades de seus alunos (escolas inclusivas), mais do que os alunos adaptando-se ao sistema educacional (escolas integradas) (SASSAKI, 2003, p. 9-17).

A igualdade abstrata não garantiu a existência de relações justas nas escolas. A igualdade de oportunidades, que tem se firmado como a marca das políticas igualitárias e democráticas no âmbito educacional, do mesmo modo não conseguiu solucionar a questão das diferenças nas escolas, pois foge do escopo esperado, diante das desigualdades naturais e sociais. Na obra Uma Teoria da Justiça, John Rawls (2002) faz objeções às declarações de direito do mundo moderno, que nivelaram os homens desde seu nascimento e estabeleceu o mérito e o esforço de cada um, como parâmetro de acesso e uso a bens, recursos disponíveis e mobilidade social. A liberdade civil – com suas desigualdades sociais - e a igualdade de oportunidades – com suas desigualdades naturais – são arbitrárias do ponto de vista moral. Deste modo o autor supra citado propôs uma política da diferença, estabelecendo a identificação das diferenças como um outro parâmetro da igualdade.

Quanto às propostas escolares inclusivas, Rawls (2002) defende que a distribuição natural de talentos ou a posição inicial que cada indivíduo ocupa não são justas nem injustas. O que as torna justas ou não são as maneiras pelas quais as instituições delas fazem uso (MANTOAN; PRIETO; ARANTES, 2006).

Há que se concordar com Rawls (2002), pois ao se imaginar uma corrida de cavalos só se pode afirmar que todos têm condições de vencer o certame quando algumas condições são satisfeitas, dentre as quais, o fato de todos partirem de uma mesma posição inicial, e no mesmo instante. E esta comparação vale para a questão do aprendizado, haja vista o estabelecimento de mecanismos de concentração de poder econômico e político, também no sistema de ensino, com a aparência de democracia, legitimando a desigualdade, reforçando a exclusão escolar.

Conceitos como habitus, campo e capital, possibilitam a definição de princípios fundamentais de diferenciação, que tornam as diferenças significativas, distintivas, nos espaços ou campos sociais. Bourdieu (1998) entende estes conceitos como uma rede de relações objetivas entre posições, sendo que cada posição é definida por sua relação objetiva com as demais. O poder simbólico seria a concretização do reconhecimento do valor de um capital específico que confere aos seus detentores o poder de entender o que estaria implícito e de legitimar uma forma de compreensão do mundo.

Bourdieu (1998) desvela a questão do mito dos dons naturais, a partir da análise das desigualdades nos espaços escolares fundamentadas nas desigualdades sociais. Assim, discorre que há implícitos que configuram a perpetuação de um sistema de valores sociais, a partir da manutenção do *status quo* da sociedade estudantil e do capital por ela mantido e organizado neste sentido. Este capital cultural refere-se a informações, sinais linguísticos, posturas e atitudes que demarcam a diferença de aproveitamento escolar dos indivíduos ao longo de sua trajetória.

De modo que tal mecanismo é reforçado pelo grupo familiar no sentido de compactuar a cultura, conhecimento, pensamento e ações característicos da classe dominante. No estado objetivado, o capital cultural aparece na aquisição de bens culturais (escritos, livros, pinturas, etc.), através do capital econômico, sendo indispensável a posse do capital cultural incorporado, por possuir os mecanismos de apropriação e os símbolos necessários à identificação do mesmo. O capital social é um mecanismo estratégico para difusão de relações em um determinado sistema social, onde a quantidade de volume de capital social e econômico possuídos determina a rede de relações sociais que se pode mobilizar (BOURDIEU, 1998).

Isto não quer dizer que as pessoas que possuem capital cultural ou sejam economicamente privilegiadas não sejam excluídas, como ocorre com os deficientes, pois há outras formas de exclusão. Este mesmo autor discorre que os obstáculos são cumulativos, como se vê em seguida, e que o êxito escolar está diretamente ligado ao capital cultural, cuja origem vem do seio familiar. Ainda que seja importante a atitude das famílias para o prosseguimento dos estudos, ele exemplifica o caso de estudantes das classes populares e médias. Estes estudantes, obtendo taxas de sucesso escolar globalmente mais fracas, precisam ter êxito mais acentuado que os demais para convencer suas famílias e professores que possuem condições para avançar nos estudos. Segundo Bourdieu (1998) as vantagens e desvantagens são cumulativas e, a partir das escolhas iniciais, de cursos e estabelecimentos,

são definidos os percursos escolares. E arremata discorrendo sobre a questão da necessidade da equidade, pois o que de fato ocorre é que

> para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore, no âmbito dos conteúdos do ensino que transmite, dos métodos e técnicas detransmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais (BOURDIEU, 1998, p.53).

De modo que convém pontuar que a escola era para poucos e houve ampliação do sistema de ensino, como preconizado pela Declaração de Jomtien (1994). Mas as políticas públicas, no entanto, corroboram para a perspectiva da exclusão. Prova disso seria a queda da qualidade de ensino e a inclusão marginal, como mencionado adiante.

Martins (1997), por sua vez, afirma que o conceito de exclusão tende a ser erroneamente interpretado, quando são abordadas situações de ajustamentos de caráter econômico, social e político dela decorrentes. Trata-se do contrário da inclusão, quer seja o conjunto das dificuldades, dos modos e dos problemas de uma inclusão precária, instável e marginal. Assim exclui-se para depois se incluir de outro modo, quando de fato a essência dos problemas é a questão das desigualdades sociais. E o capital impõe estilos de vida a que a sociedade precisa se formatar. O autor supra-mencionado sugere ainda a necessidade de livrar-se de estereótipos. A sociedade deve se modernizar, ajustando suas relações de acordo com as necessidades do Homem, e não à conveniência do capital que coisifica as pessoas por meio de mecanismos sutis de exclusão. No âmbito escolar um destes mecanismos seriam as avaliações das disciplinas.

Neste sentido, Bueno e Ferrari (2013) afirmam que a questão da divisão entre pessoas com deficiência consideradas como oprimidas e pessoas ditas normais contribui negativamente para a manutenção da desigualdade social produzida pelas diferenças de classes, raças ou sexo.

Bueno (2008) discorre que é necessário envidar esforços no sentido de que a inclusão escolar necessariamente não se restrinja somente ao público tradicionalmente por ela atendido. Para que não se incorra no fracasso escolar é preciso que sejam também contemplados outros deserdados sociais, que se originaram de políticas públicas equivocadas e injustas. Assim, como se vê em seguida, busca-se promover a igualdade entre as pessoas, a despeito de suas peculiaridades, que diferenciam umas das outras.

Igualdade só tende a ser atingida quando uma experiência, por exemplo, puder ser repetida nas mesmas condições. Caso contrário, não se pode esperar diferente resultado. Para

Carvalho (2016) uma nova ética se impõe, conferindo a todos a igualdade de valor, igualdade de direitos, particularmente os de equidade, e a necessidade de superação de qualquer forma de discriminação por questões étnicas, socioeconômicas, de gênero, de classes sociais ou de peculiaridades individuais mais diferenciadas. Isto quer dizer que uma escola inclusiva vai além do eu ou do nós, objetivando o todos nós. Vai além da valorização do ensino ministrado como transmissão de conhecimentos, para a valorização da vida e da consciência.

A escola inclusiva precisa ser prazerosa, adaptando-se à necessidade de cada aluno, promovendo a integração dos aprendizes entre si, oferecendo ensino de boa qualidade para todos. O direito à igualdade de oportunidades não significa um modo de igualar a todos, e sim dar a cada um do que necessita em função de seus interesses e características individuais. Equidade significa educar de acordo com as diferenças individuais, sem que qualquer manifestação de dificuldades se traduza em impedimento à aprendizagem (CARVALHO, 2016).

Para Mantoan (2004), na criação da escola inclusiva, é preciso a redefinição do papel da educação que deve se voltar à cidadania global, livre de preconceitos e disposta a reconhecer as diferenças entre as pessoas. A proposta de incluir todos os alunos no ensino regular tem-se chocado com uma cultura assistencialista da educação especial e com o conservadorismo das políticas públicas na área. Esta mesma autora afirma que, se do ponto de vista legal há de se conciliar os impasses entre a Constituição de 1988 — que não permite a diferenciação pela deficiência – e as leis infraconstitucionais referentes à educação, do ponto de vista educacional, é urgente estimular mudanças, buscar e divulgar novas práticas pedagógicas e experiências de sucesso nas escolas.

Para Carvalho (2016, p.32) a escola deve ser “espaço da alegria” em que os interesses e as necessidades de todos e de cada um sejam considerados e valorizados. O conceito de alteridade é a questão a ser considerada. Para entender o que seria inclusão, visando a análise da sua não-efetivação pode-se fazer um contraponto pensando de forma diferente, a partir de uma outra perspectiva. Salienta que as representações simbólicas que se têm dos deficientes são as mais difíceis de serem transpostas porque são instituintes: “O imaginário, mais do que cópia do real, é uma forma de ligar as coisas ao eu, ou de plasmar visões de mundo, modelando condutas e estilos de vida” (IBIDEM, p.53).

Aranha (2004) afirma que numa sociedade democrática, todos são iguais perante a lei. A igualdade real, entretanto, pressupõe a diversidade de condições, o que significa que para que se garanta efetivamente a igualdade de direitos, há que se garantir a diversidade de condições, já que a uniformidade de condições não daria conta de responder igualitariamente,

ao conjunto de necessidades e de desejos presentes na sociedade. A igualdade em questão se refere a ter a possibilidade de acesso aos mesmos saberes, mas com a adoção das estratégias que promovam êxito em tal ação, em função das desigualdades dos sujeitos. Em outras palavras: ao invés de se utilizar a expressão “apesar de”, bem melhor seria adotar “por meio de” o que denota senso crítico proativo voltado a não-resignação, e de caráter não meramente reativo.

2.3 CONCEPÇÕES DA COMUNIDADE ESCOLAR SOBRE A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Sant’Anna (2005) realizou estudo sobre a concepção de educação inclusiva de diretores e docentes no espaço escolar. Identificou alguns aspectos essenciais para a não-concretização da inclusão, como a falta de formação especializada e de apoio técnico. Para isso sugere a composição de equipe multidisciplinar para orientação, infraestrutura e recursos pedagógicos adequados, experiência prévia junto a estes alunos, atitude positiva, apoio dos familiares e da comunidade. Reforça ainda a necessidade de envolvimento de todos os membros da equipe escolar no planejamento das ações e programas voltados à inclusão.

Silveira e Neves (2006) defendem que a inclusão escolar requer posturas frente às concepções presentes na escola; sendo que um dos embates de maior relevância é aquele relacionado à formação de professores em níveis teóricos, práticos, de modo a estimular a autonomia, a criatividade e a ampliação das competências do aluno. As atividades dos professores são estruturadas tendo como base as crenças na incapacidade no desenvolvimento e na aprendizagem do deficiente múltiplo. A falta de planejamento das atividades a serem desenvolvidas com as crianças, muitas vezes sem atividades direcionadas, foi recorrente nas observações realizadas.

Ávila, Tachibana e Vaisberg (2008) quando da discussão sobre o imaginário coletivo dos professores, observam que o ambiente do ensino regular não é realmente concebido como o lugar adequado para o aluno com deficiência. Veem-no como um ser humano cheio de limitações a serem superadas, do ponto de vista técnico, além de um indivíduo em sofrimento emocional profundo, tendo como base a análise dos desenhos-estórias provenientes da entrevista grupal com os professores. Sugerem, por fim, a criação de espaços tanto na formação acadêmica ou nas escolas em que atuam, para que os professores possam entrar em contato com os diversos sentimentos envolvidos no processo de inclusão. Que sejam emocionalmente sustentados, tendo em vista também eles próprios se sentirem cuidados.

De Vitta, De Vitta e Monteiro (2010), em pesquisa sobre a percepção e professores de educação infantil sobre a inclusão da criança com deficiência, afirmam que para as professoras o maior ganho para as crianças com necessidades educacionais especiais inseridas em escola regular relaciona-se às habilidades sociais. Em relação à aprendizagem, o deficiente mental é o que menos se beneficia desse processo, enquanto que o deficiente físico é o que melhor se adapta, mas, no entanto, segundo os autores, nem todas as crianças deficientes são passíveis de serem incluídas em escolas regulares.

Na escola inclusiva professores e alunos aprendem a respeitar as diferenças e esse é o primeiro passo para construir uma sociedade mais justa.

> A inclusão é uma inovação que implica um esforço de modernização das condições atuais da maioria de nossas escolas – especialmente as de nível básico, ao assumirem que as dificuldades de alguns alunos não são apenas deles, mas resultam em parte do modo como o ensino é ministrado e de como a aprendizagem é concebida e avaliada (MANTOAN, 2015, p. 40).

A aprendizagem, por se tratar de um processo contínuo que resulta das descobertas do indivíduo, requer o reconhecimento da responsabilidade de todos os envolvidos, bem como a necessidade de aplicação de estratégias e condições adequadas para sua efetivação.

Fernandes (2011), ao abordar as relações entre professor e alunos, destacou que apenas uma boa relação não é o suficiente para garantir o sucesso no desenvolvimento escolar. Apesar do excelente entrosamento entre os participantes de sua pesquisa (uma professora e seus alunos de EJA em classe especial), a pesquisadora descreveu o uso de atividades descontextualizadas e infantilizadoras, aplicadas como um fim em si mesmo, e de maneira que os alunos dependessem demasiadamente da professora. Tal estudo caracterizou a prática pedagógica e analisou, a partir da concepção de professores, o processo de formação do professor da EJA em uma classe especial. Os dados foram obtidos com duas professoras da classe especial, de Jovens e Adultos com diagnóstico de deficiência intelectual, síndrome de Down, Surdez e autismo. Verificou-se, a partir das falas dos professores, que o currículo do curso de pedagogia ofertado nas instituições de ensino do país, e em especial no Estado do Pará/PA, não atendiam às necessidades de formação do professor para EJA e para a escola inclusiva. Deste modo, os professores eram pressionados a buscarem constantemente aperfeiçoamento, entretanto, menos tempo lhes era disponibilizado, devido à intensificação de carga horária do trabalho docente nas escolas do campo.

Verificadas tais abordagens das concepções da comunidade escolar sobre a inclusão da pessoa com deficiência, convém mencionar que as análises são aprofundadas nas seções 4.2 e

4.3, nas discussões relativas à análise e à comparação entre essas concepções. A seguir são apresentadas as especificidades da inclusão no ensino profissional.

2.4 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, DEFICIÊNCIA E INCLUSÃO ESCOLAR

Nesta seção são apresentadas informações sobre a inclusão de estudantes com deficiência no ensino profissional. Esta questão é contextualizada a partir das definições da missão do ensino profissional, sendo elencadas algumas peculiaridades da Rede Federal de Educação, seus objetivos e sua vocação. A Educação Especial Inclusiva no âmbito da Rede Federal de Educação e a profissionalização da pessoa com deficiência são tratadas na sequência, até culminar com estudos sobre atitudes inclusivas na aprendizagem de alunos com deficiência, com foco no ensino profissional.

As instituições de ensino profissional e tecnológica se caracterizam pela formação profissional. Ao cumprir papel social, estão cunhadas de implicações sociais, relacionadas ao mundo da profissionalização e do trabalho (CORDEIRO, 2013; MENDES, 2017). É o que se pretende neste estudo explanar, mais especificamente quanto à questão da inclusão escolar. Faz-se mister, entretanto, algumas considerações iniciais acerca da educação e do saber, bem como de conceitos relativos ao ensino profissional como definições, histórico e legislação, relevantes para que se entenda esta modalidade antes que se adentre efetivamente no aspecto da inclusão escolar.

De acordo com Michael Young (2007), as escolas têm a finalidade de capacitar jovens no sentido de adquirir um conhecimento tal que não pode ser adquirido em casa ou em sua comunidade, para a maioria deles. Segundo este autor, a escola caracteriza-se como essencialmente um agente de transmissão cultural ou de conhecimento. Ele ainda questiona qual tipo de conhecimento é de responsabilidade da escola transmitir. Argumenta que os conhecimentos são diferenciados, sendo que uns podem apresentar maior valor que outros, abordando duas ideias de conhecimento: o conhecimento dos poderosos, definido por quem detém o conhecimento e o conhecimento poderoso que se refere ao que o conhecimento pode fazer, como fornecer explicações confiáveis ou novas visões sobre a vida e o mundo.

Conforme afirma Paulo Freire (1999, p. 18) "a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda”. Mas em Demo (1992, p 16), vê-se também que “educação não é só ensinar, instruir, treinar, domesticar, é, sobretudo formar a autonomia do sujeito histórico competente, uma vez que, o educando não é o objetivo de ensino, mas sim sujeito do processo, parceiro de trabalho, trabalho este entre individualidade e solidariedade".

A importância da educação profissional e tecnológica é atribuída à promoção da cidadania quando propõe a inserção social de jovens e trabalhadores como força de trabalho especializada, mas não somente isso. Segundo a LDB (Lei nº 9.394/96, capítulo III), em seu artigo 39: “A educação profissional e tecnológica, no cumprimento dos objetivos da educação nacional, integra-se aos diferentes níveis e modalidades da educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia” (BRASIL, 1996).

A educação profissional prevista no art. 39 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, está regulamentada no Decreto 5.154/04 (BRASIL, 2004) com a observância das diretrizes curriculares nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação, sendo desenvolvida por meio de cursos e programas de qualificação profissional, inclusive formação inicial e continuada de trabalhadores, educação profissional de nível médio e também educação profissional tecnológica de graduação e de pós-graduação. Ainda sobre esta mesma questão, de acordo com o documento Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica, a educação profissional contempla vários pressupostos específicos, no sentido de articular a educação profissional e tecnológica com a educação básica, estabelecendo vínculo ao mundo do trabalho, como preconizado pela LDB (BRASIL, 2004). Visa promover a interação da educação profissional e tecnológica com outras políticas públicas, a reestruturação dos sistemas públicos de educação profissional, comprometendo-se ainda com a formação e valorização dos profissionais de educação.

Em Manfredi (2002, p. 144) vê-se que a educação profissional e tecnológica organiza-se da seguinte maneira:

- Ensino médio e técnico, incluindo as redes federal, estadual, municipal e privada.
- Sistema S, que inclui os Serviços Nacionais de Aprendizagem e de Serviço Social, mantidos por contribuições parafiscais das empresas privadas: Senai/Sesi (indústria), Senac/Sesc (comércio e serviços, exceto bancos); Senar (agricultura); Senat/Sest (transporte sobre pneus); Sebrae (todos os setores para atendimento a microempresa e pequenas empresas), Sescoop (abrangendo cooperativas de prestação de serviços).
- Universidades públicas e privadas, que oferecem, além da graduação e pós-graduação, serviços de extensão e atendimento comunitário.
- Escolas e centros mantidos por sindicatos de trabalhadores.
- Escolas e fundações mantidas por grupos empresariais (além das contribuições que fazem ao Sistema S ou utilizando isenção de parte da contribuição devida ao sistema).
- Organizações não-governamentais de cunho religioso, comunitário e educacional.

• Ensino profissional regular ou livre, concentrado em centros urbanos e pioneiro na formação à distância (via correio, internet ou satélite).

Kuenzer e Grabowski (2006) corroboram com o exposto anteriormente ao discorrerem que a educação profissional e tecnológica é realizada por uma vasta e diferenciada rede por meio de inúmeras instituições, que englobam escolas de ensino médio e técnico, universidades, instituições de ensino superior, Sistema S, escolas e centros mantidos por sindicatos, escolas e fundações empresariais, cursos promovidos por organizações não-governamentais, ensino profissional e regular livre, centros de formação em línguas, centros de formação de condutores dentre outros espaços.

Deste modo, pode-se perceber a extensão e abrangência da atuação das instituições de ensino profissional e sua importância na capacitação e qualificação de mão de obra para os vários setores da economia, seja indústria, serviços ou agronegócio.

Em relação a estudos sobre a profissionalização da pessoa com deficiência, Mendes (2017) aponta que a questão da Educação Especial Inclusiva na Rede Federal de Educação, passou a ser pautada no início dos anos 2000, apesar de serem conhecidas ações isoladas ocorridas antes disso em alguns campi. A Educação Especial na rede federal tem como marco o Programa Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais específicas (posteriormente conhecido como ação Tecnep), que visa à inserção das Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (PNE), (deficientes, superdotados/altas habilidades e com transtornos globais do desenvolvimento) em cursos de formação inicial e continuada, técnicos, tecnológicos, licenciaturas, bacharelados e pós-graduações da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, em parceria com os sistemas estaduais e municipais de ensino.

Silva (2011) afirma que desde o início da regulamentação da educação profissional no Brasil, observa-se a exclusão das pessoas com deficiência dos processos de formação para o trabalho, de forma que o acesso aos cursos profissionalizantes era restrito aos indivíduos que não apresentassem defeitos que os inabilitassem para o aprendizado do ofício. Este processo de exclusão infelizmente é parte de um mesmo roteiro social que segue calvário análogo, conforme já verificado nos primórdios da educação como um todo, abordado nesta pesquisa em Carvalho (2016) e Arantes, Namo e Machado (2013) no tópico 2.1 Aspectos históricos e normativos sobre a educação inclusiva no Brasil.

Cordeiro (2013) aborda a questão da inclusão de pessoas com deficiência na rede regular de educação profissional, através de pesquisa documental sobre os programas de inclusão desenvolvidos pelas redes Centro Paula Souza, Senac e Senai, com o uso de

entrevistas semiestruturadas com os diretores e profissionais responsáveis pelas ações de inclusão, em três escolas vinculadas a cada uma dessas redes. A pesquisa da autora consistiu na caracterização das escolas, a identificação das matrículas de alunos com deficiência, Diretores e do responsável pelo desenvolvimento de ações de inclusão, envolvendo articulações entre outras instâncias da rede e os docentes, discentes, famílias e equipe técnico-administrativa da escola. Por fim a autora organizou os dados coletados em categorias temáticas, a saber: 1) Caracterização das escolas de educação profissional; 2) Matrículas e acesso de pessoas com deficiência; 3) Programas de inclusão desenvolvidos pelas redes de educação profissional; 4) Práticas de inclusão nas escolas de educação profissional; 5) Posicionamentos e perspectivas dos participantes sobre a inclusão na educação profissional; e 6) Inclusão no trabalho.

Em relação aos resultados da pesquisa, quanto à caracterização dos entrevistados, Cordeiro (2013) afirma que em nenhuma das escolas existia um cargo específico relacionado às ações de inclusão e nem critérios específicos para a definição do profissional que se responsabilizaria por essas ações, no âmbito escolar. Em relação à atuação dos participantes nas ações de inclusão, cada rede e escola a ela vinculada se apresentava organizada do modo como escolhia para a efetivação dessas ações, sendo que, no Centro Paula Souza, pareciam estar centralizadas em um único profissional que as coordenava em todas as escolas componentes dessa rede; já na rede Senac, cada escola contava com um grupo de profissionais que se reuniam, discutiam e promoviam as ações necessárias e, por fim, na escola Senai, havia apenas um profissional responsável por essas ações, que atuava em articulação com as outras escolas da rede. Com relação às capacitações oferecidas pelas redes apontou que não ocorriam através de cursos com conteúdos sistematizados, tratando-se de encontros pontuais que abordavam assuntos específicos ou oportunidades para troca de experiências. Verificou-se também que os participantes procuravam se capacitar por iniciativa própria, como no caso dos profissionais vinculados ao Senac, e da profissional responsável pelas ações de inclusão no Centro Paula Souza, que, com o incentivo dessa rede, participou de eventos externos sobre o tema. A profissionalização de pessoas com deficiência discutida no âmbito da Educação Especial parte do pressuposto de que o trabalho pode se constituir como uma via de emancipação para essas pessoas e que a educação profissional pode propiciar conhecimentos teóricos, técnicos e operacionais, os quais favoreçam a inclusão no trabalho.

Carlou (2014) ao discutir sobre a inclusão na educação profissional na visão dos gestores do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ), contextualiza a educação profissional no Brasil, discorre sobre a trajetória da Educação

Inclusiva, aborda a formação profissional e a inclusão de pessoas com deficiência no mercado de trabalho e promove a identificação das necessidades específicas dos alunos atendidos pelo Napne da instituição pesquisada. A análise de conteúdo dos dados coletados consistiu em informações obtidas sobre a composição do cenário da pesquisa, das entrevistas semiestruturadas e perfil dos participantes da referida pesquisa. Conforme a autora, tal procedimento permitiu compreender o processo de inclusão de alunos com necessidades educacionais específicas na educação profissional, através da ação do Napne, a partir da concepção dos gestores (diretores gerais de campus e coordenadores de Napnes) do IFRJ.

No estudo da autora supra citada foram utilizadas as seguintes fontes para análise dos dados: Categorias temáticas e Subcategorias; Análise do perfil dos gestores, tempo de serviço; Estrutura do Napne e atividades desenvolvidas, obstáculos, percepção dos gestores sobre a inclusão e atendimento aos alunos. De modo que a análise dos dados obtidos revelou que os gestores do IFRJ percebiam que a Instituição era responsável por incluir pessoas com deficiência ou outras necessidades educacionais específicas, e que precisava construir novas práticas para atendimento, com ações efetivas a essa demanda de atendimento ao alunado com deficiência e na sensibilização da comunidade escolar. No entanto, na visão dos participantes da pesquisa, a falta de capacitação dos professores para atuar neste novo paradigma era uma dificuldade para a efetivação de uma formação profissional inclusiva, sem entrar em detalhes quanto a esta formação. Verificou-se a preocupação com a necessidade da adequada formação docente, porque a grande maioria do corpo docente não tinha formação alguma específica na área. Os gestores ressaltaram ainda o papel do Napne na consolidação de uma política inclusiva no IFRJ (CARLOU, 2014).

Em outro estudo analisado, Santos e Mendonça (2015) tiveram como participantes da pesquisa alunos com deficiência visual matriculados no curso de Pedagogia de uma universidade do Vale do Paraíba no Estado de São Paulo e alguns dos seus professores. Indicaram como principais dificuldades enfrentadas no curso a falta de material adaptado às necessidades desses alunos, as condições arquitetônicas do prédio por não atenderem às normas de acessibilidade vigentes e o fato de os professores não estarem preparados para ensinar alunos com deficiência visual. A partir dos relatos do próprio indivíduo se vê a importância da sua propriedade, pois foram unânimes em afirmar nas entrevistas, que as condições arquitetônicas do prédio onde funcionava o curso de Pedagogia não atendiam às normas de acessibilidade. E como afirmado no início deste tópico, foram poucos os casos observados em que se obteve a fala do sujeito concluído, e que confere grande valor a este trabalho, em função da obtenção de dados primários tão relevantes.

Em relação às atitudes inclusivas na aprendizagem de alunos com deficiência, em Carlou (2014) vê-se que não só estes alunos, mas todos aqueles que apresentarem algum tipo de demanda específica de suporte para o processo ensino-aprendizagem são considerados, da mesma forma, alunos com necessidades educacionais específicas. E é necessária a realização de um trabalho pontual para que ocorra a apreensão dos conteúdos, e o indivíduo possa alcançar a excelência de seu potencial que não necessariamente comparável em grau e dimensão aos demais alunos. Assim, atitudes inclusivas são aquelas dentre as quais visam:

> [...] oferecer uma educação de qualidade a todos os alunos, inclusive os que têm necessidades educacionais especiais, demanda dos sistemas de ensino reorganização estrutural, oferecimento de recursos pedagógicos e, principalmente, conscientização e formação de seus profissionais para atuar com a diversidade dos educandos presentes nas escolas (GLAT; PLETSCH, 2011, p. 31).

Sob este prisma atitudes inclusivas são as mais variadas ações, tanto em relação às estruturas físicas dos ambientes dedicados ao ensino bem como àquelas relacionadas aos profissionais que trabalham em Educação, sua formação com as capacitações específicas e a atuação no dia a dia, voltada para a inclusão.

De acordo com Costa (2009, p. 35):

> [...] os desvios de comportamento, a falta de disciplina em sala de aula também podem ser considerados como necessidades educacionais específicas e os motivos para esses desvios são os mais variados: desestruturação familiar, problemas sociais, desemprego, desnutrição, alcoolismo, drogas em geral, violência em casa, entre outros casos. Esse tipo de necessidade educacional específica e outros tipos de deficiência diagnosticada por laudos médicos necessitam de total atenção e amparo para se evitar a evasão escolar.

De fato cabe ao professor buscar reconhecer estes desvios e os diferenciar dos casos de deficiência mais severos, e, já na elaboração do plano de aula, busque atuar em função de tais especificidades, para atender a todos e a cada um com um ensino de qualidade.

Neste sentido, Araújo (2002) enfatiza que uma prática de educação profissional inclusiva deve considerar a flexibilização do conteúdo. Deve incluir os valores culturais dos sujeitos, atentar para metodologias que auxiliem o domínio do papel profissional com o desenvolvimento das competências para o trabalho, tendo em vista as necessidades educacionais especiais e implicar nas estratégias pedagógicas a portadores ou não de alguma deficiência. Caso contrário, corre-se o risco de favorecer uma exclusão, ao incluir sem critérios, no mundo do trabalho, pessoas com deficiência, principalmente se essa atividade é de natureza competitiva.

Para Aranha (2001), o processo de inserção de alunos com necessidades educacionais especiais em classes comuns significa acolher, dentre a diversidade que constitui esse universo, mais um segmento populacional, que é o representado pelos alunos com deficiência.

Neves (2011), em estudo de caso sobre aluno com paralisia cerebral, aborda as concepções de seus familiares, professores e outros funcionários como bibliotecárias, psicopedagoga de uma escola técnica, relatando suas limitações, desafios e possibilidades. Apresentando os resultados da pesquisa, afirma que crianças com necessidades educacionais especiais em situação de ensino regular têm melhor desempenho social e acadêmico quando comparadas a outras que só recebem educação especial. Daí decorre a importância da complementaridade entre ensino regular e salas especiais de recursos, também citada em Stainback e Stainback (1999).

Segundo Manica (2011), a ação pedagógica baseada nos princípios da inclusão, presentes na Declaração de Salamanca (1999), define que todos os alunos devem aprender juntos, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou deficiências. Exige, portanto, novas metodologias capazes de contribuir para que o aluno com deficiência possa pensar, reflita criticamente sobre sua realidade, faça perguntas, busque respostas e proponha alternativas de ação. Tais princípios fazem menção à importância do aprendizado conjunto, ao fazer parte de um grupo e de uma coletividade, remetendo claramente à inclusão escolar, seus benefícios a todos e à necessidade de destinação de atenção especial aos que dela necessitarem.

Em relação à acessibilidade Sassaki (2009) cita seis de suas dimensões: arquitetônica (sem barreiras físicas), comunicacional (sem barreiras na comunicação entre pessoas), metodológica (sem barreiras nos métodos e técnicas de lazer, trabalho, educação etc), instrumental (sem barreiras instrumentos, ferramentas, utensílios etc), programática (sem barreiras embutidas em políticas públicas, legislações, normas etc) e atitudinal (sem preconceitos, estereótipos, estigmas e discriminações nos comportamentos da sociedade para pessoas que têm deficiência). Para este autor a acessibilidade é uma qualidade, uma facilidade que se deseja ver e ter em todos os contextos e aspectos da atividade humana. Se a acessibilidade for (ou tiver sido) projetada sob os princípios do desenho universal, ela beneficia todas as pessoas, tenham ou não qualquer tipo de deficiência.

De modo que as atitudes inclusivas, portanto, vão desde a eliminação de barreiras tanto arquitetônicas como atitudinais até a adequação de currículo, propiciando condições não somente para uma simples integração à comunidade escolar, mas a naturalização deste

processo, de modo que o educando atinja o seu potencial em toda a sua plenitude dentro de suas possibilidades (SASSAKI, 2009).

Segundo Ostler e Calsan (2015), grande parte dos docentes de curso técnico não é capacitada, habilitados ou sequer preparados para o diagnóstico preciso de síndromes, transtornos, necessidades educacionais específicas. Ainda assim, se empenham para um atendimento não discriminatório e inclusivo, para que esse aluno acompanhe a turma e possa ter adequadas condições para ocupar uma vaga no mercado de trabalho.

Tal afirmação se coaduna com as palavras de Demo (1992, p. 26), quando discorre que "a formação de professores é o fator mais importante para a qualidade da educação e se apresenta como um dos maiores problemas a serem enfrentados por todo o sistema educacional brasileiro". Os professores requerem sólida formação, com embasamentos em pressupostos teórico-pedagógicos que privilegiem a educação inclusiva, foco de nossa discussão. Não se pode crer que este processo transcorra da mais razoável maneira, quando os docentes se preocupam somente em vencer os conteúdos, não se importando com os métodos utilizados para a apreensão dos mesmos e nem com as dificuldades dos alunos. E quanto às pessoas com deficiência? Como ficam nesta situação, se não houver a preocupação com o como? Em uma escola de ensino profissional, em especial, em que as disciplinas das áreas de Exatas são compostas por conteúdos densos, principalmente Matemática, Física e Química e as atividades práticas são frequentes. Além disso há muitos professores com formação técnica que dominam suas áreas de atuação, mas que poderiam buscar aprimoramento quanto à didática de ensino, particularmente numa situação que se apresenta como novidade para toda a sociedade, como é o caso da inclusão das pessoas com deficiência.

Na literatura a inclusão escolar é concebida como uma realidade, um norte cuja concretização deve ser perseguida constantemente como resposta aos anseios da sociedade. São apresentados desafios como a implantação prática das políticas públicas previstas em legislações e as quebras das barreiras atitudinais e arquitetônicas que se apresentam como entraves a sua efetivação.

As contribuições das publicações verificadas a esta pesquisa remetem a sua fundamentação teórica consistente e organizada. Revelaram que a inclusão é um processo histórico e social em construção, marcada pela exclusão, seja pelo abandono e isolamento, segregação ou integração. Verificou-se que o indivíduo com deficiência causava estranheza e constrangimento por causa das dificuldades causadas ao andamento normal da sociedade. A princípio o sujeito que tivesse condições de ser integrado precisaria se adequar, depois a própria sociedade percebeu que deveria se adaptar ao indivíduo para que fosse a ela integrado.

Mas tudo isto ainda não seria o suficiente, sendo preciso reconhecê-lo como cidadão pleno de direitos, que vem acontecendo a partir dos processos de evolução social e democrática, movimentos mundiais com reflexos no país ao longo dos tempos. Tais reflexos se estenderam ao espaço escolar, que precisaram (e ainda precisam) se organizar, readequar-se para receber as pessoas com deficiência como a todos. Ações afirmativas e Políticas públicas inclusivas impulsionam este movimento de inclusão, em defesa dos direitos à efetiva participação na sociedade. Ainda assim, as obras pesquisadas apontam que é preciso avançar, reconhecer as pessoas a partir de suas particularidades, não considerando as diferenças como deficiências. Embora dotadas de limitações é preciso que se lhes dê oportunidades de desenvolvimento, sem discriminação neste processo de estigmatização marcada pelo binômio normal e deficiente. De modo que elas possam ocupar seu próprio espaço, e não os que lhes são arbitrariamente impostos, por conveniência social.

Assim, o levantamento da produção científica sobre a inclusão escolar, mais especificamente na educação profissional possibilitou a identificação de temas já estudados e daqueles que ainda careciam de maior aprofundamento. Permitiu apontar caminhos e contribuir para a delimitação de problemas para pesquisas futuras. Não foram observados muitos estudos que abordam os processos inclusivos de educação profissional de pessoas com deficiência, e a maioria encontrada relacionada remete a questões de Políticas públicas, recursos pedagógicos inclusivos, Psicologia e saúde, bem como à área social com temas sobre cidadania, programas sociais e responsabilidade social. Dessa forma, considera-se a importância da realização de pesquisa sobre essa questão, haja vista que a educação profissional das pessoas com deficiência possibilita sua emancipação, a partir da construção de sua autonomia, e reconhecimento de sua cidadania, com a ativa participação na sociedade dessas pessoas historicamente excluídas.

A próxima sessão desta pesquisa, Metodologia, visa descrever os meios através dos quais podem ser trazidas respostas sobre a inclusão escolar da pessoa com deficiência no ensino profissional, agora partindo para a parte prática da pesquisa. Para lograr êxito em se caracterizar como processo científico, elenca os procedimentos necessários para sua realização explicando-os passo a passo, da forma mais detalhada possível.

3 METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa qualitativa e processual, concentrada na descrição dos fenômenos por meio dos significados que se manifestam no ambiente, segundo a interpretação do público pesquisado, no que concerne a sua compreensão sobre a inclusão escolar da pessoa com deficiência (RICHARDSON et al, 2007). Segundo estes autores, os pesquisadores qualitativos estão preocupados com o processo e não com os resultados e produtos, de modo a conhecer como determinado fenômeno manifesta-se. Tendem ainda a analisar seus dados indutivamente e as abstrações são construídas a partir dos dados, num processo de baixo para cima. O significado é a preocupação essencial, na busca da compreensão dos fenômenos a partir do ponto de vista dos participantes.

Assim, os resultados desta pesquisa foram expressos através da análise de entrevistas transcritas que versavam sobre as concepções da inclusão em uma instituição de ensino profissional. Mais especificamente, os trechos selecionados das narrativas dos entrevistados foram a base da coleta de dados, gerando informações que, espelhando suas vivências, propiciaram a construção das interpretações das realidades sociais e dos significados da inclusão escolar.

3.1 TIPO DE PESQUISA

Esta pesquisa se caracteriza como exploratória e interpretativa, com abordagem qualitativa do problema, pois há interesse no registro e nas análises dos dados coletados o que pode favorecer no processo da compreensão dos significados de inclusão. Quanto à sua natureza, ela se classifica como pesquisa de campo, de acordo com Silva e Menezes (2005, p. 20), pois “objetiva gerar conhecimentos novos e úteis para a ciência sem aplicação prática prevista”.

3.2 POPULAÇÃO E AMOSTRA

A população desta pesquisa, de ambos os sexos, compreendeu professores de uma escola de ensino profissional e tecnológico da região metropolitana do Vale do Paraíba paulista, estudantes com deficiência matriculados na instituição e seus familiares.

A amostra se referiu ao total de nove participantes de ambos os sexos, composto por:

- 2 estudantes que apresentassem deficiências e/ou necessidades especiais com idade igual ou acima de 18 anos, que estivessem matriculados em um dos cursos regulares da instituição;

- 2 pessoas dentre seus familiares, que compusessem o núcleo familiar do estudante com deficiência, num número total de 02 mães entrevistadas;

- 5 professores que lecionavam na instituição.

Os critérios para a seleção dos entrevistados basearam-se inicialmente nas informações obtidas junto ao Napne da instituição, elencando-se os alunos que declararam a deficiência e aceitaram participar das entrevistas. A exclusão ocorreu em relação aos alunos que não quiseram participar das entrevistas e aos que não declararam a deficiência. Tanto os professores, como os alunos e seus familiares foram selecionados a partir da população da instituição de ensino profissional e, convidados a participar da pesquisa, sendo-lhes explicado sua importância e em que moldes ocorreria.

3.3 INSTRUMENTOS

Foram utilizados dois instrumentos para coleta de dados, quer sejam, os questionários sociodemográficos (Apêndices IV e V) e os roteiros das entrevistas semiestruturadas conforme Apêndices VI, VII e VIII.

3.3.1 Questionário para caracterização dos segmentos

Os questionários sociodemográficos proporcionaram o levantamento de informações sobre todos os segmentos participantes da pesquisa quanto à idade, gênero, formação escolar, percursos pessoais e profissionais obtidos a partir das respostas apontadas no formulário padrão. As perguntas destes questionários visaram identificar os perfis dos segmentos participantes da pesquisa, subsidiando-a com informações complementares que não seriam possíveis obter nas entrevistas com maior especificidade.

Quando houve dúvidas ou faltaram informações sobre as respostas assinaladas, os depoentes foram novamente consultados para o devido esclarecimento, conforme acordado quando aceitaram participar da pesquisa.

3.3.2 Roteiros de entrevistas semiestruturadas

Foi construído um total de três distintos roteiros para a realização das entrevistas semiestruturadas, dedicados a cada um dos segmentos participantes desta pesquisa.

De acordo com Triviños (1987), a entrevista semiestruturada é aquela que, a partir de certos questionamentos básicos, fundamentados em teorias e hipóteses que interessam à pesquisa, oportunizam amplo campo de questionamentos, resultado de novas hipóteses que surgem conforme se dão as respostas dos participantes. Desta forma, concede relativa liberdade ao pesquisador visando esclarecer e aprofundar os objetos de estudo.

A partir de eixos temáticos vinculados aos objetivos da pesquisa, esses roteiros para as entrevistas semiestruturadas, visaram obter como resultados as concepções sobre a inclusão escolar a partir de respostas dos professores a perguntas referentes ao percurso profissional e pessoal até vir trabalhar para a atual instituição, o que seria inclusão e indicação de sugestões e desafios quanto à inclusão escolar. Em relação aos estudantes e familiares os roteiros visaram identificar as situações vivenciadas em relação à deficiência e à inclusão escolar, no percurso escolar e familiar, os desafios encontrados e estratégias utilizadas para superá-los.

As entrevistas se basearam em três perguntas abertas para os professores e para os alunos, e em quatro perguntas abertas para os familiares (APÊNDICES VI, VII e VIII).

3.4 PROCEDIMENTOS PARA COLETA DE DADOS

Esta pesquisa foi autorizada pelo Comitê de Ética em Pesquisa Humana da Universidade de Taubaté (CEP-Unitau), conforme atesta o Protocolo de Inscrição na Plataforma Brasil (ANEXO C) e aceito conforme Processo CAAE Nº 82600217.3.0000.5501 – Comprovante de Recepção: 967678.

Em função de alterações realizadas neste estudo foi submetida a este mesmo Comitê uma Emenda (ANEXO E), sendo aprovada conforme parecer nº 2780.242.

Inicialmente foi encaminhado à instituição o Ofício (ANEXO A) para a solicitação da realização da pesquisa e sua respectiva autorização (ANEXO B). Estes documentos foram protocolados e assinados pelas autoridades responsáveis.

Foi realizado contato com o Diretor Geral da instituição para a apresentação da pesquisa e sua autorização. As entrevistas com os professores foram realizadas após ciência do Diretor Adjunto Educacional. Em seguida foi contatado o Napne, designado pela autoridade máxima da instituição como o canal de comunicação com os estudantes com deficiência e seus familiares, no que tange à seleção e encaminhamento do convite destes a participar da pesquisa.

Convém acrescentar que a todos os entrevistados, antes do início das entrevistas, foi solicitado o preenchimento do questionário sociodemográfico, anteriormente mencionado. Foi

apresentado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (ANEXO D) aos indivíduos que aceitaram participar do estudo, sendo-lhes garantido o sigilo de sua identidade, bem como assegurada sua saída do presente estudo, se assim desejassem, a qualquer tempo.

Os dados foram coletados a partir da realização de entrevistas na própria escola com todos os segmentos participantes da pesquisa. Sendo gravadas, e embora tenha se estipulado que teriam a duração de aproximadamente 2 horas no máximo, cada uma delas se resumiu a um período médio total de 30 minutos, entre as conversas iniciais, finais e a entrevista propriamente dita. Ficou acordado junto aos entrevistados a possibilidade de uma nova intervenção para esclarecimentos que se fizessem necessários. Eles foram ainda informados que os dados das entrevistas ficariam em posse do pesquisador pelo período de cinco anos, reafirmando o compromisso quanto à questão ética do uso específico desses dados para a pesquisa em questão.

3.5 PROCEDIMENTOS PARA ANÁLISE DOS DADOS

Os dados obtidos por meio das entrevistas transcritas passaram pela Análise de Conteúdo organizada por Bardin (2009), e explicitada a partir de inferências e interpretação dos resultados. A Análise de Conteúdo (AC) é uma técnica de investigação destinada a formular, a partir de certos dados, inferências reprodutíveis e válidas que se podem aplicar a um contexto. Como ferramenta, sua finalidade consiste em proporcionar conhecimentos, novas interpretações, novas formas de fazer e um guia prático para a ação.

De acordo com Bardin (2009, p. 91),

> [...] trata-se de um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

A análise de conteúdo visa reproduzir o sentido de cada uma das entrevistas após sua transcrição e agrega valor à pesquisa porque sintetiza a narrativa de cada um dos entrevistados, fundamentando-as. As fases da análise são contempladas pela pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados – inferência e interpretação.

Após a realização do processo de transcrição das entrevistas e revisão do seu teor, efetuou-se a organização do material da coleta de dados, a partir de uma leitura geral. Tal

sistematização possibilitou a condução das operações sucessivas de análise. Esta fase é a pré-análise.

Para obter êxito na escolha do material a ser analisado buscou-se atender a algumas exigências. Dentre elas, a exaustividade segundo a qual todo o material foi analisado, não se perdendo parte alguma; a homogeneidade, por sua vez, que consistiu na adoção do mesmo tema para permitir sua comparação; quanto à pertinência, o material precisaria guardar correlação com os objetivos da análise.

A missão desta primeira fase, além de escolher o material a ser analisado e submetê-lo à análise, foi antever hipóteses para a elaboração de indicadores para a interpretação final. Trata-se, portanto, de reconhecer que para um trabalho mais profícuo de AC, houve a necessidade de restringir as amostragens. “A análise pode efetuar-se numa amostra desde que o material a isso se preste. A amostragem diz-se rigorosa se a amostra for uma parte representativa do universo inicial” (BARDIN, 2009, p. 123).

Assim, na pré-analise, foi realizada uma leitura flutuante das transcrições das falas de cada um dos diferentes segmentos pesquisados, objetivando a familiaridade com o material bruto do estudo.

Em seguida foram realizados recortes das falas dos entrevistados, determinando assim os núcleos de significação, que compuseram o *corpus* da análise de conteúdo. Foram pinçados trechos que versavam sobre a vivência e as expectativas dos entrevistados quanto à inclusão escolar da pessoa com deficiência. A partir dos recortes anteriormente mencionados foram obtidos os *corpus* para cada um dos segmentos, que se referem aos materiais “preparados” para serem analisados, por conterem as informações mais relevantes, descartadas as que não se referiam objetivamente aos pressupostos da pesquisa.

Na sequência, a fase de exploração do material consistiu na construção das operações de codificação, considerando-se os recortes dos textos em unidades de registros, a definição de regras de contagem e a classificação e agregação das informações em categorias simbólicas ou temáticas.

Assim, procedeu-se à leitura minuciosa do *corpus*, repetidas vezes, objetivando conhecer as peculiaridades inerentes à fala de cada participante. Foi feita a textualização, retirando as palavras sem pesos semânticos, sons, ruídos e repetições e adequando as falas gramaticalmente, em favor de um texto coeso e coerente, mas foram preservadas as interrupções de pensamento e as mudanças de foco temático. Esta preparação permitiu a extração da essência das falas dos entrevistados, transformando-a em material por padronização de segmentos de participantes e por equivalência. Essa ação foi usada para

identificar a unidade de significação, captando os sentidos das transcrições dos professores, estudantes com deficiência e seus familiares para codificar segmentos de conteúdo que se mostraram como unidade de análise.

Este procedimento diz respeito à opção feita pela análise temática do conteúdo para o melhor aprofundamento do material, para descobrir os núcleos de sentido que compunham a comunicação. E o tema é geralmente adotado como unidade de registro para estudar motivações de opiniões, atitudes, crenças e de tendências. Consoante com tais preceitos, Silva e Fossá (2015) apontam que a escolha por este tipo de análise reside no fato de ser a melhor alternativa quando se trata de estudos interpretativos de valores, opiniões e crenças, o que se coaduna com as características desta pesquisa qualitativa.

Em seguida realizou-se a análise dos dados coletados através do procedimento de categorização. Após ter reunido e preparado o material por meio da edição de recortes das frases essenciais, realizou-se a padronização temática inclusão escolar da pessoa com deficiência, definindo-se assim as subcategorias, compostas pelas categorias iniciais e pelas intermediárias. As frases do *corpus* foram tomadas como registro de análise e assim buscou-se identificar as palavras-chave de cada uma delas. Deste modo as categorias iniciais foram construídas a partir do agrupamento das diferentes categorias temáticas que constituíam os núcleos semânticos. As frases que as constituíam foram comparadas entre si e alocadas em grupos em que havia temas correlatos, por similaridade ou dissonância em relação às demais. Em outras palavras, essas primeiras categorias, foram agrupadas de acordo com temas correlatos, e deram origem às categorias iniciais. As categorias iniciais foram agrupadas tematicamente, originando as categorias intermediárias e estas últimas também aglutinadas em função da ocorrência dos temas resultam nas categorias finais. Assim, o texto das entrevistas foi recortado em unidades de registro (palavras, frases, parágrafos), agrupadas tematicamente em categorias iniciais, intermediárias e finais, as quais possibilitaram as inferências.

Todas as categorias foram nomeadas com títulos escolhidos arbitrariamente, buscando representar da melhor forma o que exprimia o conjunto de todas as narrativas.-

As categorias finais apresentam os resultados do estudo de cada um dos segmentos entrevistados, identificando seu real sentido, esboçando com isso a pertinência da pesquisa. Construídas com o intuito de respaldar as interpretações e inferir os resultados, as categorias finais representam a síntese do aparato das significações, identificadas no decorrer da análise dos dados do estudo. Buscam exprimir as concepções dos entrevistados sobre a inclusão escolar da pessoa com deficiência.

Convém ressaltar que o processo indutivo ou inferencial supra-citado aplicado às categorias finais, possibilitou não apenas compreender o sentido da fala dos entrevistados, mas também extrair outra significação ou outra mensagem a ela subjacente (FOSSÁ, 2003).

A etapa final da análise de dados consistiu no tratamento dos resultados e sua interpretação, colocando “à disposição resultados fiéis e significativos, que permitiu inferências e interpretações a propósitos dos objetivos previstos na pesquisa” (BARDIN 2010, p. 127). Consistiu em captar os conteúdos manifestos e latentes contidos em todo o material coletado (entrevistas, documentos e observação). A análise comparativa foi realizada através da justaposição das diversas categorias existentes em cada análise, ressaltando os aspectos considerados semelhantes e os que foram concebidos como diferentes.

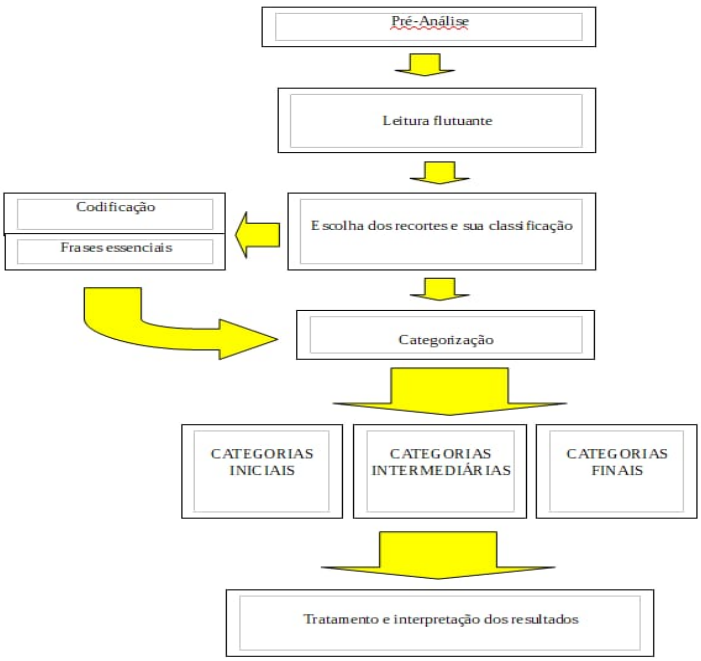
As análises das categorias se fundamentaram em referenciais teóricos, em um processo que se estendeu até o final da pesquisa, com a obtenção dos demais resultados de todos os segmentos participantes.

Nesse momento, observou-se uma antecipação sobre a inclusão escolar presentes nas frases essenciais dos participantes entrevistados, apontando posicionamentos convergentes dos discursos, abrindo um leque de interesses, que poderiam possibilitar uma interpretação final da pesquisa.

3.5.1 A organização da análise

A análise dos dados deste estudo foi organizada em fases seqüenciais como mencionado anteriormente e os procedimentos estruturais foram os mesmos para a obtenção das concepções acerca da inclusão escolar para cada um dos segmentos entrevistados. Para fins de visualização macro do percurso metodológico, a Figura 2 sintetiza as etapas da metodologia qualitativa da Análise de Conteúdo (AC).

Figura 2 - Organização da Análise



Fonte: Autor da pesquisa (2018).

Em síntese, o método de análise de conteúdo (BARDIN, 2009) consistiu na leitura geral do material coletado e nas fases a seguir mencionadas. Assim, foi realizada a codificação para a formulação de categorias de análise a partir do quadro referencial teórico e das indicações trazidas pela leitura geral. Procedeu-se ao recorte do material, em unidades de registro (palavras, frases, parágrafos) comparáveis e com o mesmo conteúdo semântico. Buscou-se o estabelecimento de categorias que se diferenciavam, tematicamente, nas unidades de registro (passagem de dados brutos para dados organizados), cuja formulação seguiu os princípios da exclusão mútua (entre categorias), da homogeneidade (dentro das categorias), da pertinência na mensagem transmitida (não distorção), da fertilidade (para as inferências) e da objetividade (compreensão e clareza). Foi realizado um duplo processo de agrupamento: das unidades de registro em categorias comuns e outro progressivo das categorias (iniciais → intermediárias → finais). Por fim, procedeu-se à inferência e à interpretação, respaldadas no referencial teórico.

Em seguida foi efetivamente apresentado o processo de análise realizado para cada um dos segmentos entrevistados, sendo explicado com maiores detalhes, culminando com a apresentação dos resultados e sua respectiva sustentação teórica.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Neste Capítulo são apresentados os resultados do presente estudo concernentes à caracterização dos participantes, a categorização das concepções sobre a inclusão escolar e a comparação entre as concepções observadas.

4.1 CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES

Participaram deste estudo 05 professores da instituição, 02 estudantes com deficiência e 02 pessoas dos núcleos familiares desses estudantes.

4.1.1 Segmento Professores

Quadro 3 - Caracterização sociodemográfica *dos professores*

Participantes	Idade (anos)	Sexo	Área de Formação	Tempo (anos)		Histórico Profissional	Outras informações
				Carreira	Instituição		
P1	42	Masc.	Engenharia	20	3	Técnico em Ajustagem Mecânica; Mestrado; Doutorando.	Integrante do Napne; Leciona para Superior (Engenharia) e Médio Técnico; Trabalhou com estudante com epilepsia
P2	38	Fem.	Enfermagem	10	2	Docência Técnico Enfermagem; Mestrado em Enfermagem.	Leciona para o Ensino Médio Integrado.
P3	45	Masc.	Pedagogia	17	2	Magistério; Professor Tradutor-intérprete Libras; Docência Prefeitura; Mestrando em Educação.	Integrante do Napne; Leciona para o Superior (Licenciaturas).
P4	29	Masc.	Licenciatura História	04	2	Docência em Prefeitura e Doutorado História.	Leciona o Ensino Médio Integrado; Possui em sua turma um estudante com DI leve.
P5	43	Fem.	Pedagogia	20	2	Professora de Educação Infantil; Mestrado em Educação; Formação de Professores (Diversidade, Tecnologias Assistivas).	Integrante do Napne; Leciona para o Superior (Licenciaturas).

Fonte: Autor da pesquisa (2018).

Todos os professores entrevistados são servidores do quadro efetivo do IFSP, aprovados por concurso de provas e títulos. Elaboram a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino e cumprem o plano de trabalho, zelam pela aprendizagem dos alunos, inclusive estabelecendo estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento, ministram dias letivos e horas-aula estabelecidos, participam integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional e colaboram com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.

Estão submetidos a um dos seguintes regimes de trabalho:

I - 40 (quarenta) horas semanais de trabalho, em tempo integral, com dedicação exclusiva às atividades de ensino, pesquisa, extensão e gestão institucional; ou

II - tempo parcial de 20 (vinte) horas semanais de trabalho.

4.1.2 Segmento Estudantes

Quadro 4 - *Caracterização sociodemográfica dos estudantes*

Participantes	Idade (anos)	Sexo	Deficiência Limitações	Curso	Percurso Escolar
E1	18	Masc.	Glaucoma Congênito: Cegueira total olho esquerdo	Engenharia Controle e Automação	Ensino médio em escola particular. Curso de Mecânica.
E2	22	Masc.	Hidrocefalia e Mielo-Meningococe Cadeirante e deficiência visual.	Licenciatura Matemática	Ensino fundamental e médio em rede púbica - 11 anos. Curso de Informática

Fonte: Autor da pesquisa (2018).

4.1.3 Segmento Familiares

Foram convidados a participar deste estudo os familiares dos estudantes com deficiência da instituição. O Quadro 5 apresenta as características sociodemográficas das pessoas entrevistadas e explicita informações adicionais sobre os núcleos familiares. Tais dados contemplam as respostas assinaladas pelas mães dos estudantes no instrumento de pesquisa de caracterização sociodemográfica, conforme APÊNDICE V. As nomenclaturas F1 e F2 correspondem às mães que aceitaram participar da pesquisa.

Quadro 5 - *Caracterização sociodemográfica dos familiares*

Participantes	Idade (anos)	Parentesco	Escolaridade	Profissão	Demais membros do núcleo Familiar
F1	49	Mãe	Ensino médio completo	Do lar	Pai – 50 anos, Ensino médio, caminhoneiro; Irmã – 23 anos, Ensino médio, Estudante
F2	66	Mãe	Ensino fundamental	Aposentada	Pai – 72 anos, Ensino fundamental, aposentado; 03 irmãos mais velhos que não moram juntos.

Fonte: Autor da pesquisa (2018).

4.2 PROCESSO DE CATEGORIZAÇÃO SOBRE A INCLUSÃO ESCOLAR DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA

4.2.1 Análise do conceito de inclusão escolar da pessoa com deficiência para os professores

Quadro 6 - Processo de categorização - professores

CATEGORIAS I, II e III	SUBCATEGORIAS		EXCERTOS DAS NARRATIVAS
Entraves ao processo de inclusão	Insuficiente conhecimento prévio do professor sobre a inclusão	Conhecimento insuficiente teórico e prático do professor em relação à deficiência e à inclusão	*P4: "Nos cursos de licenciaturas deveria ser obrigatório disciplinas sobre os casos de inclusão, pelo menos uma noção sobre libras, noção sobre os tipos de deficiência...."* *P4: "....mas aí eu já acho que a gente já tinha que ter uma base antes....."* *P4: "....a gente não tem formação de verdade xxx nos cursos de licenciatura..."* *P1: "...não sei se é bem uma deficiência... um aluno que tinha uma paralisia parcial..."*
		Lidar com a inclusão é uma nova e complicada situação para o professor	*P1: ".. esta é uma situação para mim nova...aprender a lidar com esta nova situação..."* *P2:".....situação nova que você nunca tinha reparado...."* *P4:' a experiência que eu tive, por exemplo, um aluno que ele .... que não conseguia fazer as atividades.... ele só..... não conseguia escrever, só rabiscava no caderno e aquilo me deixou muito desconfortável..... porque eu não tive orientação nenhuma de como trabalhar..... com este aluno, a única coisa que falava que para ele entregar o rabisco que ela fazia .....aí você dava nota no final do semestre ..."* *P1:"Hoje, por exemplo, eu me sinto um tanto despreparado quanto a esta questão. Eu não sei , por exemplo, como dar uma aula para um cego, um deficiente auditivo (P1).* *P1*: "é... uma outra situação, por exemplo, com cadeirante a gente sente ..... que é um tanto mais fácil por exemplo, mas agora uma situação de um aluno cego, surdo, mudo ..... é.....esta é uma situação para mim nova"
		Despreparo do professor para ministrar aulas para	*P1: "....Eu me sinto um tanto despreparado quanto a esta questão. Eu não sei , por exemplo, como dar uma aula para um cego, um deficiente*

		PcD	*auditivo".* *P1: " ... Como é que a gente vai lidar com um aluno cego num curso de engenharia mecânica por exemplo?... Em operações mecânicas, como é que vou fazer? ..."* *P2: "...infelizmente não há um preparo, a gente está trabalhando com a inclusão sem estar totalmente habilitada e a gente tenta fazer o nosso melhor"*
	Situações adversas ou de incompletude encontradas no ambiente escolar	Excesso de alunos em sala de aula	*P2: "... 50 alunos fica inviável ..."*
		Falta de apoio especializado em sala de aula	*P2: "... Se tivesse um profissional especifico para estar ajudando em sala de aula ..."*
		Escolas despreparadas para receber as PcD	*P2:"....Eu considero algo bem novo que as escolas de uma maneira geral por onde passei não estão preparadas..."* *P2 : "... a instituição não apresenta condições de atender a PcD"* *P3: '...a instituição não apresenta condições de atender a PcD.... Há esforços, quando aparece DI. Quando ocorre uma situação "x" existe esforços de vários lados para que isso seja sanado porém, em si o IF não é preparado para acolher as deficiências"* *P4: "Os alunos são bem recebidos sim, mas nem toda a assistência e atenção que requer lhes são oferecidas. Mas dentro do possível é feito o melhor para integrar esses alunos na escola"* *P1: "O Instituto é uma escola acolhedora, preocupada em atuar com responsabilidade sobre a inclusão escolar.... É preciso de mais capacitação para a educação inclusiva ou mesmo de um profissional específico para atender esta demanda"*
		Comportamentos preconceituosos impedem a aceitação do diferente	*P5 : "....o que eu observo, o que converso com as pessoas dentro destas propostas nas instituições é que há uma barreira atitudinal muito grande. E este é o maior empecilho para a gente efetivar realmente a inclusão...."*
Ações voltadas ao processo de inclusão	Ação inclusiva pedagógica docente		*P3 "....eu trabalho muito com diálogo ... tento organizar na minha aula prá que ele possa participar..... ter esse olhar humano..."* *P3: ".....Fazer a aula tornar de uma maneira que atinja a todos..."*
	Proposição de ações para melhoria do processo de inclusão	Conscientização e ação da comunidade escolar e da sociedade para efetivação da inclusão	*P4: "....Saber prá enfim tomar atitude.. quanto mais a gente conscientizar as pessoas, quanto o poder público que existe esta demanda...."* *P1: 'Uma pergunta assim eu acho que é... digamos assim fácil de responder, mas ela é um tanto complexa.1º o docente ele tem que ter realmente uma vontade de querer ensinar. 2º de querer reaprender como ensinar .numa situação diferente é.... eu não vejo assim um trabalho tão forte <refere-se à escola>....ou talvez até por falta de conhecimento meu . Mas eu acho que..... assim..... a deficiência tem que ser reaprendida"* *P5: "Acho que a gente precisa trabalhar mais neste enfoque de aceitação, de respeito, de tolerância e aí isso a gente precisa trabalhar com estas crianças desde que elas nascem...."*
		Mudança no Currículo e Políticas públicas inclusivas	*P3: ".....Tem que mudar essas leis. Temos que mudar...por exemplo a questão de currículo nas escolas...."* *P3: "...A luta seria por leis. Seria assim a gente participar de movimentos políticos, movimentos político-estudantis ..... e lutar por leis que garantam a inclusão.*
Equidade como vetor da inclusão	Inclusão como oportunidade de participação e aprendizado conjunto	Oportunidades gerais de participação na sociedade	*P1: ".....alguma coisa relacionada a possibilidade e oportunidade de outras pessoas que não estão dentro daquele ciclo objetivo seja emprego, seja lazer, cultura algo novo...."* *P2: "...dar oportunidade da pessoa de participar .. sem ser excluída ..."*
		Escola como espaço de formação para todos	*P3: ".. é claro que pra que isso aconteça muitas outras coisas têm que acontecer.... muitas mudanças políticas, mudanças organizacionais, pedagógicas né?..E aí a inclusão seria isso. A inclusão é um sonho de*

		aprenderem juntos / Escola para todos	*uma escola realmente para todos..” NARRATIVA COMPLEMENTADA P5: “Inclusão é você promover o acesso da pessoa, e não só o acesso..... de vaga né? mas todo acesso pra o conhecimento.... e ao desenvolvimento da PcD... inclusão hoje em dia tem um termo mais amplo que não é só relacionado à PcD ..... ele é um dos casos...” P4: ”...A inclusão é uma políticas de práticas ..... para incluir no ambiente escolar.... diferentes perfis de algum tipo de deficiência ..... física ,mental etc..... e a inclusão é essa nova perspectiva do aluno que tem deficiência...” P3: “..serve para todos.....é focada numa questão humana...”*
	Conceito de inclusão a partir da igualdade e da exclusão	Binômio exclusão – inclusão	*P2: “....é o contrário da exclusão....”*
		Tratamento igual para os diferentes	*P2: “..a pessoa de participar de uma maneira igual,...” P2: “..... Incluir é exatamente você inserir ela no contexto... tratar igual mesmo a pessoa cada um sendo diferente do outro...”*

Fonte: Autor da pesquisa (2018)

4.2.1.1 Entraves ao processo de Inclusão

As dificuldades encontradas no lócus para 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.

O insuficiente conhecimento prévio do professor elucidou que lidar com a inclusão se tratava de uma situação nova e complicada, principalmente em virtude do despreparo docente em sua formação inicial e continuada. Isto indica que é preciso aprimorar esta formação que culminaria com uma prática mais adequada para lidar com a realidade da situação da inclusão escolar da pessoa com deficiência, promovendo formações específicas para a área.

Quanto às situações desfavoráveis encontradas no ambiente escolar, estas dizem respeito ao excesso de alunos em sala de aula, à falta de apoio especializado para o atendimento ao estudante com deficiência, ao despreparo estrutura da escola (física e de pessoal) e aos comportamentos preconceituosos em relação a este público.

Neste estudo constatou-se que na prática, na realidade do dia a dia da sala de aula, o docente teria que dar conta, ou possuir mínimos conhecimentos de como proceder, do que aprendeu na teoria, o que não ocorria de fato. A insuficiente formação teórica e prática do professor foi considerada um fator determinante para as situações em que eles não souberam o que fazer e nada fizeram para atender ao aluno com deficiência Depreende-se que a bagagem de conhecimentos oferecida nas licenciaturas não subsidiaram adequadamente a realidade do trabalho docente, sendo insuficientes ou rasas. Isto quer dizer que não promove de fato reflexos satisfatórios nas competências e habilidades na carreira docente. Tal afirmação coaduna com Turci e Costa (2015) quando discorrem que a formação de professores para o

ensino fundamental nos cursos de Pedagogia, nas Universidades, inclusive nas mais prestigiadas do país, aborda a inclusão de forma descomprometida e superficial, não seguindo corretamente a legislação educacional. Pode-se dizer que a inclusão escolar vem se efetivando sem a infraestrutura adequada, tanto em relação a recursos materiais como humanos, podendo trazer mais prejuízos que benefícios a quem dela faz parte. Ainda corrobora com Batista (2015) o estudo sobre a inclusão escolar, em que as pesquisas trouxeram alguns depoimentos desfavoráveis a inclusão como falta de preparo, de qualificação e de paciência dos professores para atuar com os estudantes com deficiência.

A teoria deve alicerçar eficazmente a prática docente apresentando diretrizes para as possibilidades de intervenção que se fizerem necessárias. Anjos, Andrade e Pereira (2009) destacam o choque sentido pelos professores, ao perceberem o vazio na formação, diante das situações que se apresentavam como novidade. Elas requeriam novas capacidades, novos fazeres e saberes no fazer pedagógico, nas dificuldades de comunicação encontradas no trabalho com os deficientes. Semelhante sensação observou-se neste estudo por vários professores entrevistados, quando afirmaram que se tratava de uma situação difícil ter que lidar com uma pessoa com deficiência, que eles possuíam pouca bagagem para isto.

No entanto, há que concordar com Mantoan (2008) quando discorre que se ainda não há a devida preparação de todos, é preciso que isto ocorra a partir do desafio de acolher as diferenças e no processo da busca de respostas a estas demandas. E principalmente para que sejam efetivadas as práticas educativas é necessária a participação de todos e de cada um, com compromisso e atitudes para que professor e estudante se reconheçam como membros de uma mesma comunidade e se apoiem mutuamente. Esta mesma autora reafirmou que as competências e habilidades dos professores deveriam ser ampliadas no decorrer do processo inclusivo a partir das experiências que trazem das suas histórias de vida, pois sob este prisma eles podem ser considerados como aprendentes.

Verificou-se que além da falta de orientação e de informações por parte da escola de como proceder para atender ao aluno com deficiência, o fato do professor também demonstrar despreparo foi recorrente. Este despreparo era consoante ao desconhecimento sobre como identificar a deficiência, pela falta de laudo. Da mesma forma, pairavam dúvidas sobre quais seriam as limitações do aluno e suas conseqüências, se poderia passaria mal, além do como seria o trato com ele quanto à severidade da deficiência apresentada.-

Concorrem com tais situações o despreparo da escola, seja o excesso de alunos em sala de aula, as adaptações arquitetônicas para a acessibilidade por fazer ou ainda a falta de pessoal especializado AEE. Quanto à última questão, convém esclarecer que há embasamento

legal para o cumprimento da necessidade do AEE no espaço escolar, pois de acordo com a Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001 as escolas devem prover atendimento aos alunos com necessidades especiais com estes profissionais e inteirar-se das demandas da sociedade neste sentido a partir de dados do Censo escolar.

Sant'Anna (2005) em pesquisa sobre a concepção de educação inclusiva de diretores e docentes identificou alguns aspectos essenciais para a concretização da inclusão, como a formação especializada e de apoio técnico, sugerindo a composição de equipe multidisciplinar para orientação, infraestrutura e recursos pedagógicos adequados, experiência prévia junto a estes alunos, atitude positiva, apoio dos familiares e da comunidade. Este mesmo autor reforça ainda a necessidade de envolvimento de todos os membros da equipe escolar no planejamento das ações e programas voltados à inclusão. É preciso ainda considerar a importância do saber-fazer do professor que envolve sua motivação pessoal, o prazer em lecionar e o gosto pelo conhecimento, bem como a elaboração de estratégias para atingir seus objetivos. Vygotsky (1997) ao discorrer sobre a deficiência indica que os professores devem conhecer seus alunos e a si mesmo, tendo em vista a adoção de práticas pedagógicas as mais adequadas aos alunos que apresentarem deficiências. De modo que conhecê-los não seria condição *si ne qua nom*, mas colaboraria no momento do planejamento das aulas.

Vygotsky (1997) por meio do sócio-interacionismo buscou desenvolver sua teoria geral do desenvolvimento humano para compreender o funcionamento das funções psicológicas superiores. Investigou o desenvolvimento psicológico de crianças com deficiência, que ocorre em função das dificuldades encontradas. Propôs ao invés de passos lentos, ensinar a partir de saltos. Apresentou caminhos diretos e indiretos (tortuosos), alternativas de educação inclusiva composta pelo cultural e pelo social, meio em que vive. Reportando-se ao caso do deficiente intelectual afirma que este não se constitui somente pela deficiência e carências. Seu organismo se reestrutura como um todo e sua personalidade vai sendo constituída de forma integral, compensada pelos processos de desenvolvimento. Nesse sentido, ressalta-se a importância da qualidade das ações pedagógicas propostas pelo professor para que a aprendizagem impulsione o desenvolvimento desse estudante.

Nesta pesquisa ficou também evidenciada a conexão da situação atinente ao desafio docente de trabalhar com as pessoas com deficiência e a questão do despreparo da maioria das escolas para enfrentar a situação da inclusão dessas pessoas. Mendes (2017), em Tese de Doutorado sobre Educação Especial Inclusiva nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia brasileiros destacou dentre suas conclusões, que a antecipação à chegada do estudante poderia minimizar possíveis evasões e mesmo a negação do direito à educação.

Considerando, por exemplo, que um estudante surdo ao ingressar em alguma instituição não conseguiria participar das aulas sem a presença de um intérprete e sabendo dos tempos institucionais para a realização dos processos seletivos para contratação de um profissional, mesmo que em caráter temporário, deduziu que as aulas iniciais de um curso poderiam ser negadas a esse suposto aluno surdo. Portanto, a resolução não deveria ser pautada pelas demandas de um sujeito individual específico, mas de composição de instituições que passam por uma reorganização nos seus processos (MENDES, 2017). Este é um exemplo prático de uma situação em sala de aula que remete à questão da inclusão quanto à necessidade de as escolas já estarem preparadas para receberem os alunos com deficiência, e não somente se adequar quando verificarem, dentre os matriculados, que um determinado indivíduo precisa ser incluído. Em outras palavras, não basta a existência de uma lei que promova a inclusão e a acessibilidade se os dirigentes não estiverem mobilizados no sentido de fazer a lei vigorar.

4.2.1.2 Ações voltadas ao processo de inclusão

Visando promover a inclusão escolar, as ações que puderam ser observadas neste sentido dizem respeito a certas ações pedagógicas praticadas pelos docentes, em seguida mencionadas, e àquelas propostas que ainda podem ser realizadas para a melhora deste processo. Assim, em relação ao que já foi realizado, inclui-se o saber-fazer docente no dia a dia e o aprimoramento num *continuum* (o querer aprender para melhor atender).

O que há por fazer se resumiu às ações pontuais primárias de convivência em sala de aula, a atenção dedicada ao aluno PcD, como também aos demais que demonstrassem dificuldades em acompanhar o conteúdo. Isto se refletiria na preocupação com a conscientização de toda a sociedade para a mudança de conceitos quanto ao direcionamento de políticas públicas inclusivas, com propostas de mudanças nos currículos para a valorização e o respeito às PcD.

Esta pesquisa apontou a necessidade do entusiasmo ao ato de lecionar do professor, como visto em Freire (1996). Embora a instituição deva também contribua com seu quinhão, a proatividade é função-dever docente. Trata-se do reinventar, para propiciar uma inclusão que consista em chamar a fazer parte, engajar-se, já a partir do planejamento das aulas.

Em relação a esta situação, Manica (2011), realizou estudo sobre ~~a~~ a prática escolar da educação profissional inclusiva na visão docente. Ao abordar sua relação com o discente com deficiência, o professor afirmou que para o senso comum, educar um aluno com deficiência em um curso profissional é desafiador, instigador, especialmente pelo fato de que a sociedade, muitas vezes, já o rotula como ineficaz ou doente, considerando-o inapto para o ensino.

Verificou-se assim a importância da ação docente para a promoção da inclusão. Antipoff (2010) sublinha que é preciso avançar em relação ao que dispõem as leis para a inclusão, com a realização de ações concretas e a maior conscientização das comunidades e escolas, formação continuada para os professores visando extirpar mitos que muito têm prejudicado os alunos com deficiência em função da existência de ruídos na comunicação, seja por equívocos ou pela falta de informação.

4.2.1.3 Equidade como vetor da inclusão

A inclusão como oportunidade de participação, o aprendizado conjunto e o conceito dado à inclusão a partir da igualdade e da exclusão concedem à equidade a característica de vetor da inclusão, conforme os relatos dos professores.

Em alusão à participação na vida social das pessoas com deficiência, verificou-se ainda que elas normalmente não fazem parte do círculo social. Não são vistas muitas pessoas com deficiência em clubes, shoppings, pois além das dificuldades de acessibilidade há também o preconceito com o anormal, o inusitado, que propiciam situações com as quais a sociedade não está preparada para lidar. Mas isto pode ser corrigido a partir da mudança deste pensamento e posturas vigentes, pois as pessoas devem ser tratadas sem qualquer tipo de discriminação. Não porque apresentem uma limitação física ou intelectual é que devam ser diferenciadas. Devem ser providas condições para que concorram em condições de igualdade com os demais nas diversas situações do cotidiano, quer seja a colocação profissional, os direitos políticos, dentre outras.

Foram obtidas respostas diretas quanto ao significado da inclusão. Trataram-se de inquietações profissionais e pessoais mais recorrentes no trabalho diário em sala de aula, quanto ao fazer pedagógico e à estrutura escolar voltado ao aluno, além de demandas inerentes a políticas públicas, valores morais e mobilização da sociedade. Foi mencionada a questão da igualdade, mas também sua relação com a exclusão, sugerindo que a inclusão não ocorria porque há um processo de exclusão em andamento, fazendo comparação ao seu significado latente, não desejado, oposto, da exclusão.

Tal conceito pode ser comparado com a analogia realizada por Carvalho (2016) quando discorre sobre a inclusão marginal, que seria o avesso da inclusão. Xiberras (1993) considerou que a maior parte das sociedades históricas estabelecia uma distinção entre os membros de pleno direito e os membros com um estatuto à parte. Assim a exclusão fazia parte então da normalidade das sociedades sem levantar casos de consciência moral ou política; a não ser quando suscitasse a misericórdia sob o signo da virtude da caridade. Não é por que a

pessoa seja diferente que deva ser tratada de forma diferente. Este diferente deve ser remetido à ímpar, não-igual, mas jamais tendo seu sentido remetido à coisa.

As concepções dos professores expuseram a questão da igualdade de condições vinculando-a a oportunidade de participação na sociedade das pessoas com deficiência excluídas como cidadão, para trabalhar, divertir-se e buscar conhecimento. Quanto à escola, um espaço formativo conjunto, para todos aprenderem juntos sem distinção baseada até mesmo na dignidade humana do direito de todos à Educação e ao conhecimento, enquanto processo de ensino e aprendizagem. Os estudos de Silveira e Neves (2006) apontam para esta direção, no sentido de que as escolas precisam atender às diferenças, inerentes à condição humana.

Coaduna-se com os achados desta pesquisa, a posição de Azevedo (2013) que define igualdade como o termo usado para igualar um indivíduo ou um objeto. Associa a ela diversos sinônimos, entre os quais a equidade. Ressalta a importância de igualar uma situação para que se possa enxergar melhor o seu conceito. Para o autor, a igualdade assim como a equidade permite que seja feita uma comparação mais ampla e neutra sobre um indivíduo. De modo que não basta somente conceder a todos a igualdade. De fato a igualdade é uma conquista memorável, mas este conceito deve ser ultrapassado na medida em que sejam observadas as diferenças entre uns e outros, buscando sua equiparação, oferecendo melhores condições aos que mais precisam.

Ainda se vê em Mantoan, Prieto e Arantes (2006) que os argumentos em sentido contrário à inclusão seriam um contrassenso àquele pleno dado ao espaço escolar que reconhece e valoriza as diferenças. Essas autoras mencionam a questão da alteridade, em complemento à empatia a ser praticada desde a mais tenra idade, como se verificou também neste estudo no discurso dos professores.

Por fim, Baptista 2006 discorre que a educação especial inclusiva se baseia nos princípios da promoção da convivência construtiva dos alunos e o da preservação e aprendizagem comum, considerando as especificidades dos alunos. Tal abordagem atualiza a questão da homogeneidade na instituição educacional, em que cabe ao aluno se adaptar às exigências da escola, e esta se isentando de analisar e se adaptar às particularidades do estudante.

Por meio de todas essas considerações se encerra a análise das concepções dos professores sobre a inclusão escolar.

4.2.2 Análise do conceito de inclusão escolar da pessoa com deficiência para os estudantes

Quadro 7 - Processo de categorização - estudantes

CATEGORIAS I e II	SUBCATEGORIAS		*EXCERTOS DAS NARRATIVAS*
As marcas da deficiência e da rejeição nas relações sociais	Convívio social com a deficiência	Dificuldades pessoais	*E1: "Porque ainda me sinto incomodado às vezes, por exemplo, não consigo conversar com as pessoas olho no olho. Porque eu percebo que elas ficam olhando algumas perguntam ....começam a tirar sarro, o que me faz sentir acanhado...."* *E1: ".. eu não consigo me concentrar olho no olho, só pessoas com quem eu tenho bastante intimidade que acaba se tornando uma coisa comum"* *E2: "Não gosto muito de assistir (futebol) não,* *E1: "...na minha hora de lazer, o que eu gosto de fazer..... estar sempre em movimento, praticar esporte radical. Então é uma coisa que eu fico um pouco mais preocupado. Por quê? num esporte radical está sujeito a tudo. Por exemplo: gostava de andar de bicicleta..... então tem que tomar o dobro atenção, como por exemplo: se um galho acertar o olho direito já o prejudica, ficando com dois ruins..."* *porque às* *E2: Não gosto muito de assistir futebol não, porque eu fico meio ansioso"*(em função da pressão da válvula que requer controle)
		Preconceitos sofridos na escola e na sociedade	*E1: "...na escola quando entre crianças menores tem aquelas brincadeira.que hoje chama de bullying, mas que não me afetou"* *E2: "A professora tirava licença prá não dar aula prá mim... outra falava que atrapalha..... a aula dela..." ....*
	Impacto do diagnóstico no tratamento e na vida pessoal	Consequências do diagnóstico e tratamento médico	*E1: "...Nasci ...com um glaucoma congênito..."* *E1: ".. devido ao glaucoma eu tive um desvio também e eu tive que usar um tampão no olho direito prá estimular o uso do olho esquerdo porque a visão foi afetada.."* *E1 : "...tive que ir no hospital em São Paulo, CEMA e lá ..eu fiz uma cirurgia prá correção disso e ao longo do tempo após a cirurgia eu tive ... eu tive que continuar fazendo alguns exames sempre...., medindo pressão ocular isto desde pequenininho e usando sempre óculos. E.... devido ao glaucoma eu tive um desvio também e eu tive que usar um tampão..... no olho direito prá estimular o uso do olho esquerdo porque a visão foi afetada.... eu inclusive não tenho ..nem 10% da visão e eu tive que usar isso a minha infância inteira basicamente.... foi ate uns 11, 12 anos desde pequenininho e ....inclusive corrigiu 99%."*
			E1: "...ficou a seqüela da vista e uma leve dilatação do olho mas que hoje já dá prá ser corrigido por cirurgia também, mas a vista é irreparável..." *E1: "... fiz uma cirurgia prá correção disso e ao longo do tempo após a cirurgia, tive que continuar fazendo alguns exames sempre, medindo pressão ocular e usando sempre óculos."*
	Trajetórias escolares e diversas		*E2: "Meu percurso foi em meio a trancos e barrancos" (repleto de dificuldades)* *E1: " ... estudei no colégio XX.... aí eu fiz o prezinho lá....até o fim do fundamental... após terminar o fundamental.... fiz... vestibular.... o*

			vestibulinho da XX e eu consegui passar... inclusive fiz o técnico.....de mecânica integrada....Que também não me atrapalhou e tudo correu bem também. Aí eu fiz o ensino médio lá....junto com o técnico" *E2: "Fazia um pouco de bagunça.....chegar mesmo à Diretoria uma vez só"* *E2: Disciplina de que mais gostava "Matemática"* *E1: "Tivemos que fazer TCC do técnico de mecânica industrial integrado ao ensino médio, criamos projetos utilizando torno, fresadora, furadeira e etc.. Nas aulas práticas me dava super bem e conseguia exercer tranquilamente tudo que era designado."* *E1 : "... ao longo da minha infância.... foi uma infância normal..... não me afetou ...."*
Suportes sociais	Motivações pessoais para a superação das dificuldades	Confiança em Deus	*E1: ".....graças a Deus não me afetou em muitas coisas"*
		Comparação com outros casos	*E1: "... A gente acaba vendo situações de pessoas com outros problemas diferentes"* *E1: "..... mas em outros casos tem sim que ter conscientização das pessoas que convivem"*
		Vantagem de ser deficiente	*E1: "o que tento levar desta.....doença...é achar o lado positivo do que é negativo..... por exemplo: graças a esse problema , eu consegui utilizar esta cota.....que foi uma oportunidade muito boa prá mim."*
		Perspectivas pessoais futuras	*E1: ".. Meus planos é ser metalúrgico trabalhar em fábrica.... ter a minha área e estabilizar ali. Continuar minha vida, de uma forma que essa minha doença não atrapalhe".* *E1: "...tanto que até emprego é uma coisa que consigo. Entrar como PeceDê .... estabilidade prá emprego.... então sempre levar o lado positivo desse problema. Que na verdade não me afeta muito. Foi mais na questão estética mesmo".* *E1: ".. E em relação ao futuro, eu não pretendo como muita gente pensa.....ser rico. Trabalhar e não almejo uma coisa que exija muito de mim. Eu quero ter o meu emprego. Meus planos é ser metalúrgico trabalhar em fábrica.... ter a minha área e estabilizar ali. Continuar minha vida, de uma forma que essa minha doença não atrapalhe".*
		Persistência	*E2: "Ele é teimoso também!"*(estudante falando de si, sobre a insistência em buscar-se incluir e os resultados obtidos)
		Adaptação ao ambiente escolar	*E1: "... Em relação à escola foi tudo normal, tudo tranqüilo, eu sempre sentei na frente... usei meu óculos.... e. nunca senti falta da visão do olho esquerdo...."* *E1: "..... E aí eu me adaptei sempre na forma padrão de ensino, tamanho de letra.....foi uma coisa que não me afetou".* *E1: "...desde que nasci eu tive isto então não teve aquele impacto do tipo eu tenho a visão, de repente eu não tenho mais. Nasci com aquilo, acabou que eu me acostumei muito bem."* *E2:"Eu buscava mais meus amigos...tirava dúvida com eles"*
		Solidariedade como fator facilitador da inclusão	*E2: "... inclusão prá mim seria.... todo mundo .... ajudar o próximo.... independentemente do que a pessoa tem..."* *E1: "... É um conjunto ...um ajudando o outro e assim vai.."* *E2: "Ajudava" (colegas o ajudavam)*
		Sugestão de apoio	

	Apoio social, políticas públicas inclusivas e adaptação	físico, atuante e humanitário para a inclusão	*E1: "...por exemplo: uma pessoa que seja deficiente físico é claro que vai ter que ter um apoio, infraestrutura da escola"* *E2: " ...perguntar se a pessoa quer uma ajuda, assim sempre conversar..."* *E2: " sempre ter disposição prá ajudar"* *E1: ".. Elas têm que buscar a pessoa fazer ela se sentir confortável no ambiente, fazer ela se adaptar da melhor forma"* *E2: "Eles saírem do comodismo"* *E2: "... inclusão prá mim seria.... todo mundo .... ajudar o próximo.... independentemente do que a pessoa tem..."*
		Políticas públicas inclusivas	*E1: "...e quando terminei (o curso técnico) fiz o ENEM, usei a nota de corte, mas entrei no IF com a cota para deficiente visual "*

Fonte: Autor da pesquisa (2018).

4.2.2.1 As marcas da deficiência nas relações sociais

Neste estudo pôde ser observado que as relações sociais dos estudantes são marcadas pela própria deficiência e a rejeição que sentiram em algumas situações, seja no ambiente escolar ou no convívio social. Também incluem-se os desdobramentos do processo do tratamento da deficiência, quando a busca por sua compreensão se demonstrou como aspecto favorável para a amenização da situação

As dificuldades pessoais na realização de atividades do dia a dia e os preconceitos sofridos sintetizaram o convívio social com a deficiência. Houve de forma bastante significativa relatos de várias situações de desrespeito nas relações sociais como os preconceitos sofridos por serem considerados diferentes, bem como o bullying.

Para Mantoan (2008) o preconceito justifica as práticas de distanciamento das pessoas, em função de suas peculiaridades, passando a ser alvejadas com descrédito, tendo reduzidas as oportunidades de serem conhecidas de fato e de poderem conviver com os demais. Isto se vê dentro e fora das escolas, e tal conceito corrobora com esta pesquisa. Para esta mesma autora vê-se que os estudantes sofrem as consequências de carências que já nem deveriam mais ocorrer nas escolas, porque todas deveriam ser inclusivas. Estão expostos a situações opressoras e até humilhantes, pois a sociedade reflete no espaço escolar seu caráter excludente, segregativo e conservador. Esta mesma autora finaliza afirmando que ao reproduzir a exclusão, a escola tem prejudicado a trajetória educacional de muitos estudantes.

Foi ainda observado o impacto do diagnóstico para o tratamento médico, bem como na vida pessoal na busca pela inclusão e na sua aceitação. De modo que os estudantes demonstraram conhecimento sobre a deficiência a que estavam acometidos. Utilizaram-se dos termos da área médica, e seus relatos contemplaram as experiências e as dificuldades do dia a dia para a superação das dificuldades por eles enfrentadas, os procedimentos médicos, rotinas

de exames e hospitais. E este comportamento foi visto em ambos os casos, como uma forma de viver com a deficiência reconhecendo suas possibilidades bem como as suas limitações.

Vários autores discorrem sobre esta questão fazendo considerações ao aprendizado da pessoa com deficiência. Para De Vitta, De Vitta e Monteiro (2010) na deficiência física, a mais visível, embora a deficiência esteja na criança, não seria ela a causa das dificuldades de aprendizagem, mas sim a falta de adaptação do meio em que ela vive. Nas deficiências visuais e auditivas, apesar do fator de diferença estar no indivíduo, há a possibilidade de um ambiente modificado e apropriado para possibilitar seu desenvolvimento cognitivo e social. Maruyama, Sampaio e Rehder (2009) em pesquisa sobre a deficiência visual, verificaram que o aluno com baixa visão tem dificuldades para aprender. Lacerda (2006) discorre que a dificuldade na comunicação, tanto do deficiente mental (que não tem boa compreensão do que lhe é explicado, segundo os entrevistados) como do auditivo, é um fator que interfere na aprendizagem e de difícil solução para as professoras, mesmo com a presença de intérpretes em sala de aula, como apontou em seu estudo.

4.2.2.2 Suportes sociais

Os estudantes indicaram a importância de suportes facilitadores ao processo de inclusão como as motivações pessoais e o apoio social e as políticas públicas inclusivas.

Dentre as motivações pessoais para superação das dificuldades, destacaram-se a fé, a esperança, o otimismo e a persistência pessoal.

Martineau (1999 apud YUNES, 2003) elenca a sociabilidade, a criatividade na resolução de problemas e senso de autonomia de proposta como as principais características fixas da resiliência, em consonância com os estudos de outros autores. Este mesmo autor elenca processos-chave em um sistema de crenças, que englobou vários aspectos, dentre os quais: atribuir sentido à adversidade; Olhar positivo; transcendência e espiritualidade; flexibilidade, que remete a capacidade para mudanças, reorganização e adaptação; clareza na expressão de emoções e colaboração na solução de problemas. Muitos destes aspectos puderam ser observados nas narrativas dos entrevistados, o que confirma o que diz a literatura sobre o que afeta a concepção dos estudantes acerca da inclusão escolar da pessoa com deficiência, e especial quanto à suas motivações pessoais.

A questão de o quanto pensar positivo, o vislumbrar um futuro, a fé em Deus e até mesmo a comparação com outros casos por eles considerados como piores são ações que possibilitaram encontrar uma base que sustentasse os anseios de uma vida melhor, que considerasse as dificuldades como passageiras.

Quanto aos apoios sociais destacaram-se a solidariedade, as adaptações ao ambiente e as políticas públicas inclusivas. Alguns destes arranjos já ocorriam no espaço escolar e outros foram alvos de sugestões, no sentido de favorecer o processo inclusivo, a partir de suas visões e necessidades.

Assim os estudantes indicaram o uso de estratégias para a superação da deficiência e a convivência com os demais, mesmo com as suas especificidades e as limitações delas decorrentes. Para eles a compreensão dos pares é essencial para a integração na sociedade e a adaptação pode ser considerada como parte integrante de um processo que engloba a aceitação dos demais amigos e professores, com sua amizade, convivência e colaboração.

A relevância das políticas públicas na inclusão das pessoas com deficiência no ambiente escolar se refletiu nas oportunidades estudantis governamentais que visavam ao ingresso, ao incentivo à permanência do estudante na escola. Assim as políticas públicas podem ser adequadas à educação inclusiva, para a estruturação e adequação dos espaços escolares. Há muitos desafios que precisam ser vencidos, quando a questão é inclusão escolar conquanto seja dependente das políticas públicas. Neste sentido, para Carvalho (2005) o forte apelo mercadológico que as permeia traz dificuldades a organização de uma sociedade e educação inclusivas, uma vez. que predomina o interesse econômico em detrimento do social. Há muitas resistências para a efetivação de uma proposta de educação inclusiva entre vários segmentos da sociedade, e devem ser suplantadas, a partir da compreensão de suas origens. A despeito da necessidade do provimento de recursos, tal questão é ponto pacífico, mas não se pode perder de vista que os direitos humanos sejam sempre respeitados (CARVALHO, 2005, p.79).

Quanto aos apoios necessários ao processo de inclusão, Aranha (2001) ao discutir a relação da sociedade com as pessoas com deficiência aborda o Paradigma do Suporte. Este se caracteriza pelo pressuposto de que a pessoa com deficiência tem direito à convivência não segregada e ao acesso aos recursos disponíveis aos demais cidadãos. Os suportes são de variada natureza, quer seja econômico, social, físico ou instrumental, e visam à inclusão social. Trata-se de um ajuste mútuo, conforme pontua a autora, que consiste na manifestação da pessoa com deficiência em relação as suas necessidades e à sociedade na implementação das condições necessárias. Daí decorre a importância da proatividade nas ações necessárias à inclusão, conforme verificado nos relatos dos estudantes.

Assim, as concepções dos estudantes sobre inclusão foram tomadas em sentido mais amplo, relacionando-a a questão da solidariedade e da necessidade de conscientização de toda a sociedade.

4.2.3 Análise do conceito de inclusão escolar da pessoa com deficiência para os familiares

Quadro 8 - *Processo de categorização – familiares*

CATEGORIAS I e II	**SUBCATEGORIAS**		***EXCERTOS DAS NARRATIVAS***
Enfrentamento das adversidades	Empenho e motivação pessoal	Apoio espiritual e religiosidade	*F1: "...graças a Deus não nos afetou em nada."* *F1: "... teve muita evolução, graças a Deus.."* *F1: "...não teve dificuldade pra estudar, graças a Deus"* *F2: "Esses dias um irmão da minha igreja falou que eu ia me salvar por ser teimosa"* *F2: "A gente busca bastante....busca ajuda em 1º lugar de Deus"* *F1: "A deficiência dele, graças a Deus não nos afetou em nada nem a ele e teve uma vida tranqüila".*
		Comparações com outras situações	*F1: "...para cada caso é um caso. Conheço muitas pessoas que enfrentam muitas dificuldades, como é o caso de uma amiga cuja filha é deficiente visual.....Ela correu muito atrás, prá poder freqüentar escola normal, teve muitos obstáculos. O nosso já foi bem tranquilo."* *F2: "Tem um amiguinho dele que nem estuda mais... o mesmo problema dele.... mielo também... nem estuda mais".*
		Persistência	*F1: "...tem que ter muita dedicação, muito empenho, muita disciplina"* *F2: "Mas eu nunca deixei de ir....., até o último dia eu fui. Depois ele teve uma formatura bonita, foi homenageado"* *F2: "Eu fui perguntar porquê"* *F1: "...o que falo pras pessoas que enfrentam algum problema ...é isso: é não desistir... sempre persistir, correr atrás..... que vale a pena.."* *F2: "Aí esse dia eu falei que ia parar ali. Só que não parei!!!"*
	Suportes, comunicação e adaptação	Apoio intra-familiar	*F1: "eu colocava a minha outra filha mais velha prá tomar conta..... porque era quantos tampões colocava no olho dele, ele arrancava"* *F2: "Aí a psicóloga conversou, se propôs ajudar.....Aí minhas filhas também.... foram conversar. A partir daí desse dia melhorou"*
		Comunicação família-escola	*F1: "...na escola eu só deixava ciente a professora que ele teria que sentar na frente porque quem tem uma deficiência visual"*
		Estrutura escolar e suportes	*F2: "Acho que está bom, aqui no Instituto está bom. Do jeito que ta sendo pro E3."* *F2: " Aqui no Instituto tem bastante suporte ... "* *F2: "a professora dele de equitação é muito eficiente... tem suporte também."* *F2: "a Profª do pré 2 foi uma mãe prá ele ..acolheu ele muito bem"*
	Barreiras encontradas no processo de inclusão escolar	Obstáculos enfrentados na escola	*F1: "o maior obstáculo que tivemos .... como ele era bebê ... usou o tampão no olho devido ao problema de estrabismo dos 10 meses até os 7 anos de idade ....."* *F2: "Eles exigiram muito de mim dele prá ele ir prá essa escola. Firma reconhecida lá do Haras.... quitação... Enfiaram lá na gaveta e não olharam nada! "* *F2: "Mas só que antes ela até aí ele não tinha nota, porque na cabeça dela ele se aproveitava da situação. eles não ofereciam ajuda e só cobrava dele ...prá cobrar de mim... que o problema era da mãe..."* *F2: "falou que daria 1 de presença porque ele não fazia nada"* *F2: "A profª do pré, a psicóloga trocou ele de sala.... sem meu conhecimento, porque a profª não quis dar aula prá ele"* *F2: "...algumas professoras mudaram, algumas não.... deixaram ele repetir ... 2 anos"* *F2: "Uma professora não quis colaborar quando ele fez a correção do pé. Prometeu de dar trabalho prá ele... e não deu..ele acabou perdendo"* *F2: "Os professores de lá falaram que eles eram profissionais do ensino e não babá...."* *F2: "a Profª de Educação Física não o levava prá quadra, aí deu 0 prá ele.".*
		Culpabilização do estudante pelo não aprendizado	*F2: "Mas falei: por que ele não faz nada? Você dá cadeira prá ele ir prá quadra? .... "Ele não tem condições de fazer, - ela falou: Nãoooo. O E2 não progride, ele... se aproveita da limitação dele e não faz nada".(disse a professora)*

Impactos do convívio com a deficiência	.	Reações das famílias e suas consequências	*F2: "Aí mandaram nós dois prá psicóloga"* *F2: "Aí as famílias omitem"* *F2: "Acho que não sei se tem vergonha...tem medo... não quer dar a cara a tapa " -*
		Infantilização do estudante	**F2**: *"Tem um amiguinho dele que nem estuda mais"*
	Situações do Convívio com a deficiência	Conflitos no convívio escolar	*F2: "os alunos cobrando, porque ele demorava muito prá usar o banheiro, batiam na porta...usar o banheiro, batiam na porta..."* *F2: "<o pessoal da limpeza> não podia falar não para os alunos, porque se falasse não, eles queriam bater nelas.. podiam sair chutando tudo... e que os meninos era bonzinho, não incomodava, que a demora era do E2"*
		A questão do normal e do natural	*F1: "...e às vezes a gente até esquece que ele tem esta deficiência porque a gente encara com naturalidade... de forma normal."* *F1: "..Danificou o nervo óptico do olho dele. Então não tem o que fazer. Mas enfrentar essas deficiências, estes problemas é tentar levar de uma forma normal, natural, porque como é irreversível"*
		Conseqüências da deficiência	*F1: "...quando ele operou do Glaucoma.... nunca mais voltou a ter problema de pressão ocular alto... mas quando ela estava com problema de estrabismo o olho esquerdo dele tinha um desvio"* *F1: "...Em relação ao campo visual dele..... não teve muito avanço.."* *F1: "...Danificou o nervo óptico do olho dele...".* *F1: "...não por causa do problema do glaucoma, mas do estrabismo que ele teve..... mas em decorrência de....doenças normais como o astigmatismo....."*

Fonte: Autor da pesquisa (2018)

4.2.3.1 Enfrentamento das adversidades

Os familiares buscaram superar as adversidades decorrentes da deficiência (que afeta todo o núcleo familiar) por meio do empenho e motivações pessoais dos núcleos familiares, bem como por meio dos suportes, assim como do canal de comunicação estabelecido com a escola. Quanto ao empenho familiar observou-se a busca por apoio espiritual, a comparação com outros casos como fator atenuante para a situação, além da persistência na continuidade da busca pela inclusão. E pode-se dizer que tais fatores estão associados à resiliência.

Em Yunes (2003) vê-se que dentre os fenômenos indicativos de vida saudável destaca-se a resiliência, por referir-se a processos que explicam a superação de adversidades. Resiliência é frequentemente referida por processos que explicam a superação de crises e adversidades em indivíduos, grupos e organizações (YUNES; SZYMANSKI, 2001; YUNES, 2001; TAVARES, 2001). E esta definição é a que mais se aproxima da realidade estudada, porque foram observadas situações em que foi preciso fazer um algo a mais, para a superação das situações adversas, a partir de uma força extraordinária, quando seria mais fácil desistir. Segundo Alarcão (2000, apud FRANCO; APOLONIO, 2002), o conceito de resiliência

conecta vulnerabilidade e poder regenerativo dado que envolve a capacidade do sistema para minimizar o impacto disruptivo de uma situação estressante, através de tentativas feitas no sentido de influenciar decisões e desenvolver recursos para fazer-lhes frente. E as ações das famílias seguem esta direção, buscando superar as adversidades com persistência, fé, características, dentre outras, presentes na resiliência.

A questão da comparação feita com outros tipos de deficiência, bem como as atitudes de enfrentamento das dificuldades e a persistência evidenciadas no percurso familiar, amenizaram a própria situação vivenciada, propiciando também muitas conquistas tanto em relação à inclusão escolar como à social. Entre estas conquistas estão a melhoria da qualidade de vida e o avanço dos filhos nos estudos, visto que conseguiram alcançar o ensino superior.

Quanto ao aprendizado e as estratégias adotadas pelos familiares, a efetiva preocupação com a participação na vida escolar e seu comprometimento neste sentido foram relevantes ao desenvolvimento dos estudantes. É o que Milan e Cia (2015) relatam em estudo de grupo focal de professores e familiares, sobre a relação família-escola enaltecendo a importância da troca de informações entre a escola e as famílias, com benefícios recíprocos, num ciclo virtuoso.

A evocação de algumas situações dentre as quais a religiosidade contribuiu para que as famílias seguissem adiante apesar das dificuldades encontradas, possibilitando a sua condução à serenidade e à persistência na busca de soluções para a questão da inclusão. Enfim, extrair sentido da adversidade, numa perspectiva otimista por meio da espiritualidade foi uma das estratégias utilizadas pelas famílias no enfrentamento das dificuldades, como aponta Silva (2007), pois oferece conforto e significado para algo que extravasa a compreensão humana naquele determinado momento.

Pode-se afirmar que houve e ainda há vários entraves que se constituem como adversidades ao processo de inclusão escolar e que a família vive constantes desafios seja na busca de informações sobre o tratamento da deficiência, decorrente de doenças para os dois casos estudados, e do controle da sua normalidade, até a preocupação sobre a escolarização que ficaria em um segundo plano ou em um universo paralelo. Assim, o se fazer incluído depende da ação da família, do conhecimento das condições acerca da deficiência, mas também da existência das estruturas adequadas e de apoio social.

Verificou-se que dentre as estratégias utilizadas para fazer-se incluir, as famílias contaram com o apoio dos seus membros, buscaram uma comunicação permanente e profícua com a escola, procurando utilizar-se instrumentos de apoios existentes humanos e de infraestrutura, tanto no espaço escolar quanto junto às instituições filantrópicas.

Analisando estes casos e comparando-os com Batista (2015) o envolvimento da família deveria ser sempre facilitado, pois quanto mais informados e instrumentalizados os pais estiverem, mais preparados eles podem estar para enfrentar os desafios ao longo da trajetória escolar e desenvolvimento dos filhos, possibilitando um empoderamento cujo resultado seria o enfrentamento e ajustamento a situações problemáticas. Ambas as mães estiveram presentes na vida dos filhos acompanhando-os nos tratamentos médicos e na escola sendo fundamentais para a progressão deles nos estudos. Assim pode-se dizer que este envolvimento familiar foi preponderante para a inclusão escolar dos estudantes com deficiência.

Corroboram com esta questão Santos, Cia e Mendes (2015) quando observaram em seus estudos na relação das famílias com as escolas que a maioria dos participantes, ainda que cientes das dificuldades enfrentadas na inclusão de seus filhos, consideraram os benefícios que a escola comum trouxe para o desenvolvimento social e cognitivo dos mesmos. As famílias entrevistadas de fato apresentaram opiniões favoráveis sobre a importância da escolarização, como fator de promoção social. No caso deste estudo foram elencadas situações que causaram desconforto e infortúnio ao longo das trajetórias familiares, em relação ao despreparo da sociedade para a inclusão, mas também foram apresentados situações de sucesso e de conformidade em relação à estrutura adaptativa na instituição pesquisada.

4.2.3.2 Impactos do convívio com a deficiência

Os percalços enfrentados pelos familiares das pessoas com deficiência no ambiente escolar provocaram dissabores, descontentamentos diversos, incertezas e desânimos. Os problemas encontrados ao longo do percurso familiar deflagram os impactos da inclusão da pessoa com deficiência na escola e também na sociedade.

As barreiras encontradas ao processo inclusivo se referiram à culpabilização do estudante pelo não aprendizado e a algumas reações em virtude da preocupação quanto à necessidade de melhoria no atendimento aos filhos na escola. Com**o** a pessoa com deficiência requer cuidados específicos, é possível que ocorram certos exageros e a demasiada preocupação familiar com seu bem-estar se estenda até a idade adulta, podendo ser configurada a infantilização. Silveira e Neves (2006), em relação ao impacto da deficiência na educação e socialização, relatam os discursos dos pais de estudantes com deficiência segundo os quais os filhos seriam sempre bebês. É o que aponta Kassar (1999) afirmando a tendência de que os familiares percebam seus filhos com deficiência, com agravamento, de forma

infantilizada por toda a vida. Há que se concordar com este posicionamento haja vista a deficiência ser vista como doença, que requer cuidados e contínuo tratamento. Trata-se da questão do cuidado, da preocupação com o bem-estar dos filhos, inerente aos familiares.

Só quem convive com a deficiência é que consegue exprimir em palavras os sentimentos experimentados nas situações vivenciadas. Anjos, Andrade e Pereira (2009) relatam que para alguns professores em sala de aula comum a deficiência estava relacionada à falta de disposição para aprender, e com a responsabilização do próprio estudante. É o que também se vê em Ximenes e Cidade (2016) apoiando-se em Ryan (1976) quanto à culpabilização da vítima. Segundo as autoras, identificar nas pessoas as origens dos mecanismos que produzem desigualdades sociais é culpabilizar a pessoa por todos os dissabores e contratempos que experimentam no cotidiano e estimular-lhes o desalento.

As situações do convívio com a pessoa com deficiência evidenciaram conflitos no ambiente escolar e questionamentos dos familiares acerca do que seria normal ou natural em relação às especificidades apresentadas pelos filhos. Para os familiares, a inclusão é vista como sinônimo de igualdade para ofertar a qualidade de vida às pessoas com deficiência. Assim veem o diferente com naturalidade, pois se acostumaram com a situação e aprenderam a conviver com a deficiência, buscando se adaptar com uma situação irreversível. A normalidade, na verdade, é o movimento pela integração visando ao ajustamento físico e psicossocial do deficiente à sociedade. Assim toda pessoa com deficiência poderia vivenciar o estilo de vida padrão da comunidade em que se encontrava inserida, em ambientes e condições de vida experienciados por indivíduos considerados normais. A normalidade enfatiza a ideia de que o indivíduo com deficiência deveria parecer e funcionar o mais parecido com as outras pessoas, e a sua integração só se efetivava se conseguisse se adaptar. Assim, o sucesso ou o fracasso nesta integração estaria relacionado à sua aproximação ou ao distanciamento dos padrões da normalidade.

Para Mantoan e Prieto (2006) a inclusão escolar está definida erroneamente a partir do binômio diferença e igualdade. Desta forma, tratar as pessoas de forma diferente pode explicitar suas diferenças, assim como tratar igualmente os diferentes pode esconder as suas particularidades excluindo-os da mesma forma. Como se vê na figura 03 a seguir, incluir é exatamente o contrário de excluir que seria deixar à margem. A inclusão supera a simples integração e escancara o que seria a segregação, isolamento total dos diferentes.

Figura 3 - Diferença entre exclusão e inclusão

Fonte: Imagem da internet (2018)

Por fim, as conseqüências da deficiência disseram respeito as suas intercorrências, impactos negativos para a vida orgânica, os comprometimentos com a qualidade de vida, podendo também afetar o avanço nos estudos. Apesar das dificuldades, verificou-se que obtiveram evoluções significativas tanto no quadro clínico, como na trajetória escolar.

Para os familiares, precede à inclusão tudo o que implica a deficiência são questionadores, buscam informações a todo o momento. Suas narrativas tiveram como foco a deficiência. Fizeram uso de expressões e termos da área médica com desenvoltura, relatando com detalhes os tratamentos médicos a que os filhos se submeteram ao longo de suas vidas

Para Vygostsky (1997) a deficiência seria uma organização qualitativamente diferente de determinadas funções. Deste modo, uma criança com deficiência não é uma criança normal inferior às demais, menos capaz de exercer algumas habilidades. Ela possui, na verdade, uma estrutura funcional peculiar e o funcionamento psíquico opera consoante essas mesmas leis. O conceito de deficiência para este autor não propõe uma definição que parta de critérios comparativos ou normativos. Rompe com um conceito que significasse definir um indivíduo a partir de comparações com base em critérios normativos. Com isto se acabaria por praticar exclusões, pois os que se afastassem da média estariam automaticamente sendo definidos como sub-cidadãos (ou super-cidadãos). Na definição da defectologia há dois elementos estruturantes: a) o signo, mediador do nível mental que interfere no cognitivo e b) a ferramenta, que caracteriza o ato concreto e físico como o desenhar ou o cortar um pão. Para este autor o ser humano deveria ser somente reconhecido como possuidor de sua própria identidade, o que extirparia as relações binárias tais como normal/anormal, mais capaz/menos capaz, melhor/pior, e outros contrastes.

De fato, com embasamento em Dessen e Silva (2008), vê-se que as famílias de crianças com NEE requerem suporte e orientação diferenciada, acolhimento, informação e cuidado; pois além de cumprirem tarefas normativas, assim como todas as outras famílias, requerem estratégias especiais para lidarem com as características dessas crianças.

4.3 RELAÇÃO ENTRE AS CONCEPÇÕES DA INCLUSÃO ESCOLAR ATRIBUÍDOS PELOS SEGMENTOS PARTICIPANTES: SEMELHANÇAS E DIFERENÇAS

Para iniciar e validar o processo das relações existentes entre as concepções foi necessário a observância da regra de partir do mesmo princípio, do mesmo conceito. Isto foi possível graças ao planejamento ocorrido já na elaboração dos roteiros das entrevistas. Assim, a comparação entre as concepções entre os segmentos pesquisados se baseou em uma pergunta em comum, formulada, porém, de modos distintos para cada segmento, pois cada qual apresenta diferentes perfis, com conhecimentos e vivências específicos sobre o mesmo assunto, conforme ilustrado no Quadro 09. Assim buscou-se utilizar argumentos suficientes, compreendendo tais condições, visando promover sua aceitação em responder a pergunta-chave da forma mais direta possível. Pode-se afirmar que a maioria das pontuações acerca da mesma situação foi convergente entre si, cada qual respondendo de acordo com sua visão da realidade e posição ocupada. Conforme pontuado em Chase (2008 apud MOZZATO e GRZYBOVSKI, 2011) as dimensões das vivências e contextos sociais e históricos são enfatizadas no processo da Análise de Conteúdo.

Quadro 9 - *Comparação conjuntural entre os segmentos entrevistados*

Variáveis / **Segmentos**	***Professores***	***Estudantes***	***Familiares***
Perguntas →	Você sabe o que é inclusão?	Você já ouviu falar e tem noções do que seria inclusão?	Você(s) já ouviram falar de inclusão? E o que sabem a respeito?
Processo Analítico de Categorização → ***(categorias finais)***	- Entraves ao processo de inclusão; Ações voltadas ao processo de inclusão; - Equidade como vetor da inclusão.	- As marcas da deficiência e da rejeição nas relações sociais; - Suportes sociais.	- Enfrentamento das adversidades; - Impactos do convívio com a deficiência.
Fundamentação teórica → ***(Proeminência)***	Anjos, Andrade e Pereira (2009); Sant'Anna (2005); Manica (2011); Azevedo (2013).	Mantoan (2008); Aranha (2001)	Yunes (2003); Vygostsky (1998).

Fonte: Autor da pesquisa (2018).

Foram realizadas comparações em relação aos tópicos que se destacaram dentre as narrativas de todos os segmentos participantes da pesquisa, quer sejam a Definição de inclusão escolar, o Foco na deficiência, a Resiliência e Políticas Públicas.

4.3.1 Definição de inclusão escolar

Em relação às concepções sobre a inclusão escolar, o Quadro 10 elenca os excertos de das respostas diretas à questão às perguntas representadas no Quadro 09.

Quadro 10 - Definição de inclusão para os entrevistados

Segmento Professores
P1: "....alguma coisa relacionada a possibilidade e oportunidade de outras pessoas que não estão dentro daquele ciclo objetivo" / "...as pessoas não têm oportunidade para poder.... tem gente que não tem acesso a uns clubes por exemplo..."
P2: "...de maneira geral, é você dar oportunidade da pessoa de participar de uma maneira igual..."
P3: "... é um sonho de uma escola realmente para todos.."
P4: "... é uma políticas de práticas para incluir no ambiente escolar diferentes perfis de algum tipo de deficiência ..... física ,mental e a inclusão é essa nova perspectiva do aluno que tem deficiência..."
P5: "...é você promover o acesso da pessoa, e não só o acesso de vaga, mas todo acesso para o conhecimento.... e ao desenvolvimento da PcD." / "Hoje em dia tem um termo mais amplo que não só o relacionado à PcD ..."
Segmento Estudantes
E1: ".... em outros casos tem sim que ter uma conscientização das pessoas que convivem que seria uma inclusão porque....devido ao problema de uma pessoa, ...as pessoas não percebem ou deixam de lado e não é legal...."
E2: ".. seria todo mundo .... ajudar ao próximo.... independentemente do que a pessoa tem..."
Segmento Familiares
F1:"Acho que seria sinônimo de igualdade prá todos ... não são todos que tem o mesmo grau de facilidade de acesso, de comunicação..... de entendimento"
F2: "..... seria mais convívio com os profissionais... dar mais suporte"

Fonte: Autor da pesquisa (2018).

Assim, para os professores a inclusão está relacionada à equidade, ou seja, a oportunidade da pessoa com deficiência de participar de maneira igual, apesar de suas especificidades; para os estudantes está vinculada à questão da cooperação e do respeito às necessidades do próximo, sejam elas quais forem. Para os familiares as respostas inclinaram-se para a questão da igualdade para todos e ao suporte dos profissionais para tratamento e reabilitação, com o objetivo de proporcionar melhor qualidade de vida para as pessoas com deficiência, com a ampliação das oportunidades de acesso ao conhecimento e ao convívio social. Verificou-se que para isto, os professores buscavam conhecimento; os pais, informação e tratamento; e os estudantes, interação.

4.3.2 O foco na deficiência

Tal característica pôde ser observada nas narrativas dos professores quando demonstraram preocupação frente às dificuldades encontradas para ministrar aulas para os estudantes com deficiência em relação ao seu despreparo e á falta de condições operacionais

das escolas. Todos os segmentos remeteram à medicalização, ficando este aspecto mais evidente nas narrativas dos familiares e estudantes que discorreram em detalhes sobre o histórico do diagnóstico da doença/ deficiência, as dificuldades encontradas em seus percursos de vida, na sociedade e no âmbito escolar, e também como superaram os obstáculos e buscaram se adaptar. Sobretudo pode-se afirmar que todas as concepções convergem de algum modo à questão da limitação da pessoa em função de sua deficiência, em maior ou menor grau. Por fim, há que se concordar com o que afirmam Lara e Oliveira (2015) em estudo sobre os limites e as possibilidades da inclusão para estudantes com deficiência múltipla no contexto da escola comum. Segundo as autoras a escola não se encontra preparada para o enfrentamento dos desafios propostos pelas políticas nacionais de acesso e permanência de todos na escola, com um ensino de qualidade, pois verificaram um choque muito grande com o diferente e existe um medo de enfrentar novos desafios, sendo este o grande obstáculo para as novas situações de aprendizagem.

4.3.3 Resiliência

A resiliência ficou marcada como a principal característica relacionada à inclusão para estudantes e seus familiares, como alento para jamais desistir frente às intempéries, conforme ampla discussão já realizada na parte final da pesquisa em relação às ações proativas, a religiosidade e ao não-esmorecimento frente às agruras e adversidades. Cada segmento cumpre sua missão, seu propósito de vida e busca lograr êxito em suas empreitadas. Observou-se que imperou a fidelidade com que cada um deles atuou neste sentido e a importância que conferiram à Educação em suas vidas.

Os estudantes expuseram seus sentimentos quanto aos preconceitos, mas também a motivação para se adaptar com o uso de estratégias para fazer parte e ser aceito na sociedade. Pretendem concretizar projetos de vida e terem seu espaço, o reconhecimento de suas capacidades, dentro do que os impeditivos da deficiência não os limitem, e atingir suas potencialidades. De acordo com Young, Green e Rogers (2008), a não resignação é importante na resiliência, quando se considera a população com deficiência. Isso pôde ser observado nos estudantes com deficiência entrevistados que não se abateram diante das adversidades e deram andamento nos respectivos tratamentos médicos. Verificaram-se em suas narrativas íntima relação com a deficiência, que sentem na pele literalmente. As suas concepções sobre a inclusão escolar enfatizaram sobremaneira a questão da deficiência, os preconceitos e as dificuldades pelas quais passaram e têm passado. Convém esclarecer que tal

estudo se refere à resistência de uma comunidade surda ao processo de oralização imposto pela sociedade na tentativa de sua normalização.

Quanto aos familiares destacaram-se a questão da perseverança na superação da situação, o saber-fazer e o viver agindo durante toda a suas trajetórias. Segundo Glat (2004), o papel das famílias no desenvolvimento e inclusão social da pessoa com necessidades especiais vai além da inclusão, pois o modo como interagem entre si influenciam diretamente na construção dos valores, identidade e no seu desenvolvimento como todo.

4.3.4 Políticas Públicas

Os professores foram mais incisivos que os demais segmentos falando sobre mobilização e mudanças que dependem de legislação, queixas quanto à estrutura escolar inadequada para a efetivação da inclusão escolar, falta de preparo até a necessidade de melhorias na formação continuada e na inicial dos professores. Ainda assim, os estudantes mencionaram a importância das políticas públicas, as cotas para acesso ao ensino público e o Enem. Os familiares, por sua vez, fizeram reclamações da situação geral de atendimento público que requeria melhorias para atender às pessoas com deficiência. Para todos os entrevistados ficou claro que as políticas públicas assertivas favoreceriam o processo de inclusão.

Sabendo que não se esgotam as ações para a inclusão, esta pesquisa se alinha à Carvalho (2016) em relação ao argumento de que as escolas enfrentam vários limites que só podem ser superados com mudanças sistemáticas nas políticas nacionais, sendo necessária uma reestruturação para atenderem as necessidades de todas as crianças, sejam elas com deficiência ou não. Para esta autora o acesso à escola deve ser respeitado e objetivado numa lógica de combate ao preconceito e o desafio da luta por uma escola melhor para todos.

Assim, para os segmentos entrevistados as suas concepções sobre a inclusão da pessoa com deficiência estão intimamente vinculadas à mobilização para a mudança de fato. A inclusão efetiva, não só aquela da boca para fora, é uma resposta às violências diversas cometidas, quanto à exclusão escolar, acobertadas pela sociedade e pelo Estado, sendo preciso o chamamento de todos para sair do comodismo. A inclusão escolar é, enfim, é o convite ao diálogo contra o preconceito.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao término desta pesquisa, pudemos compreender as concepções da inclusão da pessoa com deficiência como um processo contínuo em construção no ambiente da Instituição de Ensino Profissional e Tecnológico da Região Metropolitana do Vale do Paraíba Paulista.

Tais concepções dos participantes da pesquisa sintetizaram os elementos constantes do trabalho, baseadas nas experiências pessoais com a situação da deficiência. Assim, as respostas obtidas sobre a inclusão, inicialmente apresentadas por meio de entrevistas, atenderam aos objetivos da pesquisa, pois cada um dos participantes expressaram o que e como compreendiam a questão, além de apresentar propostas de melhorias para o processo inclusivo.

Os professores careciam de maior conhecimento teórico e prático para lidar com a inclusão e a mobilização seria fundamental para a efetivação do processo de inclusão escolar deste público. Observou-se, no entanto, que a prática é que os formava, bem como o desejo de se reinventar, aprender com o novo e com os desafios diários. Havia ações inclusivas em andamento que partiam dos próprios docentes, de modo a propiciar a participação de todos os estudantes em condições iguais em sala de aula. Eles indicaram ainda que, comparativamente com outras escolas, a instituição pesquisada apresentava melhor estrutura inclusiva. Quanto aos estudantes a inclusão apresentava o significado de ser aceito, respeitado e devidamente integrado no grupo. Assim a solidariedade dos demais colegas e dos professores foi propícia para a elevação de sua autoestima, para fazer parte do grupo apesar das deficiências, além das estratégias por eles utilizadas neste sentido. Em relação às famílias, a questão da motivação pessoal, o envolvimento e o enfrentamento das dificuldades foram fundamentais para seguir adiante com êxito, por meio dos suportes sociais por elas buscados, para uma melhor convivência em sociedade.

Entre todos os segmentos foram observadas que as concepções indicavam a necessidade de atitudes proativas de enfrentamento da situação. Suas experiências pessoais e profissionais, bem como suas expectativas sobre a inclusão refletiram estas visões específicas, que se complementaram entre si.

Quanto ás crenças e valores, para os estudantes e familiares, foram verificadas a questão da confiança e do respeito entre as pessoas, a autoconfiança, a solidariedade e a tolerância; para os professores elas se referiam a acreditar na possibilidade e no direito de todos ao aprendizado, o respeito humano e o compromisso com à ética, os saberes e as práticas docentes.

Abordando as dimensões sobre a inclusão na instituição, a pesquisa mostrou que as famílias priorizaram situações relativas ao acolhimento, mais que sua estrutura física e a questão dos apoios. Assim, as necessidades relacionadas ao pedagógico foram colocadas em segundo plano.

Resta evidente que não demos conta de responder a todas as inquietações em todas as suas dimensões que envolviam a questão da inclusão escolar da pessoa com deficiência. A pesquisa apresentou limitações como o fato da questão pedagógica não ter sido o foco do estudo. Também em função de adaptações ocorridas na escola não foi possível entrevistar os estudantes em um determinado período. Mas podemos afirmar que esta investigação permitiu uma reflexão sobre a temática, discutindo a situação e apresentando propostas para a melhoria deste processo.

Podem ser propostos aprofundamentos deste estudo em várias frentes, como a ampliação da abrangência do público pesquisado em relação à quantidade de pessoas entrevistadas, acrescentando, por exemplo, estudantes de outras instituições. Poderiam ser ainda incluídas pessoas com outras deficiências adquiridas, como por acidentes de trabalho, em decorrência de enfermidades ou em acidentes de trânsito. Também as respostas obtidas poderiam ser relacionadas com o perfil socioeconômico e cultural dos entrevistados. Seria relevante incluir ainda a questão de quais cursos práticos inclusivos poderiam ser destinados aos docentes, haja vista suas alegações quanto a lacunas existentes nas suas formações.

Em relação à consecução dos objetivos gerais, eles foram alcançados pois os entevistados expressaram concepções sobre a questão, por meio de suas crenças e de seus valores, a partir de suas vivências e expectativas sobre a inclusão escolar. No entanto, em relação ao objetivo específico quanto a analisar quais ações poderiam ser propostas para a melhoria do processo da inclusão escolar da pessoa com deficiência a partir das narrativas dos entrevistados, as respostas estavam implícitas nos seus discursos quando apontaram as situações que poderiam ser melhoradas.

A melhor contribuição deste estudo decorre o fato da verificação do significado da inclusão a partir de três pontos de vista diferentes. O escopo ainda pode ser ampliado, de modo a se realizar semelhantes pesquisas em outras instituições para também verificar as dificuldades encontradas em tais locais, junto a seus funcionários e dirigentes, por exemplo.

As discussões realizadas confirmaram a literatura sobre o assunto, em relação às mudanças que precisam ser realizadas, por meio de políticas públicas inclusivas, que visem aprimorar os aspectos estruturais do espaço escolar, as condições de trabalho e também as capacitações das pessoas envolvidas.

O foco das atenções voltou-se para a deficiência do indivíduo embora as perguntas das entrevistas tivessem como objetivos respostas mais diretas sobre o processo de inclusão escolar. Neste sentido convém fazer uma consideração em relação à análise realizada ao segmento familiares, em relação à infantilização que pode ser entendida também como o cuidado da família para com o filho com deficiência. De modo que este estudo não trata somente de registros de episódios, e apresenta assim contribuição significativa, ao referir-se principalmente às concepções, sentimentos e atitudes das pessoas a partir de situações vivenciadas no enfrentamento direto do processo de inclusão. Embora existam políticas públicas que orientem a instituição para a inclusão das pessoas com deficiência, a participação de todos os envolvidos é essencial para que as leis vinguem e atendam aos anseios e necessidades deste público.

Finalizando, este estudo trouxe reflexões sobre o papel de todos os envolvidos na promoção da inclusão escolar das pessoas com deficiência haja visto seu envolvimento direto com a questão. Esperamos que esta dissertação contribua com a produção do conhecimento no âmbito do ensino profissional e tecnológico, no recorte desta realidade social e favoreça a realização de novas pesquisas, compreendendo a importância dos resultados apresentados para a inclusão de estudantes com deficiência no âmbito escolar.

REFERÊNCIAS

ALENCAR L. K. **Políticas públicas de inclusão de pessoas com deficiência na educação profissional:** ações e possibilidades no instituto federal de educação, ciência e tecnologia. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional) – Natal: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), 2017. 141 f

AMARAL, V. L. **Psicologia da educação**. A escola como espaço de socialização. Natal, RN: EDUFRN, 2007.208 p.: il.

ANJOS, H. P.; ANDRADE, E. P.; PEREIRA, M. R. A inclusão escolar do ponto de vista dos professores: o processo de constituição de um discurso. **Revista Brasileira de Educação**, v.14, n.40, p.116-129, 2009.

ANJOS, I. R. S. **Programa TEC NEP: avaliação de uma proposta de educação profissional inclusiva**. 2006. 107 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2006.

ANTIPOFF, C. A. **Uma proposta original na educação de bem-dotados**: ADAV – Associação Milton Campos para Desenvolvimento e Assistência de Vocações de bem-dotados em sua primeira década de funcionamento: 1973-1983. 2010. 241 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

ARANHA, M. S. F. **Educação inclusiva: transformação social ou retórica**. In: OMOTE, S. (Org.). Inclusão: intenção e realidade. 1 ed. Marília (SP): FUNDEPE, 2004, v., p. 3760.

ARANHA, M. S. F. **Inclusão social e Municipalização**. In: Novas Diretrizes da Educação Especial. São Paulo: Secretaria Estadual de Educação, p.12-17, 2001.

ARANTES, D. R. B.; NAMO, D.; MACHADO, M. A. S. **Contexto histórico e educacional da pessoa com deficiência no Brasil e no estado de São Paulo**. In: ALMEIDA, M. A. (Org.). Deficiência intelectual: realidade e ação. Secretaria da Educação, Núcleo de Apoio Pedagógico Especializado - CAPE. São Paulo: SE, 2012. p.15-33.

ARAÚJO, M. A. N. **A qualificação de surdos para o trabalho e o significativo papel da linguagem**. 2002. 161 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2002.

ARENDT, H. **Entre o passado e o futuro**. Tradução Mauro W. Barbosa. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.

ÁVILA, C. F.; TACHIBANA, M.; VAISBERG, T. M. J. A. Qual é o lugar do aluno com deficiência? O imaginário coletivo de professores sobre a inclusão escolar. **Paideia**, Ribeirão Preto, v.18, n.39, pp. 155-164, 2008.

AZEVEDO, M. L. N. de. Igualdade e equidade: qual é a medida da justiça social? **Revista Avaliação**. Sorocaba, v. 18, n. 1, mar. 2013.

BAPTISTA, C. R. (org.). **Inclusão e escolarização:** múltiplas perspectivas. Porto Alegre: Mediação, 2006.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal; Edições 70, LDA, 2009.

BARROS, M. B. **Inclusão e educação profissional:** um estudo sobre a acessibilidade no Instituto Federal do Amazonas, campus Maués e sua influência na educação de estudante. Dissertação (Mestrado em Ciências) - Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. – Seropédica: UFRRJ, 2016. 76 f.

BATISTA, C. P. **Inclusão escolar**: a ótica da família sob a perspectiva de pesquisa. In: CAPELLINI, V.L.M.F; FERES, G.G. (orgs). Ensino e aprendizagem na Educação Básica: desafios curriculares. Bauru: Unesp/FC, 2015. p.1473-1483.

BOBBIO, N. **Direita e esquerda**: razões e significados de uma distinção política. Tradução Marco Aurélio Nogueira. São Paulo: EdUnesp, 1995.

BOURDIEU, P. **A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura**. In: Nogueira, M. A.; Catani, A. (Orgs.). Pierre Bourdieu: escritos de educação. Petrópolis: Vozes, 1998.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998, 314 p

BOURDIEU, P. **Razões práticas: sobre a teoria da ação**. Campinas: Papirus. 1996, 224 p.

BRASIL. **Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão (1789**). Ministério Público Federal – MPF. Disponível em: http://pfdc.pgr.mpf.mp.br/atuacao-e-conteudos-de-apoio/legislacao/direitos-humanos/declar_dir_homem_cidadao.pdf. Acesso em: 17 nov 2018

BRASIL. **Resolução n. 02/2001**. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: CNE, 2001.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192. Acesso em: 14 jan. 2017.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Artigo 37, II. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/CF88cons.htm. Acesso em 20 abr 18.

BRASIL. **Decreto n° 5.154, de 23 de julho de2004.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm. Acesso em: 15 jun 2018.

BRASIL. **Decreto nº 3298/1999**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm. Acesso em: 17 nov 2018

BRASIL. **Decreto nº 6571/2008.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/decreto/d6571.htm. Acesso em: 21 nov 2018.

BRASIL. **Decreto nº 7611/2011.** Artigo 1º I a VII. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm, Acesso em 12 de jul 2018

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo Escolar da Educação Básica 2016**. Notas Estatísticas. Brasília-DF, Fevereiro de 2017. Disponível em:

http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2017/notas_estatisticas_censo_escolar_da_educacao_basica_2016.pdf. Acesso em: 10 out 2018

BRASIL. **Lei 13005/2014.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 21 nov. 2017.

BRASIL. **Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000**. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L10098.htm, Acesso em: 15 abr. 2017.

BRASIL. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm, Acesso em 12 de fev. 19

BRASIL. **Lei nº 13.146/2015**. Artigo 1º. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm, Acesso em 12 de jun. 17.

BRASIL. **Lei nº 7853,** de 24 de outubro de 1989, Disponível em: https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/109358/lei-7853-89. Acesso: 12 nov 2018

BRASIL. **Lei Nº 8.069**, de 13 de julho de 1990 – ECA. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L8069.htm. Acesso: 15 ago 2018

BRASIL. **Lei nº 9.394**/1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm, Acesso em 20 de abr. 17.

BRASIL. Ministério da Educação. **Declaração de Salamanca** [1999]. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf. Acesso: 10 out 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **IFSP (Instituto Federal de São Paulo)**. Disponível em: https://www.ifsp.edu.br/. Acesso: 10 out 2018

BRASIL. **Parecer CNE/ CEB n° 17/ 2001**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB017_2001.pdf. Acesso: 10 out 2018.

BRASIL. **Políticas Públicas para a educação Profissional e tecnológica.** MEC, 2004. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=22151-apresentacao-mec-setec-estadao-pdf&Itemid=30192. Acesso: 10 out 2018.

BRASIL. **Resolução 04, de 02 de outubro de 2009.** Disponível em:http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf, Acesso em: 21 nov. 2017.

BRASIL. **Resolução CNE,\CEB Nº02,** de 11 de setembro de 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm, Acesso em 20 de abr. 17.

BRASIL. **Resolução SE n°11** diz respeito ao atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas da rede estadual de São Paulo. 2008. http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/11_08.htm. Acesso: 10 out 2018.

BUENO, J. G. S. ; FERRARI, C. C. Contrapontos sócio-educacionais da surdez: para além da marca da deficiência. **Cadernos tramas da memória**. n. 3, mai. Fortaleza: INESP, 2013. p. 41-53.

BUENO, J. G. S. **Educação Especial Brasileira**: Integração/ Segregação do aluno Diferente. São Paulo: EDUC, 1993.

BUENO, J. G. S. **Educação Especial Brasileira**: Integração/ Segregação do aluno Diferente. São Paulo: EDUC, 2004.

BUENO, J. G. S. **As políticas de inclusão escolar, uma prerrogativa da educação especial**. In: BUENO J. G. S; MENDES, G.M.L; SANTOS, R. A. (Org.). *Deficiência e escolarização*: novas perspectivas de análise. Araraquara: Junqueira & Marin. Brasília: CAPES, 2008. p.43-63.

CARDOSO, M. H. M. **Inclusão de alunos com deficiência na educação profissional e tecnológica.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Sergipe. São Cristóvão - UFSE, 2016. 166 f

CARLOU, A. **Inclusão na educação profissional:** visão dos gestores do IFRJ. 2014. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014. Disponível em: http://www.eduinclusivapesq-uerj.pro.br/images/pdf/dissertacao_carlouAmanda_2014.pdf

CARVALHO, R. E. **Educação Inclusiva com os Pingos nos Is**. 11. ed., Porto Alegre: Mediação, 2016.

CAVALCANTE, M. Inclusão promove justiça. **Revista Nova Escola.** 1 Maio 2005. Disponível em: https://novaescola.org.br/conteudo/902/inclusao-promove-a-justica. Acesso: 10 out 2018

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

COLLARES, C.; MOYSÉS, M. A. **Preconceitos no cotidiano escolar**: ensino e medicalização. São Paulo: Ática, 1994.

COLLS, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. **Desenvolvimento psicológico e educação**. Porto Alegre: Artmed, 2004. (Psicologia evolutiva, v. 1)

CORDEIRO, A. M. **Revisão sistemática:** uma revisão narrativa. Rev. Col. Bras., v. 34, n. 6 nov./ dez. 2007.

CORDEIRO, D. R. C. L. **A inclusão de pessoas com deficiência na rede regular de Educação Profissional**.184 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual Paulista, São Paulo, Marília, 2013.

COSTA, C. B. G. **A Ampliação de Recursos Humanos no Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (Napne**) no Instituto Federal do Sul de Minas Gerais - Campus Muzambinho. Cuiabá-MT, 2009 - Centro Federal de Educação Tecnológica de Mato Grosso.

DE VITTA, F. C.; DE VITTA, A.; MONTEIRO, A. S. R. Percepção de professores de educação infantil sobre a inclusão da criança com deficiência. **Revista Brasileira da educação Especial,** v. 16, n. 3, set./ dez. 2010.

DEMO, P. **Educar pela Pesquisa.** Campinas: Autores Associados, 1992.

DESSEN, M. A.; SILVA, S. **Famílias e crianças com deficiência:** em busca de estratégias para promoção do desenvolvimento familiar. In: BOLSANELLO, M. A. (Org.). Atenção e estimulação precoce. Curitiba: I Simpósio Nacional de Atenção e Estimulação Precoce, 2008. p. 39-58.

DIAZ, F. et al. **Educação inclusiva, deficiência e contexto social**: questões contemporâneas. Salvador: EDUFBA, 2009.

DINIZ, D.; BARBOSA, L.; SANTOS, W. R. Deficiência, direitos humanos e justiça. São Paulo, Sur – **Revista Internacional de Direitos Humanos**, n. 11, p. 65-78. 2012.

FERNANDES, A. P. C. S. **Estudos e observações sobre vivências docentes da Educação de Jovens e Adultos no processo de inclusão escolar**. 145f. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Ciências Sociais e da Educação, Universidade do Estado do Pará, Belém, 2011.

FERREIRA, A. B. H. **Mini Aurélio Século XXI**: O minidicionário da Língua Portuguesa. 5. ed., Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2014.

FERREIRA, J.M.; DECHICHI, C.; DA SILVA, L. C. (Orgs.) **Curso básico: educação especial e atendimento educacional especializado**. Uberlândia: EDUFU, 2012. 342 p.

FOGLI, B. F. C. S. **A dialética da inclusão em educação**: uma possibilidade em um cenário de contradições “Um estudo de caso sobre a implementação da política de inclusão para alunos com deficiências na rede de ensino Faetec”. 2010. 173 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

FRANCO, V.; APOLÓNIO, A. M. Desenvolvimento, Resiliência e Necessidades das Famílias com Crianças Deficientes. **Revista Ciência Psicológica**, Julho. 2002.

FREIRE, P. **Educação como Prática da Liberdade**. 23. ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

GLAT, R. **A integração social dos portadores de deficiência:uma reflexão**. Rio de Janeiro: 7 letras, 2004.

GLAT, R. **Uma família presente e participativa**: O papel da família no desenvolvimento e inclusão social da pessoa com necessidades especiais. In: CONGRESSO ESTADUAL DAS APAES DE MINAS GERAIS, 9. 2. Anais. Belo Horizonte: Minas Gerais, 2004.

GLAT, R; NOGUEIRA M. L. L. **Políticas Educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil.** *In:* Revista Integração, Brasília: Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Especial, ano 14, nº 24,2002.

GLAT. R; PLETSCH, M. D. **Inclusão escolar de alunos com necessidades especiais**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2011.

GOFFMAN, E. **Estigma:** Notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos Editora, 1988.

IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística). **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua - PNAD Contínua**. Disponível em: https://www.ibge.gov.br/estatisticas-novoportal/sociais/trabalho/17270-pnad-continua.html?edicao=19937&t=sobre. Acesso: 12 nov 2018.

JANNUZZI, G. **A luta pela educação do deficiente mental no Brasil**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 1992.

JANUZZI, G. de M. **A educação do deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século XXI. Campinas: Autores Associados, 2004.

JÖHNSON, D. Instructional goal structure: Cooperative competitive, or individualistic. **Review of Educational Research**, n.º 44, p. 213-240, 1974. JÖNSSON, T. Inclusive education. Hyderabad Índia: THPI, 1994, 158p.

KASSAR, M. C. M. **Deficiência múltipla e educação no Brasil:** discurso e silêncio na história dos sujeitos. Campinas: Autores Associados, 1999.

KASSAR, M. C. M. **Escola como espaço para adiversidade e o desenvolvimento humano**. Educ. Soc., Campinas, v. 37, nº. 137, p.1223-1240, out.-dez, 2016.

KUENZER, A. Z.; GRABOWSKI, G. Educação Profissional: desafios para a construção de um projeto para os que vivem do trabalho. **Rev. Perspectiva**, Florianópolis, v. 24, n. 1, p. 297-318, jan/jun. 2006.

LACERDA, C. B. F. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. **Cad. Cedes**, Campinas, v.26, n.69, p.163-184, 2006.

LARA, P. T.; OLIVEIRA, A. A. S. **A deficiência múltipla no contexto da escola comum: os limites e as possibilidades da inclusão**. In: CAPELLINI, V.L.M.F; FERES, G.G. (orgs). Ensino e aprendizagem na Educação Básica: desafios curriculares. Bauru: Unesp/FC, 2015. p. 1736-1746.

LIMA, E. A.; RIBEIRO, A. E. M.; VALIENGO, A. Criança, infância e teoria histórico-cultural: convite à reflexão. **Revista Teoria e Prática da Educação**, v. 15, n. 1, p. 67-77, jan./ abr. 2012.

LUENGO, F. C. A vigilância punitiva: a postura dos educadores no processo de patologização e medicalização da infância. 1. ed., São Paulo: **Editora UNESP**; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

MAGALHÃES, L. O. R.; MENDONÇA, S. R. D. Vivências e ações na luta pelos direitos da pessoa com deficiência – a humanização necessária. **Rev. Ciências Humanas** - UNITAU, Taubaté/SP - Brasil, v. 8, n 1, p. 109- 117, jun. 2015.

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

MANICA, L. E. A prática docente da educação profissional na perspectiva da inclusão. **Revista Iberoamericana de Educação**, n. 55, mai. 2011.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar**: o que é? por quê? como fazer?. São Paulo: Summus, 2015.

MANTOAN, M. T. E. **O desafio das diferenças nas escolas**. 4.ed., São Paulo: Vozes, 2008.

MANTOAN, M. T. E. O direito de ser, sendo diferente, na escola. **Revista CEJ**, v. 8, n. 26 jul./set., 2004.

MANTOAN, M. T. E.; PRIETO, R. G.; ARANTES, V. A. **Inclusão Escolar**: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2006.

MARTINS, J. S. **A sociedade vista do abismo**: Novos estudos sobre exclusão, pobreza e classes sociais. 4 ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

MARTINS, J. S. **O falso problema da exclusão e o problema social da inclusão marginal**. In: exclusão social e a nova desigualdade. São Paulo: Paulus, 1997.

MARUYAMA, A. T.; SAMPAIO, P. R. S.; REHDER, J. R. L. Percepção dos professores da rede regular de ensino sobre os problemas visuais e a inclusão de alunos com baixa visão. **Rev. Bras. Oftalmol.**, v.68, n.2, p.73-75, 2009.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil**: história e políticas públicas. 5. ed., São Paulo, SP: Cortez Editora, 2005.

MENDES, E. G. **Deficiência Mental:** A construção científica de um conceito e a realidade. Tese de Doutorado - USP: São Paulo, 1995.

MENDES, E. G. **Raízes Históricas da Educação Inclusiva.** (texto produzido para o seminário avançado sobre educação inclusiva. UNESP - Marília/SP. Mimeo, 2001.

MENDES, K. A. M. O. **Educação especial inclusiva nos institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia Brasileiros**. 2017. 165 f. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiás, 2017.

MILAN, A. E.; CIA, F. **Relação família-escola de pré-escolares incluídos**: opinião dos professores sobre o que é essa relação e estratégias para fomentá-la. In: CAPELLINI, V.L.M.F; FERES, G.G. (orgs). Ensino e aprendizagem na Educação Básica: desafios curriculares. Bauru: Unesp/FC, 2015. p. 1545-1554.

MOZZATTO, R.; D. GRZYBOVSKI. Análise de conteúdo como técnica de análise de dados qualitativos no campo da administração: potencial e desafios. **RAC,** Curitiba, v. 15, n. 4, pp. 731-747, jul. /ago. 2011.

NASCIMENTO, F. C. do; PORTES, R. M. L. **A inclusão de pessoas com necessidades específicas na rede federal de educação profissional, científica e tecnológica, a partir da Ação TEC NEP**: uma reflexão atual. In: BRANCHER, Vantoir Roberto; MEDEIROS, Bruna de Assunção. (Org.) Inclusão e diversidade: repensando saberes e fazeres na educação profissional, técnica e tecnológica. Jundiaí: Paco Editorial, 2016.

NEVES, A. P. **O aluno com necessidades educacionais especiais numa escola técnica**: limitações, desafios e possibilidades. Brasília, 2011.

NUNES, L. R. D.P. et al. **Questões atuais em Educação Especial:** pesquisa em educação especial na pós-graduação. Rio de Janeiro: Sette Letras, 1998.

OLIVEIRA, P.; CAMPOS, J. A. P. P. **“Você tem que dar conta!”** – A relação professor – aluno na inclusão de jovens e adultos com deficiência na EJA comum. In: CAPELLINI, V.L.M.F; FERES, G.G. (orgs). Ensino e aprendizagem na Educação Básica: desafios curriculares. Bauru: Unesp/FC, 2015. p. 1453-1461.

OLIVEIRA, S. M. **Valores e crenças de educadoras de creche sobre o desenvolvimento e educação de crianças de dois e três anos**. Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília, Brasília, 1999.

OSTLER, D. A.; CALSAN, E. **Ensino técnico e a educação inclusiva**: olhares, questionamentos e caminhos. Programa de Doutorado em Educação. Universidade Metodista de São Paulo. 2015.

PLETSCH, M. D. A escolarização de pessoas com deficiência intelectual no Brasil: da institucionalização às políticas de inclusão (1973-2013). **Revista Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v.22 n. 81.2014.

PRIETO, R. G. **Atendimento escolar de alunos com necessidades especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil** In: MANTOAN, M. T. E.; PRIETO, R. G.; ARANTES, V. A. (orgs). Inclusão Escolar: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2006.

RAMOS, I. B. **Inclusão na educação profissional:** uma avaliação a partir da visão dos profissionais e alunos de um campus do IFNMG. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri. Diamantina: UFVJM, 2016. 155 f.

RAWLS, J. **Uma teoria da justiça**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

RIBEIRO, S. L. S.; LEAL, G. K. Educação inclusiva e história oral: narrativas de professores sobre a deficiência na infância. **Revista Observatório**, v. 2, n. 1, p. 161-177, jan./abr. 2016.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social:** métodos e técnicas. 3. ed., São Paulo: Atlas, 2007.

ROCHA, J. G. da; SANTOS, A. S. Diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. **Rev. Ciências Humanas** - Educação e Desenvolvimento Humano – UNITAU, Taubaté/SP - Brasil, v. 11, n.1, p. 62- 71, jun. 2018.

RYAN, W. **Blaming the Victim**. New York: Vintage Book, 1976.

SAMPAIO, C. T.; SAMPAIO, S. M. R. **Educação inclusiva**: o professor mediando para a vida. Salvador: EDUFBA, 2009.

SANT'ANNA, I. M. Educação inclusiva: concepções de professores e diretores. **Psicologia em estudo**. Maringá, v. 10, n.2, p. 227-234, mai./ago. 2005.

SANTOS J. N. **Educação Inclusiva Sob Múltiplos Olhares:** Ações na Educação Profissional e Tecnológica. 2016 Paco Editorial 2019 1.ed Jundiaí SP

SANTOS, L. S.; CIA, F.; MENDES, E. G. **Famílias de crianças com necessidades educacionais especiais: escolarização dos filhos, descrição das atividades que desenvolviam com seus filhos e das necessidades**. In: CAPELLINI, V.L.M.F; FERES, G.G. (orgs). Ensino e aprendizagem na Educação Básica: desafios curriculares. Bauru: Unesp/FC, 2015. p.1495-1505.

SANTOS, R. A.; MENDONÇA, S. R D.. Universitários cegos: a visão dos alunos e a (falta de visão) dos professores. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.13, n.04, p. 888 – 907 out./dez.2015

SANTOS, R. A.; MENDONÇA, S. R. D.; OLIVEIRA, M. C. A instituição especializada em tempos de inclusão. **Revista Educação Especial**, v. 27, n. 48, p. 41-52, jan./abr. 2014.

SÃO PAULO (Estado) **Resolução nº 670 de 23/05/2012 e pela Resolução nº 962 de 03/09/2013 do Conselho Superior do IFSP. (PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO - PPP - 2015 – 2019)**. Disponível em: http://www.ifsp.edu.br/. Acesso: 12 maio 2018.

SÃO PAULO (Estado**). Resolução nº 137 de 04 de novembro de 2014** – Regulamento do Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais – NAPNE Disponível em: http://www.ifsp.edu.br . Acesso: 12 maio 2018.

SÃO PAULO (Estado). **Resolução SEE nº 31/08, de 24 de março de 2008 – MPSP.** Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Disponível em: https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=169016. Acesso: 10 out 2018.

SÃO PAULO. Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. **Deliberação CEE Nº 68/2007**. Disponível em: https://docplayer.com.br/9977000-Deliberacao-cee-no-68-2007-fixa-normas-para-a-educacao-de-alunos-que-apresentam-necessidades-educacionais-especiais-no-sistema-estadual-de-ensino.html. Acesso: 10 out 2018.

SASSAKI, R. K. **Inclusão:** construindo uma sociedade para todos. 5. ed., Rio de Janeiro: WVA, 2003.

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.

SCANLON, T. M. A dificuldade da tolerância. **Revista Novos Estudos** CEBRAP. n. 84, p. 31-45, jul. 2009.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, A. H.; FOSSÁ, M. I. T. Análise de conteúdo: exemplo de aplicação da técnica para análise de dados qualitativos. **Qualit@s Revista Eletrônica**, v. 17, n. 1, 2015.

SILVA, A. N. da. **Famílias especiais:** resiliência e deficiência mental. / Adriana Nunes da Silva. – Porto Alegre, 2007. 105 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, PUCRS.

SILVA, E. L.; MENEZES, E. M. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 4. ed., Florianópolis: UFSC, 2005.

SILVA, I. M. A. **Políticas de educação profissional para a pessoa com deficiência**. 2011. 204 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

SILVEIRA, F. F.; NEVES, M. M. B. J. Inclusão Escolar de Crianças com Deficiência Múltipla: Concepções de Pais e Professores. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 22 n.1, pp. 79-88, jan./abr. 2006.

STAINBACK, S.; STAINBACK W. **Um guia para educadores**. Magda França Lopes (trad.) Porto alegre: Artes Médicas Sul Ltda, 1999.

TAVARES, J. **A resiliência na sociedade emergente**. Em Tavares J. (Org.) Resiliência e educação, (pp. 43-75). São Paulo: Cortez, 2001.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

TURCI, P. C.; COSTA, M. P. R**. Política públicas e a escola para todos**. In: CAPELLINI, V.L.M.F; FERES, G.G. (orgs). Ensino e aprendizagem na Educação Básica: desafios curriculares. Bauru: Unesp/FC, 2015. p.1800-1808.

UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura). Ministério da Educação e Ciência da Espanha. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Corde. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília, 1994.

UNESCO, **Em busca da equidade**. Elaboração de Planos de Educação para Todos na América Latina. Informe Final, Santiago: UNESCO, 2002.

URBAN, J. R. **Metodologia Senai de Educação Profissional-MSEP:** construção de cenários para o ensino de surdos. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciência e Tecnologia) - Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciência e Tecnologia. Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Ponta Grossa: UFTPR, 2018. 127 f.

VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.

XIBERRAS, M. **As teorias da exclusão: para uma construção do imaginário do desvio**. Meridiens- Klincksieck: Paris, 1993.

XIMENES, V. M.; CIDADE, E. C. Juventude e pobreza: implicações psicossociais do fatalismo. Universidade Federal do Ceará, Brasil. **Revista Interamericana de Psicologia**/Interamerican Journal of Psychology (IJP), 2016. Vol., 50, No. 1, pp. 128-136

YOUNG, A.; GREEN, L.; ROGERS, K. **Resilience and deaf children**: a literature review. Deafness and Education International, Leeds. 2008. V.10, n.1, p.40-55.

YOUNG, M. Para que servem as escolas. **Educ. Soc**., Campinas, vol. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007. Disponível em http://www.cedes.unicamp.br

YUNES, M. A. M. **A questão triplamente controvertida da resiliência em famílias de baixa renda**. Tese de Doutorado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001.

YUNES, M. A. M. Psicologia positiva e resiliência: o foco no indivíduo e na família. **Revista Psicologia em Estudo**, Maringá. 2003. V. 8 , num. esp., p. 75-84.

YUNES, M. A. M.; SZYMANSKI, H. **Resiliência:** noção, conceitos afins e considerações críticas. In: Tavares J. (Org.) Resiliência e Educação, 2001. Pp. 13-42. São Paulo: Cortez.

APÊNDICES

APÊNDICE I - Resolução SE 68, de 12-12-2017

Dispõe sobre o atendimento educacional aos alunos, público-alvo da Educação Especial, na rede estadual de ensino

O Secretário da Educação, com fundamento no disposto no artigo 80, inciso II, alínea "c", item 1, do Decreto 57.141, de18/7/11, e considerando:

- o direito do aluno à educação de qualidade, igualitária, inclusiva e centrada no respeito à diversidade humana;

- a necessidade de se garantir atendimento educacional especializado/inclusivo que, respeitando as características individuais do público- alvo da Educação Especial, garanta o pleno desenvolvimento do educando;

- a legislação que regula e regulamenta a oferta de educação especial no estado de São Paulo, com destaque para as normas constitucionais, as diretrizes e bases da educação nacional e as do CEE, órgão próprio do sistema estadual de ensino;

- a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, instituída pela Lei 12.764, de 27-12-2012, atribuindo ao gestor escolar ou autoridade responsável o cumprimento da diretriz inadiável de assegurar matrícula ao aluno com transtorno do espectro autista, ou, com qualquer outro tipo de deficiência,

Resolve:

Artigo 1º - Consideram-se, para efeito do que dispõe apresente resolução:

I - Sala - espaço físico para a realização de atividades pedagógicas;

II - Sala de Recursos - sala multifuncional para a realização de atividades referentes ao atendimento educacional especializado em turmas distintas compostas por alunos de acordo com suas necessidades;

III - Turma - agrupamento de alunos que frequentam o mesmo período, organizado por uma única área de deficiência ou de Transtorno do Espectro Autista ou de Altas Habilidade sou Superdotação;

IV - Modalidade Itinerante/Itinerância - atendimento realizado por professor especializado que se desloca até a escola de matrícula do aluno quando comprovada a inviabilidade de abertura de sala de recursos em espaço físico próprio;

V - Educação Especial Exclusiva - processo de ensino--aprendizagem que ocorre em substituição ao ensino regular sempre que esgotados todos os recursos da escola necessários à transposição das barreiras à inclusão do aluno público-alvo da educação especial no ensino comum;

VI - Classe Regida por Professor Especializado - CRPE - classe de educação especial exclusiva em escola da rede estadual de ensino;

VII - Instituição Especializada - instituição privada que mantém vínculo com a Secretaria da educação para atendimento a alunos em classes de educação especial exclusiva;

VIII- Avaliação Pedagógica - avaliação realizada por professor especializado com o objetivo de identificar os recursos e apoios necessários.

Artigo 2º - Fica assegurado aos alunos público-alvo da Educação Especial o direito à matrícula em classes ou turmas do Ensino Fundamental ou Médio, de qualquer modalidade de ensino.

Artigo 3º - São considerados público-alvo da Educação Especial, para efeito do que dispõe a presente resolução, os alunos com:

I - Deficiência;

II - Transtornos do Espectro Autista - TEA; ou

III - Altas Habilidades ou Superdotação.

§ 1º - Aos alunos público-alvo da Educação Especial, devidamente matriculados na rede estadual de ensino, será assegurado Atendimento Educacional Especializado - AEE, a ser ofertado em Salas de Recursos dessa rede de ensino, inclusive na modalidade itinerante, ou em instituições

comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, que ofereçam esse atendimento, exclusivamente, no contraturno da frequência do aluno nas classes comuns do ensino regular.

§ 2º - Todos os profissionais da escola estarão envolvidos no atendimento aos alunos público-alvo da educação especial, com o objetivo de reduzir ou eliminar barreiras, proporcionando o apoio necessário a todos eles.

Artigo 4º - O Atendimento Educacional Especializado – AEE constitui conjuntos de atividades, de recursos de acessibilidade e de estratégias pedagógicas eliminadoras de barreiras que possam impedir o desenvolvimento da aprendizagem e a plena participação da pessoa com deficiência em sua inserção social, conforme descritas no artigo 2º da Lei federal 13.146/2015.

Artigo 5º - Os pedidos de autorização para oferta de Atendimento Educacional Especializado - AEE, sob a forma de Sala de Recursos ou na modalidade itinerante, deverão comprovar a existência de demanda, e ser instruídos com:

I - avaliação pedagógica, realizada por professor especializado, e psicológica do aluno, em caso de deficiência intelectual;

II - laudo médico, no caso de deficiências auditiva/surdez, física, visual, surdo cegueira, transtorno do espectro autista e deficiência múltipla e múltipla sensorial;

III - avaliação pedagógica realizada por professor especializado, complementada por avaliação psicológica, em casos de altas habilidades ou superdotação;

IV - parecer da equipe de Educação Especial da Diretoria de Ensino.

Artigo 6º - A autorização para oferta de Atendimento Educacional Especializado - AEE, sob a forma de Sala de Recursos, em unidade escolar, observados os requisitos/documentos, previstos no artigo 5º, dar-se-á mediante processo autuado na Diretoria de Ensino e instruído, obrigatoriamente, com os seguintes documentos:

I - ofício do Diretor da unidade escolar dirigido ao Dirigente Regional de Ensino, especificando a natureza da demanda existente (áreas de deficiência, transtorno do espectro autista e ou altas habilidades ou superdotação), e o número de alunos/turmas a ser respectivamente atendidos;

II - planilha contendo: nome, RA, série/ano, escola de origem do aluno a ser atendido e os respectivos horários de aula na classe/sala comum;

III - ficha do aluno, obtida no Sistema de Cadastro de Alunos, com identificação das respectivas necessidades;

IV - parecer do Centro de Informações Educacionais e Gestão da Rede Escolar - CIE, por meio de seu Núcleo de Gestão da Rede Escolar e Matrícula - NRM, contendo:

a) indicação do espaço físico disponível a ser utilizado no prédio escolar;

b) cópia do croquis do local que sediará a Sala de Recursos;

c) análise da demanda, devidamente comprovada;

V - parecer do Supervisor de Ensino responsável pela unidade escolar;

VI - parecer da Equipe de Educação Especial da Diretoria de Ensino; e

VII - manifestação conclusiva do Dirigente Regional de Ensino, que deverá ser encaminhada digitalmente ao Núcleo de Apoio Pedagógico Especializado CAPE, para ciência.

Artigo 7º - Na comprovada inexistência de espaço físico adequado à instalação de Sala de Recursos, quer na unidade escolar, quer em escola próxima, ou quando devidamente justificado, o atendimento dar-se-á na modalidade itinerante, mediante apresentação de projeto próprio elaborado pela unidade escolar, para a Diretoria de Ensino, contendo os seguintes dados:

I - ficha descritiva do aluno com: nome, R.A, série/ano, escola de origem e horário de aulas na classe comum;

II - total de alunos a ser atendidos;

III - justificativa de atendimento quando na forma itinerância;

IV - Relatório Pedagógico descritivo da Avaliação Inicial que justifique o atendimento;

V - planilha indicando local de atendimento, horários e recursos disponíveis;

VI - parecer do Supervisor de Ensino da unidade escolar;

VIII - parecer conjunto do Supervisor de Ensino e do Professor Coordenador do Núcleo Pedagógico da Educação Especial da respectiva Diretoria de Ensino e manifestação conclusiva do Dirigente Regional de Ensino, que deverá ser encaminhada digitalmente ao Núcleo de apoio Pedagógico Especializado CAPE, para ciência.

Artigo 8º - O registro do desempenho do aluno com deficiência intelectual ou Transtorno do Espectro Autista – TEA será realizado por Professor Especializado e deverá refletir o rendimento escolar em relação ao planejado nas adaptações curriculares constantes da Ficha de Acompanhamento do Aluno.

Artigo 9º - As turmas para Atendimento Educacional Especializado - AEE, em Sala de Recursos ou na modalidade itinerante, deverão ser constituídas por alunos de uma única área de deficiência, ou de Transtorno do Espectro Autista ou de Altas Habilidades ou Superdotação.

Artigo 10 - Para fins de definição de módulo de pessoal da unidade escolar, cada grupo de 3 (três) Classes Regidas por Professor Especializado - CRPE ou de 3 (três) turmas de Salas de Recurso, inclusive por atendimento na modalidade itinerante, será considerado como 1 (uma) classe.

Artigo 11 - Quando o Atendimento Educacional Especializado- AEE for efetuado em unidade escolar, com funcionamento em período estendido, deverão ser observados as prioridades os procedimentos definidos pela legislação pertinente, que disciplina o respectivo Programa ou Projeto.

Artigo 12 - As Classes Regidas por Professor Especializado, em como as aulas das turmas de Salas de Recursos e do Atendimento por Modalidade Itinerante, para implementação efetiva do AEE, serão atribuídas, em nível de unidade escolar e de Diretoria de Ensino, a docentes inscritos no processo regular de atribuição de classes e aulas, observado o seguinte:

I - Professor Especializado: para atuar na CRPE e na Sala de Recursos, inclusive na modalidade itinerante, acompanhando, no caso da Sala de Recursos, o educando pedagogicamente, em classe de ensino regular, nos termos do artigo 15 desta Resolução;

II - Professor Interlocutor da LIBRAS: para atuar em sala de aula e nos diferentes espaços de aprendizagem em que se desenvolvam atividades escolares, com os alunos que apresentem surdez/deficiência auditiva e que fazem uso da língua, cumprindo a carga horária equivalente à Jornada Básica de Trabalho Docente;

III - Professor-Instrutor Mediador ou Guia-Intérprete: para atuar em sala de aula e nos demais espaços de aprendizagem, com alunos surdo cegos, cumprindo a carga horária equivalente à Jornada Básica de Trabalho Docente.

Artigo 13 - Além dos docentes, de que trata o artigo 12desta resolução, os alunos público-alvo da Educação Especial, matriculados em classes ou turmas do Ensino Fundamental ou Ensino Médio, de qualquer modalidade de Ensino, poderão contar com profissionais que ofereçam apoio às atividades escolares, cujo disciplinamento será objeto de regulamento próprio.

Artigo 14 - O Atendimento Educacional Especializado -AEE, quando desenvolvido em Sala de Recursos, em espaço multifuncional dotado de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos, visa ao desenvolvimento de habilidades gerais e/ou específicas, que se viabilizam por ações de apoio, de caráter pedagógico complementar ou suplementar.

§ 1º - As ações de caráter pedagógico complementar, quando desenvolvidas em Sala de Recursos, destinam-se aos alunos com deficiência e/ou com transtornos do espectro autista – TEA e aquelas de caráter suplementar, como apoio aos alunos com altas habilidades ou superdotação, na seguinte conformidade:

1. com turmas formadas por até 7 (sete) alunos da própria unidade escolar ou de escolas diversas da rede estadual de ensino;

2. em atendimento individualizado ou em grupo de alunos com, no mínimo, 2 (duas) e, no máximo, 3 (três) aulas diárias, na conformidade das necessidades indicadas pela Avaliação Pedagógica, desde que ministradas no contraturno ao da frequência do aluno em classe/aulas do ensino regular, não podendo ultrapassar 8 (oito) aulas semanais.

§ 2º - Quando o atendimento ocorrer na modalidade itinerante, as ações de caráter pedagógico complementar ou suplementar ocorrerão na seguinte conformidade:

1. com turmas formadas por até 3 (três) alunos da própria unidade escolar;

2. em atendimento individualizado ou em grupo de alunos com, no mínimo, 2 (duas) e, no máximo, 3 (três) aulas diárias, de acordo com as necessidades indicadas pela Avaliação Pedagógica, desde que ministradas no contraturno ao da frequência do aluno em classe/aulas do ensino regular, não podendo ultrapassar6 (seis) aulas semanais.

Artigo 15 - O Professor Especializado, no exercício das atividades a que se referem o parágrafo 1º do artigo 14 desta resolução, quanto ao Atendimento Educacional Especializado -AEE, atuará cumprindo a totalidade de 10 (dez) aulas, para cada turma, sendo 8 (oito) aulas, para fins de

acompanhamento dos alunos na Sala de Recursos, e 2 (duas) aulas para observação e/ou ao acompanhamento de alunos em suas aulas regulares.

Parágrafo único - Quando na modalidade itinerante, de que trata o parágrafo 2º do artigo 14, o professor especializado cumprirá a totalidade 10 (dez) aulas, para cada turma, sendo 6 (seis)aulas, para fins do Atendimento Educacional Especializado – AEE e 4 (quatro) aulas para observação e/ou ao acompanhamento de alunos em suas aulas regulares.

Artigo 16 - A observação e/ou o acompanhamento dos alunos no horário regular de aula, conforme disposto no artigo15, ocorrerá de acordo com a seguinte ordem de prioridade:

I - Pelo próprio Professor Especializado que já atende o(s)aluno(s) na Sala de Recursos ou Itinerância;

II - Por outro Professor Especializado na área da área da deficiência, do transtorno do espectro autista, das altas habilidades ou superdotação que já atua na escola na qual o(s) aluno(s)está(ão) matriculado(s) sempre que comprovada a impossibilidade de atendimento ao disposto no inciso I deste artigo;

III - Por Professor Especializado que atua na modalidade itinerante em escola diversa da que o(s) aluno(s) está(ão)matriculado(s) sempre que comprovada a impossibilidade de atendimento ao disposto nos incisos I e II deste artigo.

Parágrafo único - Na ausência de docente para atuar na conformidade das hipóteses previstas nos incisos I a III deste artigo, o atendimento poderá ser feito por professores de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, desde que ocorra na classe comum do ensino regularem que os alunos estejam matriculados.

Artigo 17 - Compete ao Professor Especializado:

I - participar da elaboração da proposta pedagógica da escola;

II - realizar a avaliação pedagógica inicial dos alunos público-alvo da Educação Especial, dimensionando a natureza e o tipo de atendimento indicado, além do tempo necessário à sua viabilização;

III - orientar e acompanhar a aprendizagem dos alunos das classes/aulas regulares;

IV - elaborar relatório descritivo da avaliação pedagógica;

V - elaborar e desenvolver o Plano de Atendimento Individualizado dos alunos público-alvo da Educação Especial, em parceria com suas famílias e demais professores;

VI- participar dos Conselhos de Classe/Ciclo/Ano/Série/Termo e das aulas de trabalho pedagógico coletivo - ATPC;

VII - oferecer apoio técnico-pedagógico ao professor da classe do ensino regular, indicando os recursos pedagógicos e de acessibilidade, bem como estratégias metodológicas;

VIII - manter atualizados os registros de todos os atendimentos efetuados, conforme instruções estabelecidas para cada área destinada ao público alvo da Educação Especial;

IX - orientar os pais ou responsáveis pelos alunos, bem como a comunidade, quanto aos procedimentos educacionais e encaminhamentos sociais, culturais, laborais e de saúde;

X - participar das demais atividades pedagógicas programadas pela escola;

XI - orientar funcionários, alunos e professores da escola para a promoção da cultura educacional inclusiva.

Artigo 18 - Os docentes e os demais profissionais que atuam em atendimento a alunos público alvo da Educação Especial, seja em espaços específicos ou em classes regulares, deverão participar das ações de formação continuada desenvolvidas pela unidade escolar ou promovidas por órgãos da Pasta.

Artigo 19 - Para atuar no Atendimento Educacional Especializado- AEE, sob a forma de Sala de Recursos, na modalidade itinerante ou de CRPE, o docente deverá ter formação na área da deficiência, do transtorno do espectro autista, das altas habilidades ou superdotação, cujas aulas serão atribuídas de acordo com a legislação que disciplina o processo anual de atribuição de classes e aulas, desde que devidamente inscrito e classificado, na seguinte conformidade:

I - licenciatura Plena em Educação Especial, conforme disposto no Parecer CEE 65/2015;

II - licenciatura Plena em Pedagogia, com habilitação específica na área da necessidade;

III - outras licenciaturas - Plena, com pós-graduação stricto sensu, Mestrado ou Doutorado, na área da necessidade especial;

IV - Licenciatura Plena em Pedagogia ou Curso Normal Superior, com curso de Especialização realizado nos termos da Deliberação CEE 112/2012;

V - qualquer Licenciatura Plena, com curso de Especialização realizado nos termos da Deliberação CEE 112/2012.

Parágrafo único - Somente após esgotadas todas as possibilidades de atribuição de classes e aulas da Educação Especial aos detentores das formações acadêmicas, a que se referem os incisos deste artigo, as classes e as aulas remanescentes poderão, com base em qualificações docentes, ser atribuídas na seguinte ordem de prioridade a:

1. portadores de diploma de Licenciatura Plena em Pedagogia ou de Curso Normal Superior, com certificado de curso de Especialização realizado nos termos da Deliberação CEE94/2009;2 portadores de diploma de Licenciatura Plena em Pedagogia, com certificado de curso de Especialização, de Aperfeiçoamento ou de Atualização, na área da necessidade educacional especial, expedido pela CENP (órgão extinto da Secretaria da Educação) e iniciado antes da vigência da Deliberação CEE94/2009;

3. portadores de diploma de Curso Normal Superior ou de certificado do Programa Especial de Formação Pedagógica Superior (Deliberação CEE 12/2001), qualquer que seja a denominação do Programa, com Habilitação Específica na área da necessidade, ou com certificado de curso de Especialização, de Aperfeiçoamento ou de Atualização, na área da necessidade, autorizado pela CENP (órgão extinto da Secretaria da Educação) e iniciado antes da vigência da Deliberação CEE 94/2009;4 portadores de diploma de qualquer Licenciatura Plena, com certificado de curso de Especialização realizado nos termos da Deliberação CEE 94/2009;

5. portadores de diploma de qualquer Licenciatura Plena, com certificado de curso de Especialização na área da necessidade, com carga horária mínima de 360 (trezentas e sessenta) horas;

6. portadores de diploma de qualquer Licenciatura Plena, com certificado de curso de Especialização, de Aperfeiçoamento, de Extensão ou de Treinamento/Atualização na área da necessidade, com carga horária mínima de 180 (cento e oitenta) horas;

7. portadores de diploma de qualquer Licenciatura Plena, com certificado de curso na área da necessidade, expedido pela CENP (órgão extinto da Secretaria da Educação) e iniciado antes da vigência da Deliberação CEE 94/2009;

8. portadores de diploma de Licenciatura Plena em Letras, com Habilitação em Libras, para atribuição na área de Deficiência Auditiva;

9. portadores de diploma de curso superior de Tradutor e Intérprete de Libras, para atribuição na área de Deficiência Auditiva;

10. portadores de diploma de qualquer Licenciatura Plena, com certificado de proficiência em Libras, para atribuição na área de Deficiência Auditiva, apresentando documentos comprobatórios;

11. portadores de diploma de curso de Habilitação Específica para o Magistério (HEM) ou do Curso Normal de Nível Médio, com certificado de curso de Especialização em Nível Médio ou de curso de Atualização autorizado pela CENP (órgão extinto da Secretaria da Educação), na área da necessidade, ou de curso de Especialização realizado nos termos da Deliberação CEE 94/2009;

12. alunos do último ano de curso de Licenciatura em Educação Especial;

13.alunos do último ano de curso de Licenciatura em Pedagogia, com habilitação específica na área da necessidade.

Artigo 20 - Esgotados todos os recursos da escola necessários à transposição das barreiras à inclusão do aluno público--alvo da Educação Especial na classe do ensino regular, aqueles que demandarem apoio muito substancial, em decorrência de severa deficiência intelectual, transtorno do espectro autista e ou grave deficiência múltipla ou apresentarem grave comprometimento, comprovados após avaliações pedagógica e multidisciplinar, poderão ser matriculados em:

I - Classe Regida por Professor Especializado - CRPE, observados os seguintes quesitos:

a) indicação da necessidade desse tipo de atendimento, devidamente fundamentada e comprovada, acompanhada de avaliação pedagógica, aplicada por professor especializado, e avaliação multidisciplinar aplicada por equipe multiprofissional do CAPE Regional nos termos da Resolução SE 32, de 17-05-2013;

b) ratificação da respectiva indicação pelo Dirigente Regional de Ensino;

c) formação da classe com, no máximo, 8 (oito) alunos;

d) preservação do caráter substitutivo e transitório, em relação ao atendimento em classe regular;

e) seu funcionamento deverá permanecer restrito aos anos iniciais do Ensino Fundamental;

f) permanência do aluno na CRPE, condicionada à avaliação emitida em parecer semestral elaborado, conjuntamente pelo Supervisor de Ensino da unidade escolar, pela equipe gestora da escola e pelos gestores da Educação Especial da Diretoria de Ensino, que deverão contar com registros contínuos de acompanhamento e dos instrumentos próprios de avaliação adotados.

II - instituições especializadas filantrópicas ou privadas que obtenham vínculo com esta Secretaria, atuantes em educação especial, como parceiras ou contratadas, observando-se:

a) indicação da necessidade desse tipo de atendimento, devidamente fundamentada e comprovada mediante avaliação pedagógica, aplicada por professor especializado, e avaliação multidisciplinar da equipe multiprofissional do CAPE Regional nos termos da Resolução SE 32, de 17-05-2013, e ratificação pelo Dirigente Regional de Ensino;

b) classe constituída segundo critérios estabelecidos Pela Secretaria da Educação, em regulamentação específica;

c) preservação do caráter substitutivo e transitório do primeiro ao quinto ano do Ensino Fundamental;

d) permanência do aluno, na instituição especializada, condicionada à avaliação emitida em parecer semestral elaborado, conjuntamente pelo Supervisor de Ensino da unidade escolar e pela equipe gestora da escola e gestores da Educação Especial da Diretoria de Ensino, que deverão contar com registros contínuos de acompanhamento e dos instrumentos próprios de avaliação adotados;

§ 1º - Aos alunos com idade superior a 15 (quinze) anos deverá ser ofertada Educação Especial para o Trabalho, com certificação nos moldes das diretrizes publicadas pela Secretariada Educação.

§ 2º - Os alunos de que trata o caput deste artigo, poderão, à vista dos resultados das avaliações semestrais, ser transferidos para classes do ensino regular, exclusivamente em escola da rede pública de ensino, e atendidos em Sala de Recursos, sendo classificados no mesmo ano/série ou em ano/série subsequente.

§ 3º - A definição de critérios para a celebração de parcerias com entidades especializadas atuantes em educação especial será objeto de regulamentação específica.

Artigo 21 - Caberá à escola se articular, sempre que necessário, com os demais órgãos oficiais e/ou com as instituições que mantêm parcerias com o Poder Público, a fim de acessaras informações que orientam as famílias no encaminhamento dos alunos a programas especiais que, voltados à formação da cidadania, visam à efetiva inserção social.

Artigo 22 - Caberá à Coordenadoria de Gestão da Educação Básica - CGEB promover orientação, por meio de instruções que atendam às especificidades e necessidades dos alunos público-alvo da Educação Especial.

Artigo 23 - A Coordenadoria de Gestão da Educação Básica- CGEB poderá baixar normas complementares, se necessário, para cumprimento do disposto nesta resolução.

Artigo 24 - Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação, ficando revogadas as disposições em contrário, em especial, as Resoluções SE 61, de 11-11-2014, 29, de 23-6-2015, e 5, de 20-1-2017, produzindo seus efeitos, quanto à carga horária do docente, a partir do 1º dia do ano letivo de 2018.

Nota: Resoluções SE 61, de 11-11-2014, 29, de 23-6-2015, e 5, de 20-1-2017

APÊNDICE II – Cronologia da Rede Federal de Ensino Profissional e Tecnológico

1909 - O presidente Nilo Peçanha assina o Decreto nº7.566, em 23 de setembro, criando inicialmente 19 “Escolas de Aprendizes e Artífices”, subordinadas ao Ministério dos Negócios da Agricultura, Indústria e Comércio
1927 - O Congresso Nacional sanciona o Projeto de Fidélis Reis, que prevê o oferecimento obrigatório do ensino profissional no país
1930 - Criado o Ministério da Educação e Saúde que passa a supervisionar as Escolas de
Aprendizes e Artífices, por meio da inspetoria do ensino profissional técnico
1937 - Promulgada a nova Constituição Brasileira que trata pela primeira vez do ensino
profissional, técnico e industrial. É assinada a Lei nº378, que transforma as Escolas de
Aprendizes e Artífices em liceus industriais, destinados ao ensino profissional de todos os ramos e graus
1941 - Vigora uma série de leis, conhecidas como a “Reforma Capanema”, que remodelam todo o ensino no país. Os principais pontos:
•o ensino profissional passa a ser considerado de nível médio;
•o ingresso nas escolas industriais passa a depender de exames de admissão;
•os cursos são divididos em dois níveis: curso básico industrial, artesanal, de
aprendizagem e de mestria, e o segundo, curso técnico industrial
1942 - Decreto n 4.127, de 25 de fevereiro, transforma os liceus industriais em escolas
industriais e técnicas, passando a oferecer a formação profissional em nível equivalente ao secundário
1944 - A participação da Força Expedicionária Brasileira na Segunda Guerra Mundial e o
consequente empréstimo financeiro dos Estados Unidos ao Brasil no Governo Getúlio
Vargas impulsionam a industrialização brasileira
1956 -1961 - O governo de Juscelino Kubitschek marca o aprofundamento da relação entre Estado e economia. O objetivo é formar profissionais orientados para as metas de desenvolvimento do país
1959 - As escolas industriais e técnicas são transformadas em autarquias com o nome de escolas técnicas federais, com autonomia didática e de gestão
1961 - O ensino profissional é equiparado ao ensino acadêmico com a promulgação da Lei n º
4.024, que fixa as diretrizes e bases da Educação Nacional. O período é marcado por
profundas mudanças na política de educação profissional
1967 - Decreto nº60.731 transfere as Fazendas Modelos do Ministério da Agricultura para o
Ministério da Educação e Cultura que passam a funcionar como escolas agrícolas.
1971 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira torna técnico-profissional todo currículo do segundo grau compulsoriamente. Um novo paradigma se estabelece: formar técnicos sob o regime da urgência
1978 - Lei nº6545 transforma três Escolas Técnicas Federais (Paraná, Minas Gerais e Rio de
Janeiro) em Centros Federais de Educação Tecnológica
1980-1990 - A globalização, nova configuraçãoda economia mundial, também atinge o Brasil. O cenário é de profundas e polêmicas mudanças: a intensificação da aplicação da tecnologia se associa a uma nova configuração dos processos de produção
1994 - Lei nº8.948, de 8 de dezembro: Institui o Sistema Nacional de Educação Tecnológica, transformando, gradativamente, as ETFs e as EAFs em Cefets e expande a oferta da educação profissional somente ocorrerá em parceria com Estados, Municípios e Distrito Federal, setor produtivo ou organizações não governamentais, que serão responsáveis pela manutenção e gestão dos novos estabelecimentos de ensino
1996 - Lei nº 9.394 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDB) dispõe sobre a educação profissional num capítulo próprio
1997 - Decreto nº2.208 regulamenta a educação profissional e cria o Programa de Expansão
da Educação Profissional (Proep)
1999 - Retoma-se o processo de transformação das Escolas Técnicas Federais em Centros
Federais de Educação Tecnológica (Cefets)
2004 - Decreto nº5.154 permite a integração do ensino técnico de nível médio ao ensino médio.
2005 - Pela Lei nº11.195, a expansão da oferta da educação profissional

preferencialmente ocorrerá em parceria com Estados, Municípios e Distrito Federal, setor produtivo ou organizações não governamentais; Lançada a primeira fase do Plano de Expansão da Rede Federal, com a construção de 60 novas unidades de ensino pelo Governo Federal. O Cefet Paraná passa a ser Universidade Tecnológica Federal do Paraná
2006 - Decreto nº 5.773 trata do exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no
Sistema Federal de Ensino. É instituído, no âmbito federal, o Programa Nacional de
Integração da Educação Profissional com a Educação de Jovens e Adultos. É lançado o
Catálogo Nacional dos Cursos Superiores de Tecnologia
2007 - Lançada a segunda fase do Plano de Expansão da Rede Federal. Foram previstas 354
unidades até 2010. O Decreto n 6.302 instituiu o Programa Brasil Profissionalizado. É
lançado o Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos
2008 - Articulação para criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia
2009 - Centenário da Rede Federal De Educação Profissional e Tecnológica
2003-2010 - Entrega de 214 novas unidades da Rede Federal
2011 - Por meio da Lei n 12.513, cria-se o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec). Lançamento do Guia Pronatec de cursos FIC
2011-2014 - Com a entrega de 208 novas unidades, a Rede Federal atinge a marca de 562 unidades em atividade no País.

Fonte: Elaborado pelo Autor (2018) e adaptado de http://redefederal.mec.gov.br/images/pdf/linha_tempo_11042016.pdf

APÊNDICE III - Legislação sobre a rede federal de Educação profissional e tecnológica brasileira

LEIS
Lei nº 8.948, de 08-12-1994 - Instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica
Lei nº 9.394, de 20-12-1996 - Lei de diretrizes e bases da educação nacional
Lei nº 10.172, de 09-01-2001 - Plano Nacional de Educação
Lei nº 11.741, de 16-07-2008 - Altera dispositivos da Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica
Lei nº 11.892, de 29-12-2008 - Instituição da rede federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências
Lei nº 12.796, de 04-04-2013 - Altera a Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996, queestabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dá outras providências
Lei nº 13.005, de 25-06-2014 - Plano Nacional de Educação
Lei nº 13.168, de 06-10-2015 - Altera a redação do § 1º do art. 47, da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
DECRETOS
Decreto nº 5.773, de 09-05-2006 - Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino
Decreto nº 6.095, de 24-04-2007 - Estabelece diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica, para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (Ifet), no âmbito da Rede Federal de Educação
Tecnológica
Decreto nº 6.986, de 20-10-2009 - Regulamenta os arts. 11, 12 e 13 da Lei n 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, para disciplinar o processo de escolha de dirigentes no âmbito destes Institutos
Decreto nº 8.752, de 08-05-2016 - Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica

Fonte: Autor da pesquisa (2018).

APÊNDICE IV– Caracterização sociodemográfica

Professores

- Dados pessoais:

Idade: _____ Sexo:_____

- Área de Formação:_____

- Grau de instrução:

Especialização:_____

Mestrado: _____

Doutorado:_____

- Atuação na instituição pesquisada:

Tempo na Instituição (anos):_____

- Experiência Profissional:

Área de atuação:_____

Período: _____

Área de atuação:_____

Período: _____

APÊNDICE V– Caracterização sociodemográfica

Estudantes e familiares

Informações sobre o aluno:

Idade: _____ sexo:_____

Especifique a deficiência:_____

Sintomas e comportamentos característicos:

_____

Acompanhamento médico:

_____

Uso de medicamento, próteses ou tecnologias adaptativas:

_____

Composição familiar:

Pessoas que convivem no mesmo endereço

_____(relação de parentesco/ ocupação/formação profissional/renda)

_____(relação de parentesco/ ocupação / formação profissional / renda)

_____(relação de parentesco/ ocupação / formação profissional / renda)

Local de residência:

Bairro :_____

Informações escolares:

Tempo em que estudou em escola pública (em anos):

_____

Participação em Cursos / Eventos:

_____

_____

Outras informações prestadas (que o entrevistado julgar relevante)

_____

_____

APÊNDICE VI – Roteiros de Entrevistas

Roteiro semi-estruturado da entrevista para Professores:

Perguntas

1 - Como foi o seu percurso pessoal e profissional até vir trabalhar para o IFSP?

2 - Você sabe o que é inclusão?

3 - Para você, como é trabalhar com a deficiência? Que desafios você pode elencar?

4 - Que sugestões você poderia nos dar para uma melhora neste processo de inclusão?

APÊNDICE VII – Roteiros de Entrevistas

Roteiro semi-estruturado de entrevista para Estudantes:

Objetivos da entrevista:

Subsidiar a pesquisa com informações da vida pessoal, do geral para o particular para o entrevistado se sentir à vontade visando responder aos objetivos propostos.

Perguntas:

1 - Gostaria que você me contasse sua história de vida e percurso escolar até chegar ao IFSP. E elencar quais desafios encontrou e estratégias utilizadas para superar.

2 - E com relação a sua vida social, o que gosta de fazer e que planos tem para o futuro?

3 - Você já ouviu falar e tem noções do que seria inclusão? O que você acha que as pessoas devem saber para facilitar o dia a dia na escola. Comente.

APÊNDICE VIII – Roteiros de Entrevistas

Roteiro semi-estruturado de entrevista com Familiares:

Perguntas:

1 - Como se deu o processo de escolarização do seu filho(a) ao longo dos anos?

2 - Você(s) já ouviram falar de inclusão? E o que sabem a respeito?

3 - Como é lidar com inclusão no dia a dia?

4 - E hoje em dia, em relação ao desenvolvimento do aluno (citar nome), o que você(s) percebem em termos de necessidades e evolução? Há alguma sugestão que pode dar para contribuir na melhora deste processo?

ANEXOS

ANEXO A - OFÍCIO

Universidade de Taubaté
Autarquia Municipal de Regime Especial
Reconhecida pelo Dec. Fed. nº 78.924/76
Recredenciada pela Portaria CEE/GP nº. 241/13
CNPJ 45.176.153/0001-22

PRPPG – Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação
Rua Visconde do Rio Branco, 210 Centro Taubaté-SP 12020-040
Tel.: (12) 3625.4217 Fax: (12) 3632.2947
prppg@unitau.br

UNITAU

Ofício nº PPGEDH –142/2017 Taubaté, 09 de novembro de 2017.

Prezada Senhora:

Somos presentes a V. S. para solicitar permissão de realização de pesquisa pelo aluno **SEBASTIÃO RAIMUNDO CAMPOS**, do Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté, trabalho a ser desenvolvido durante o corrente ano de 2017, intitulado **"AS CONCEPÇÕES DA INCLUSÃO ESCOLAR DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA EM UMA ESCOLA TÉCNICA DO VALE DO PARAÍBA".** O estudo será realizado com 05 alunos e 05 professores do Ensino Médio, na cidade de São José dos Campos, sob a orientação da Prof.ª Drª Marilza Terezinha Soares de Souza.

Para tal, será realizada aplicação de entrevistas a alunos, suas famílias e professores do Ensino Médio por meio de um instrumento elaborado para este fim, junto à população a ser pesquisada. As entrevistas serão gravadas, e será mantido o anonimato da instituição e dos participantes.

Ressaltamos que o projeto da pesquisa passará por análise e aprovação do Comitê de Ética em pesquisa da Universidade de Taubaté.

Certos de que poderemos contar com sua colaboração, colocamo-nos à disposição para mais esclarecimentos no Programa de Pós-graduação em Educação e Desenvolvimento Humano da Universidade de Taubaté, no endereço Rua Visconde do Rio Branco, 210, CEP 12.080-000, telefone (12) 3625-4100, ou com **Sebastião Raimundo Campos**, telefone (12) 98850-3304, e solicitamos a gentileza da devolução do Termo de Autorização da Instituição devidamente preenchido e assinado.

No aguardo de sua resposta, aproveitamos a oportunidade para renovar nossos protestos de estima e consideração.

Atenciosamente,

Profa. Dra. Edna Maria Querido de Oliveira Chamon
Coordenadora do Curso de Pós-graduação em Educação

Ilmo. Sr. Diretor Geral do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo
Valdeci Donizete Gonçalves
Rodovia Presidente Dutra, Km 1447 – Jardim Diamante
São José dos Campos - SP

RECEBI EM 17 / 11 / 17
Valdeci Donizete Gonçalves
Diretor Geral - IFSP
Campus São José dos Campos
NOME POR EXTENSO

ANEXO B – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO

INSTITUTO FEDERAL
SÃO PAULO

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO

São José dos Campos, 17 de novembro de 2017.

De acordo com as informações do Ofício nº PPGEDH-142/2017 sobre a natureza da pesquisa intitulada "As concepções da inclusão escolar da pessoa com deficiência em uma escola técnica do Vale do Paraíba" com propósito de trabalho a ser executado pelo aluno Sebastião Raimundo Campos, do Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté – MPE/2017, e, após a análise do conteúdo do projeto da pesquisa, a Instituição que represento, autoriza a realização de entrevistas com 05 estudantes com deficiência, seus familiares e 05 professores que atuam neste local, sendo mantido o anonimato da Instituição e dos profissionais.

Atenciosamente,

Valdeci Donizete Gonçalves
Diretor Geral - IFSP
Câmpus São José dos Campos

Valdeci Donizete Gonçalves
Diretor Geral
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo
IFSP Câmpus São José dos Campos – CNPJ 10.882.594/0028-85
Rodovia Presidente Dutra, km 144,999 – Jardim Diamante.

ANEXO C - PROTOCOLO DE INSCRIÇÃO NA PLATAFORMA BRASIL

Plataforma Brasil MINISTÉRIO DA SAÚDE - Conselho Nacional de Saúde - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP

FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS

1. Projeto de Pesquisa: AS CONCEPÇÕES DA INCLUSÃO ESCOLAR DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA EM UMA ESCOLA TÉCNICA DO VALE DO PARAÍBA			
2. Número de Participantes da Pesquisa: 15			
3. Área Temática:			
4. Área do Conhecimento: Grande Área 7. Ciências Humanas			
PESQUISADOR RESPONSÁVEL			
5. Nome: SEBASTIAO RAIMUNDO CAMPOS			
6. CPF: 071.289.978-22	7. Endereço (Rua, n.º): MANOEL BANDEIRA JARDIM DAS INDUSTRIAS casa SAO JOSE DOS CAMPOS SAO PAULO		
8. Nacionalidade: BRASILEIRO	9. Telefone: (12) 3931-9229	10. Outro Telefone:	11. Email: srcampos.ifsp@gmail.com

Termo de Compromisso: Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto acima. Tenho ciência que essa folha será anexada ao projeto devidamente assinada por todos os responsáveis e fará parte integrante da documentação do mesmo.

Data: 16 / 11 / 2017

Assinatura

INSTITUIÇÃO PROPONENTE		
12. Nome: Universidade de Taubaté	13. CNPJ: 45.176.153/0001-22	14. Unidade/Órgão:
15. Telefone: (12) 3635-1233	16. Outro Telefone:	

Termo de Compromisso (do responsável pela instituição): Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas Complementares e como esta instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução.

Responsável: Edna Maria Querido de Oliveira Chamon CPF: 051.079.378-96

Cargo/Função: Coordenadora

Data: 16 / 11 / 2017

Assinatura

Profa. Dra. Edna Maria Querido de Oliveira Chamon
Coordenadora do Mestrado Profissional em Educação

PATROCINADOR PRINCIPAL

Não se aplica.

ANEXO D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O Sr (a) está sendo convidado (a) a participar da pesquisa "As concepções da inclusão escolar da pessoa com deficiência em uma escola técnica do vale do Paraíba", sob a responsabilidade do pesquisador Sebastião Raimundo Campos, aluno do Curso de Mestrado em Educação – UNITAU - Turma A 2017. Nesta pesquisa pretendemos analisar as concepções dos alunos com deficiência, dos professores do ensino médio e das famílias sobre a inclusão escolar em uma escola técnica do Vale do Paraíba. Sua participação é voluntária e se dará por meio de entrevistas gravadas. Os riscos decorrentes de sua participação na pesquisa são mínimos como desconforto, insegurança ou o desejo de não fornecer alguma informação pessoal solicitada pelo pesquisador. Desta forma você pode declinar a qualquer momento da participação da pesquisa ou de responder a qualquer das perguntas. Se você aceitar participar estará contribuindo em oferecer aos participantes e à comunidade acadêmica maiores informações e conhecimentos acerca dos aspectos que compõem a inclusão escolar e possibilitar melhorias neste processo. Para participar deste estudo o Sr (a) não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Terá o esclarecimento sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para recusar-se a participar e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido pelo pesquisador, que tratará a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. 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 publicação que possa resultar. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos, e após esse tempo serão destruídos. 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 sr. (a) poderá entrar em contato com o pesquisador pelo telefone 12 988503304 -inclusive ligações a cobrar, e-mail srcampos.ifsp@gmail.com.
Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UNITAU na Rua Visconde do Rio Branco, 210 – centro – Taubaté, telefone (12) 3635-1233, e-mail: cep@unitau.br.

Sebastião Raimundo Campos - (RG 18222622-0)

Consentimento pós-informação

Eu, _____, portador do documento de Identidade RG nº _____ fui informado (a) dos objetivos da pesquisa "As concepções da inclusão escolar em uma escola técnica do vale do Paraíba", de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar.
Declaro que concordo em participar. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada à oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

_____
Assinatura

São José dos Campos, 24 de MAIO de 2018.

ANEXO E – EMENDA

Taubaté, 24 de maio de 2018.

Ao

Comitê de Ética em Pesquisa – CEP UNITAU
Rua Barão do Rio Branco, 210 - Nesta

ASSUNTO:
EMENDA com alteração de informações referente à Pesquisa de Mestrado

Prezados Senhores:

Sebastião Raimundo Campos, RG 18222622-0, CPF 071289997822, residente à Rua Manuel Bandeira, 111 – SJCampos/SP, estudante do Curso de Mestrado em Educação – Turma MPE A 2017, vem informar a este Comitê as seguintes alterações na elaboração do Projeto de Pesquisa com trabalho a ser desenvolvido durante o corrente ano de 2018, cujo título é "Concepções da inclusão escolar da pessoa com deficiência em uma escola técnica do Vale do Paraíba", sob a orientação da Profa. Dra. Marilza Terezinha Soares de Souza:

Amostra do Público-alvo:
A amostra de 05 estudantes do ensino médio com deficiência será substituída por uma amostra de no mínimo 02 alunos com deficiência, maiores de idade, matriculados no Ensino Superior e seu núcleo familiar. Houve recusa por parte dos estudantes do Ensino Médio em participar das entrevistas. Os critérios para a seleção dos entrevistados serão baseados na maior aceitação dos alunos em participar da entrevista por serem maiores de idade, entenderem os objetivos da pesquisa e pela facilidade de contato com os mesmos.

A nova amostra contemplará, deste modo, 02 alunos com deficiência matriculados no Ensino Superior e seu núcleo familiar e 05 professores do Ensino Médio da instituição.

Os objetivos não sofrerão alterações, haja vista que contemplam as mesmas ações previstas inicialmente, só que agora com estudantes com deficiência matriculados do Ensino Superior.

As entrevistas serão realizadas no mesmo local (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFSP) no Câmpus da cidade de São José dos Campos/SP) e com o mesmo número de professores informado anteriormente.

Informa ainda que será excluído o Termo de Assentimento e incluído um Termo Especifico de Consentimento Livre e Esclarecido , conforme anexo a ser inserido na Plataforma Brasil para este público

Desta forma, solicita autorização para a realização das pesquisa.

Coloca-se à disposição para os esclarecimentos que se fizerem necessários no telefone **(12) 98850 3304** e no endereço de correio eletrônico srcampos.ifsp@gmail.com e aproveita a oportunidade para renovar protestos de estima e consideração.

Atenciosamente,

Sebastião Raimundo Campos
RG 18222622-0
CPF 07128997822

ANEXO F – MEMORIAL

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO – 2019

Sebastião Raimundo Campos

MEMORIAL ACADÊMICO DESCRITIVO

O FILME QUE PASSOU EM MINHA VIDA

Taubaté – SP
2019

MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

Sebastião Raimundo Campos

O FILME QUE PASSOU EM MINHA VIDA

> “Renda-se, como eu me rendi. Mergulhe no que você não conhece como eu mergulhei. Não se preocupe em entender, viver ultrapassa qualquer entendimento.”
>
> (CLARICE LISPECTOR, 1998)

Taubaté – SP

2019

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO..... 139
2 APRESENTAÇÃO..... 140
3 CENAS DO NASCIMENTO..... 140
4 CENAS DA INFÂNCIA..... 140
5 CENAS DOS PRIMEIROS ANOS NOS BANCOS ESCOLARES..... 141
6 CENAS DOS CONTATOS COM A DEFICIÊNCIA..... 143
7 CENAS DA ADOLESCÊNCIA E DA FORMAÇÃO TÉCNICA..... 144
8 CENAS DA FORMAÇÃO ACADÊMICA..... 145
8.1 FACULDADE..... 145
8.2 PÓS-GRADUAÇÃO..... 147
9 CENAS DA CARREIRA E ATUAÇÃO PROFISSIONAL..... 147
10 CONCLUSÃO..... 148
REFERÊNCIAS..... 150

1 INTRODUÇÃO

Escrevo este Memorial para, antes de tudo, resgatar a minha história de vida, fazendo

uso de registros documentais e das lembranças que me trouxe até o presente. Esta ação ocorre também para atender às formalidades do Mestrado em Educação, como parte integrante do Projeto de Pesquisa. De modo que antes de começar sua elaboração, propus-me a analisar vários documentos de mesma natureza e pude compreender que não há necessariamente uma regra a ser seguida, só a do bom senso, a da fidedignidade das informações e o respeito ao interlocutor, ou melhor, espectador com o qual compartilho agora este momento. Desta forma, procurarei contemplar as experiências mais significativas da minha vida, fazendo, como se verá, uma analogia a quadros (frames) de um filme de cinema.

Empresto as palavras de Bruner (2001, p.119) quando comenta "Falo um pouco dos relatos e das narrativas de forma generalizada, pois é possível que a forma mais natural e mais imediata de organizar nossas experiências e nossos conhecimentos seja a forma narrativa". As narrativas de fato cumprem uma ordem natural de seqüenciamento dos acontecimentos, mas com o passar do tempo há tanto detalhes interessantes como outros de menor importância, que se não se propuser a fazer anotações muito de sua riqueza e minúcias pode se perder.

Busco adentrar neste caminho da escrita de minhas memórias com muito esmero e entusiasmo. Afinal trata-se da minha história de vida: única, singular, e inédita! Enfim, o filme a que, na maioria das vezes, só eu a ele assisti e em que sou o protagonista. Espero corresponder as minhas próprias expectativas nesta empreitada de elencar fatos e acontecimentos marcantes, pois

> "A escrita de memórias pressupõe sempre 2 tempos: o presente em que se narra e o passado em que ocorrem os eventos narrados...A busca do passado, porém, nunca o reencontra de modo inteiriço, porque todo ato de recordar transforma as coisas vividas" (AGUIAR, 1998, p.25).

Este ir e vir no tempo para retratá-lo e o fato de podermos nos fazer julgadores do que ali elencar, nos proporciona um poder todos sobrenatural, mas por mais que nos esforcemos não se consegue atingir a perfeição, pois ao nos transformar vemos hoje o mundo de modo diferente e corremos o risco de não expressar fielmente o que se sentiu ou viu no passado.

Enalteço a importância que este Memorial tem para mim, concordando com Bosi (1979), segundo o qual, através da memória, não só o passado emerge, misturando-se com as percepções sobre o presente, como também desloca este conjunto de impressões construídas pela interação do presente com o passado que passam a ocupar todo o espaço da consciência.

2 APRESENTAÇÃO

Eu sou Sebastião Raimundo Campos. Nasci em Itajubá-MG em novembro de 1968. Resido na cidade de São José dos Campos, estado de São Paulo desde a primeira infância.

Tenho a alegria de 03 filhos, agora na juventude, recém egressos da adolescência: Larissa Campos, 23 anos, Ana Beatriz Campos , 19 anos e Isaac Campos, 17 anos.

Formação Escolar:

Mestrando em Educação: Unitau Turma A - 2017
Licenciatura: Sociologia – formação em 2014
Pós Graduação Latu Sensu: Gestão Pública Municipal - UTFPR – formação em 2014.
Nível Superior: Comunicação Social / Publicidade e Propaganda – formação em 2004.
Área Técnica:Técnico em Eletrônica – 1989

Começo contando como foi o filme da minha vida, através de cenas, em ordem cronológica e explica-se escolha da frase Clarice Lispector na abertura deste Memorial, a obra ter inspirado o filme “A hora da estrela".

3 CENAS DO NASCIMENTO

Para o mundo civil minha vida começa quando nasço na Maternidade Xavier Lisbôa e sou registrado no Cartório Civil da Cidade de Itajubá, Estado de Minas Gerais, às folhas de nº219v, Livro nº 1-A, às 13 horas e 45 minutos do dia 20 de novembro de 1968. Mas para Deus eu já muito existia muito antes, no ventre da minha mãe, como se vê no Livro de Jeremias (CASTRO, 2002). Logo em seguida, no dia 08 de dezembro deste mesmo ano fui batizado na Igreja Matriz São José, na mesma cidade.

Desta forma meus primeiros atos se dão com a minha a cidadania brasileira e a afirmação da minha fé católica, das quais muito tenho orgulho.

4 CENAS DA INFÂNCIA

As lembranças da minha primeira infância são vagas, por vezes confusas e se misturam com a fase escolar. Recordo-me de alguns poucos episódios, como por exemplo, das brincadeiras de rua em que eu, meus irmãos e vizinhos participávamos intensamente, e também quando vez ou outra íamos a uma fazenda abandonada perto de casa, para fazer piqueniques.

> “A atividade própria da criança, como se diz, é o brincar [.....]. Efetivamente, ele se confunde com toda a sua atividade enquanto esta permanecer espontânea e não receber seus objetos das disciplinas educativas. No primeiro estágio, as brincadeiras puramente funcionais, depois, as brincadeiras de ficção, de

aquisição e de fabricação” (WALLON, p.54, 2010).

Lembro de ter uma das pernas quebrada, quando sobre ela caiu uma bicicleta, e do terror que passei quando a enfermeira, uma irmã religiosa da Santa Casa de Misericórdia foi retirar o gesso e pensei que fosse serrar minha perna.

Meus pais me levavam até a cidade, às missas e às festas religiosas de Sant’Anna padroeira de um bairro de mesmo nome, não por acaso, na zona norte de São José dos Campos, e também acompanhava minha mãe em muitos velórios, mesmo com medo.

Lembro-me também das festas de Natal na casa de meus avós, em Itajubá, da família toda reunida, das escadarias que pareciam enormes.

5 CENAS DOS PRIMEIROS ANOS NOS BANCOS ESCOLARES

A minha primeira experiência escolar se deu quando minha irmã mais velha, que já estudava no colegial, me levou para matrícula, e a diretora, que já a conhecia, me disse que precisava comer mais feijão, pois era franzino.

Tive como Professora a Sra. Ambrosina, a quem chamávamos de Dª Gigi, nos dois primeiros anos, sendo parte integrante do meu primeiro contato formal com a escolarização, no plantio da semente chamada conhecimento. Bock (2000, p.41) assevera que haveria em nós uma semente de homem que vai desabrochando, conforme vamos sendo estimulados adequadamente pelo meio cultural e social.

Convém lembrar que nesta época não havia pré-primário ou era para poucos. Quanto à violência simbólica, verificada nesta condição, Bourdieu (1998) assinala que

> “Se considerarmos seriamente as desigualdades socialmente condicionadas diante da escola e da cultura, somos obrigados a concluir que a equidade formal à qual obedece todo o sistema escolar é injusta de fato, e que, em toda sociedade onde se proclama ideais democráticos, ela protege melhor os privilégios do que a transmissão aberta dos privilégios.” (BOURDIEU, 1998, p.53).

O capital cultural é outro conceito de Bourdieu que pode ser amplamente abordado neste período da minha vida, pois ingressei na escola como uma tábua rasa, sem nada entender do que seria escola, da sua importância e como lá aprenderia e o que viria a aprender. Isto se deve às condições econômicas e culturais do meu núcleo familiar, que com muitas dificuldades avançava um dia após o outro na lida por melhores condições de vida. Trazíamos muitos sonhos em nossas bagagens e nada mais.

Esta primeira professora, não sei se porque foi a primeira, ou porque não tinha outra

referência, mas muito em função da sua dedicação e paciência eu a tenho como pessoal sábia, bondosa, e gostava de levar-lhe flores e maçã. Tinha por ela um amor inexplicável, como a um parente próximo. Saint Exupérry afirma em O pequeno Príncipe que as pessoas se tornam eternamente responsáveis por aquilo que cativam, e creio que a recíproca é verdadeira em relação a quem é cativado.

A partir da maravilha da descoberta da leitura e da escrita, passei a ler de tudo que pela frente encontrava, desde embalagens de arroz às de cimento. Encantava-me com os livros capa dura da Turma do Escovão, se não me engano do Baú da Felicidade, porque minha mãe pagava mensalmente um carnê e era associada na esperança de ganhar algum prêmio mais valioso, mas sempre só trocava o valor pago por diversos produtos.

Como afirma Michele Petit (2008):

> "o espaço íntimo que a leitura descobre, os momentos de compartilhar que ela não raro propicia, não irão reparar o mundo das desigualdades ou da violência – não sejamos ingênuos. Ela não nos tornará mais virtuosos nem subitamente preocupados com os outros. Mas ela contribui algumas vezes, para que crianças, adolescentes e adultos, encaminhem-se no sentido mais do pensamento do que da violência. Em certas condições, a leitura permite abrir um campo de possibilidades, inclusive onde parecia não existir nenhuma margem de manobra". (PETIT, pp.12-13, 2008)

Gostava de ler gibis da Turma da Mônica, quadrinhos de super-heróis, coleção de álbuns. Sempre buscava empenhar-me nos estudos, em ser um dos melhores alunos, mas sempre fazia uso da memória para decorar as informações em especial em Matemática.

Snow (1995) reproduz bem esta questão quando discute sobre humanismo e cientificismo abordando o fosso ainda existente entre um e outro.

> "De fato a distância entre os cientistas e os não cientistas é muito menos transponível entre os jovens de agora do que era há apenas trinta anos. Trinta anos atrás as culturas já haviam cessado de falar uma com a outra, mas pelo menos trocavam um sorriso amarelo através do fosso. Agora a cortesia se foi, e elas só fazem caretas uma à outra. Não é apenas que os jovens cientistas sentem agora que são parte de uma cultura em ascensão, enquanto a outra está em retrocesso" (SNOW, 1995, p.36- 27).

Era muito bom aluno mesmo em Linguagens e tinha muita facilidade para escrever redações e recitar poemas.

6 CENAS DOS CONTATOS COM A DEFICIÊNCIA

Nos meus anos iniciais na escola e até mesmo na minha infância, no bairro onde morava, não me lembro recordo com clareza de que havia muitas pessoas com necessidades

especiais ao redor. Vez ou outra alguém com dificuldade de mobilidade se via, mas poucas com problemas de atraso mental - exceto os que pela rua perambulavam, que ninguém conhecia, e eram taxados de "louquinhos". Lembro-me de que na quarta série do ensino fundamental tive um Professor (Paulo) que apresentava epilepsia em sala de aula e depois das convulsões voltava ao “normal”. Era um ótimo professor, muito atento e dedicado. Morava em uma chácara e vez ou outra nos trazia folhas de louro, aquela mesmo usada para tempero que fica muito bom especialmente no feijão. Houve um episódio interessante que aconteceu um dia quando um novo aluno fôra incluído na sala e, não sabendo o que poderia acontecer, se assustou tanto com a crise do professor que acabou molhando as calças.

Bem próximo da virada do século, em 2000, quando estava no segundo ano da Faculdade, minha segunda filha Ana Beatriz nasceu, e seu nome significa veio trazer alegria.

> “Um olhar que procura ao longe. Algumas vezes encontra (algo) e se deixa encontrar, mas sempre me encanta. Frases repetitivas, repetidas ou não. Com ou sem sentido, sempre faz sentido. Sempre parecer buscar comunicar-se, expressar-se do seu jeito, sair do seu mundo”- parte de escritos de minha autoria.

Um serzinho que apresenta comportamento autista, minha filha, agora com 19 anos, tem como diagnóstico a Esclerose Tuberosa – ET, doença autossômica dominante com uma incidência de 1 em 6.000, que clinicamente pode manifestar-se por crises convulsivas, tumores do coração, dos rins e do sistema nervoso central, angiofibromas faciais (tumores avermelhados semelhantes ao acne), manchas brancas na pele. É uma doença crônica que afeta cada indivíduo de maneira diferente sem padrões estandardizados. Não tem cura, mas pode ser tratada com medicamentos para diminuir os sintomas, como remédios anti-convulsionantes, por exemplo, com psicologia, fisioterapia e terapia ocupacional para melhorar a qualidade de vida do paciente.

A ET apresenta quadros muito variados e pertence ao grupo de doenças neurocutâneas, ou seja, males neuronais com repercussões dermatológicas, dizem os médicos. As convulsões, por exemplo, são controladas à base de remédios, mas, não raramente, esta pode ser uma tarefa difícil. Deve-se, também, monitorar os órgãos mais sensíveis ao aparecimento dos tumores, o que exige participação de profissionais de várias áreas, como neurologista, dermatologista, cardiologista, nefrologista, oftalmologista.

Enfim o que seria normal? Qual o parâmetro?

Houve quem dissesse que ela não enxergaria, não andaria. Mas felizmente nada disto se confirmou, graças a Deus e ao empenho, experiência e zelo de minha mãe

Normal é viver um dia após o outro, sonhar e lutar com amor e emoção, em busca da felicidade que se renova a cada dia.

7 CENAS DA ADOLESCÊNCIA – FORMAÇÃO TÉCNICA

Na oitava série também fui considerado o melhor aluno da turma e convidado a participar de um projeto na empresa Avibrás na escola Prof. Everardo Passos - ETEP, mas não logrei êxito. Nesta época conheci um amigo que havia estudado no Instituto São José, uma escola particular renomada em São José dos Campos, e que muito me incentivou a participar de um outro processo seletivo para cursar Eletrônica. Consegui, enfim, na ETEP ingressar em 1984, na turma do meio do ano.

Houve muitas dificuldades, principalmente quanto à falta de recursos financeiros. Situação superada, em parte, com a obtenção de bolsa de estudo para o pagamento das caras mensalidades, pois havia outras despesas como aquisição de material escolar, alimentação e transporte. A permanência também foi repleta de obstáculos, mas agora desta vez com relação à apreensão dos conteúdos.

Saviani (2007) ao discorrer sobre a questão que envolve a separação e a tentativa de restabelecimento do vínculo entre trabalho e educação, assevera:

> “A referida separação teve uma dupla manifestação: a proposta dualista de escolas profissionais para os trabalhadores e “escolas de ciências e humanidades” para os futuros dirigentes; e a proposta de escola única diferenciada, que efetuava internamente a distribuição dos educandos segundo as funções sociais para as quais se os destinavam em consonância com as características que geralmente decorriam de sua origem social” (SAVIANI, p.159, 2007).

Na escola pública estadual, no âmbito do Ensino Fundamental, havia aprendido somente conceitos teóricos de Física, Química e Matemática. Apesar da dedicação dos professores, não havia tanta fundamentação nas áreas de Exatas, mas somente definições gerais sem aplicações práticas. E isto, esta falta de bagagem, comprometeu seriamente meu desempenho nos anos seguintes, pois tive que passar a fazer cálculos, experimentos em laboratórios e entender bem tudo isso e ainda elaborar relatórios. “Ia mesmo bem” em Álgebra, Português, História e Filosofia. Mas como o objetivo era a carreira técnica para poder trabalhar, então “lá fui eu me virar como pude”.

> “No mundo moderno, a educação técnica, estreitamente ligada ao trabalho industrial, mesmo ao mais primitivo ou desqualificado, deve formar a base do novo tipo de intelectual [...] da técnica-trabalho este chega à técnica-ciência e à concepção humanista histórica, sem a qual permanece “especialista” e não se torna “dirigente” (especialista +

político)” (GRAMSCI, 1975 apud NOSELLA, p.146, 2007).

Lembro-me que buscar as apostilas, na gráfica da escola a cada novo semestre era um ritual de passagem de um estágio a outro superior. Apresentava muitas dificuldades nas disciplinas da área de exatas, bem como as técnicas, pela falta de contato dos conteúdos ao longo da minha trajetória escolar, mas com muito esforço, por fim logrei êxito. Aliás, vê-se que, em relação a desatenção dos alunos ou participação não-efetiva, quando direcionamos nossa atenção a uma única coisa, consequentemente estaremos distraídos com relação a todas as outras. Esta relação segundo Vygostsky (2003, p.129) “adquire um caráter matemático de uma proporcionalidade direta [...] quanto maior for a intensidade de atenção maior será a intensidade da distração. Em outros termos, quanto mais exata e completa for a orientação a uma reação qualquer, menos adaptado para a outra estará o organismo”

Sempre tive gosto pela leitura e pelo idioma estrangeiro Inglês. Aliás, um dos meus filhos também é voraz leitor.

Formei-me em 1989, como técnico em eletrônica, passei a ter uma profissão e a partir de então participei de vários cursos técnicos especializados, nos primeiros quatorze anos da carreira profissional, em que trabalhei para as empresas Ericsson e Telesp.

8 CENAS DA FORMAÇÃO ACADÊMICA

8.1Faculdade

Iniciie um curso de Engenharia Elétrica em 1990, logo após a formação técnica. Mas tranquei a matrícula devido ao desempenho insuficiente nas aulas, o cansaço (estudava de manhã – após ter trabalhado até tarde da noite), a motivos financeiros e opções pessoais, bem como à aspiração a formação de patrimônio e família.

> “A educação geral e, particularmente, a educação profissional vinculada a uma perspectiva de adestramento, acomodação, mesmo que se utilizem noções como as de educação polivalente e abstrata. Trata-se de conformar um cidadão mínimo, que pensa minimamente e que reaja minimamente. Trata-se de uma formação numa ótica individualista, fragmentária – que sequer habilite o cidadão e lhe dê direito a um emprego, a uma profissão, tornando-o apenas um mero ‘empregável” disponível ao mercado de trabalho sob os desígnios do capital em sua nova configuração” (FRIGOTO, 2001 apud LIMA ARAÚJO e RODRIGUES, p.52, 2010).

Formei-me em Publicidade e Propaganda na área de Comunicação Social, no ano de 2003. No período em que cursei a faculdade ainda tive que viajar a trabalho, chegando até

mesmo a perder aulas. No segundo ano, acabei sendo desligado da empresa para a qual trabalhava emprego, por causa da privatização da Telebrás e de uma tal reengenharia. Fato é que foi preciso conseguir bolsa de estudo para continuar estudando.

Participei do Grêmio Estudantil, e nesta época buscava participar de eventos da área como um encontro de comunicação e marketing dos Vicentinos na cidade de Cruzeiro/SP.

> "É experiência aquilo que nos passa, ou que nos toca, ou que anos acontece, e ao passar-nos nos forma e nos transforma... esse é o saber da experiência: o que se adquire o modo como alguém vai respondendo ao que vai lhe acontecendo ao largo da vida e no modo como vamos dando sentido ao acontecer que acontece" (LARROSA, 2015, p.28).

A participação em eventos da área em que nos formaremos ou já nos formamos contribui para que conheçamos o que vivenciaremos ou para o aprimoramento da nossa profissão.

Tive vários bons professores, mas recordo em especial de 02 deles: da Profª da Disciplina Realidade Sócio-econômica do Brasil, Mestre pela USP, que nos dava abertura para participar das aulas, mesmo que não estivéssemos no caminho correto. É o que dispõe Taille (1997) sobre o papel dos professores quanto ao ensino:

> " [...] devemos encorajar as várias e inteligentes tentativas dos alunos em acharem as respostas certas, as teorias corretas, os procedimentos eficazes; devemos dar valor a seus erros.... mas não deixar de dizer "o que você fez é muito interessante, mas ainda não é o correto" (TAILLE, 1997, p.38).

Também faço constar a menção ao professor orientador do Trabalho de Conclusão de Curso (cujo tema foi a Estruturação uma Agência de Publicidade, Engenheiro formado pelo Instituto Tecnológico Aeroespacial - ITA, que me fez enxergar a necessidade de deixar outras pessoas participarem efetivamente da composição do trabalho. de modo que o ganho que se tem com a diversidade e a participação de todos do grupo traz resultados melhores. Ainda que minha opinião não prevaleça, fique diferente do que gostaria, é preciso se deixar envolver pelos resultados que podem advir do trabalho conjunto.

8.2 PÓS-GRADUAÇÃO

Depois que ingressei no serviço público federal, fiz em 2014 um curso de pós-graduação em Gestão Pública Municipal pela UTFPR – Universidade Tecnológica Federal do

Paraná, na modalidade semi-presencial.

Estudar na modalidade de Educação à Distância - EaD é diferente, pois você tem que ser mais responsável pelo seu aprendizado, não pode deixar de participar de fóruns e encaminhar as atividades nos prazos acordados. Há regulamentações do MEC com relação à validade do seu diploma e comparação com o estudo presencial, frente à demanda por cursos superiores e também em função da evolução das Tecnologias da Informação - TI.

O desenho das perspectivas se vê bem retratado em Coll e Monereo (2010, p.39) quando discorre sobre os cenários da mega-escola, em que a ubiqüidade das TI e o desenvolvimento das tecnologias móveis e das redes sem fio possibilitam o aprendizado em qualquer lugar e situação, pois, de fato, a educação está em toda a parte.

9 CARREIRA E REGISTRO DE ATUAÇÃO PROFISSIONAL

Fiz em 2015 uma licenciatura em Sociologia e, desde então, tenho participado de vários cursos na área de inclusão escolar e diversidade.

Optei por fazer Mestrado em Educação no ano de 2017, para resgatar uma dívida particular com minha história, buscando conhecimentos acerca da inclusão escolar e objetivando valorizar a dignidade da pessoa humana. Tenho muito a fazer neste sentido para entender a questão do autismo, de cuja síndrome qual minha filha Ana Beatriz é portadora. Seria um dos passos, a partir do tardio ingresso na Licenciatura, em 2015, e da busca de intervenções para lha proporcionar qualidade de vida, para buscar desenvolver seu potencial, dentro dos seus limites e aspirações.

Quanto à carreira de professor, na área da Educação trabalhei em 2015 formalmente dando aulas de Inglês no Programa Nacional de apoio a trabalhador - PRONATEC. A turma continha 25 alunos entre 20 e 60 anos de idade, sendo todos atenciosos, motivados e respeitadores. Tratava-se de trabalhadores que buscavam aprimoramento profissional ou que estavam desempregados e recebiam bolsa para estudar. Quanto à prática docente, Roldão (2007) discorre que dominar tal saber, que integra e mobiliza, operando a convergência que permite ajustá-lo a cada situação é sim alguma coisa de específico que se afasta do mero domínio dos conteúdos como a da simples ação relacional e interpessoal. As aulas duraram 03 meses. Havia um programa a ser cumprido, mas o planejamento das aulas era por mim elaborado e colocado em prática.

No âmbito estadual lecionei Aulas de Sociologia, no ano de 2015, nos períodos diurno e noturno. No período diurno eram 02 aulas semanais para 02 turmas do segundo ano do

Ensino Médio, com 40 alunos ou mais na parte da manhã. Tratava-se de adolescentes muito bagunceiros, faltosos e desrespeitosos, inclusive nas provas. Nem todas as aulas planejadas eram dadas. Já à noite as aulas eram para jovens e adultos em 05turmas do primeiro, segundo e terceiro anos com 40 alunos cada sala ou mais. Mas nesse caso a maioria respeitava a figura do professor, pois buscavam fechar um ciclo e obter um diploma para sua formação, para conseguir um emprego melhor ou avançar nos estudos. Participava dos HTPC nas tardes de quartas-feiras, e me inquietava a dinâmica das longas e improdutivas discussões nas reuniões. Também nos Conselhos de Classe, ao final dos bimestres, não entendia as discussões desnecessárias que faziam perder tempo com comentários muito senso comum sobre o desempenho dos alunos.

REGISTRO DE ATUAÇÃO PROFISSIONAL

- Aulas Língua Inglesa – Curso Profissionalizante

Instituição: Instituto Federal de São Paulo

Pronatec Período: março de 2015 a maio de 2015

- Aulas Sociologia no Estado de São Paulo – Ensino Médio e EJA

Período: agosto de 2014 a junho de 2015

Os reflexos hoje se traduzem em reconhecimento quando encontro alunos na rua, no supermercado. E a certeza de um trabalho realizado com dedicação, esmero.

10 CONCLUSÃO

A minha vida apresenta o seu próprio percurso, nem melhor nem pior que o de outra pessoa. Somente o meu.

E não se pode questionar ou lamentar se poderia ter sido diferente, pois foi construída a partir de escolhas, em cada dia, em cada ação realizada e caminho seguido.

O importante é que se possa chegar a conclusão que se buscou fazer o melhor sempre, em cada circunstância. Há um ditado popular segundo o qual se a vida nos oferecer um limão, não devemos chupá-lo in natura, com casca e tudo, mas sim fazer uma bela limonada e ele não vai perder seu sabor, sua essência. Esta metáfora vale para os obstáculos que surgirem em nosso caminho. Contradições e até mesmo desgostos servirão para nos fortalecer. Mas também devemos aproveitar intensamente os bons momentos e fazer melhores os que se nos

apresentam como difíceis, tristes ou entediantes.

A quem acredite em destino. Pode estar fadado ao fracasso e a vida toda buscar desculpas para seu insucesso, infortúnios. Há outros que acreditam na beleza da vida e nas oportunidades que ela gentilmente oferece para que nos reinventemos. Eu busco, na maioria das vezes, pertencer a este grupo seleto de otimistas esperançosos e atuantes.

Não há uma fórmula para se viver. Vive-se vivendo

Fazendo um balanço do que vivi e vi até o momento, posso afirmar que, baseando-**se** em Huberman (1995), em relação a ciclo de vida humana, a caminho de um modelo de síntese, creio encontrar-me passando do estágio da Diversificação em direção à Serenidade e ao Desinvestimento sereno. Isto se deve a fato de que, embora faltem menos de 15 anos para aposentar, estou buscando me capacitar: prova disso é a participação neste ano de 2017, do curso de Mestrado em Educação. Esta minha trajetória chega até mesmo a entrar em contradição quanto ao fato de que "por volta dos 50 anos, quando as pessoas atingem os seus máximos, em termos de progressão profissional e de proventos materiais, as preocupações seguiriam forçosamente em outra direção" (Huberman, p.49, 1995)

Observei que neste relato de minhas reminiscências, por vezes citei expressões que revelam sentimentos intensos (idas e vindas) tal que até hoje se revelam em sonhos ou podem ter repercussões no que sou hoje. Por isto empresto as palavras de Pierre Nora (1984 apud CIAVATTA p.11, 2005), quando afirma que "o sentimento de continuidade torna-se residual aos lugares de memória" (NORA,1984).

Por fim gostaria de fazer menção sobre a importância da profissão docente na vida de cada uma das pessoas. Em Nosella (p.150, 2007), parafraseando Gramsci (1975), vê-se que "em outras palavras, sei que muitas pessoas alcançam algum grau de liberdade até mesmo pela escola técnica ou por uma formação profissional precoce, pela escola popular pública ou noturna de baixa qualidade. Compete, porém, aos educadores, lutar para abrir caminhos (escolas) mais apropriados e eficientes, a fim de que todos alcancem a liberdade que o atual

REFERÊNCIAS

AGUIAR, J. A. de. Espaços de Memória: um Estudo sobre Pedro Nava. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo/ EDUSP/FAPESP,1998.

BOSI, E. **Memória e Sociedade:** lembranças dos velhos. São Paulo: Companhia das Letras, 1979.

BOURDIEU, P. Escritos de educação. Petrópolis, Vozes, 1998.

BRUNER, J. A cultura da educação.Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

CASTRO, J. J. P.. Bíblia Sagrada. 150. ed., São Paulo SP: Editora Ave-Maria, 2002.

CIAVATTA, M. **A Formação integrada**: a escola e o trabalho como lugares de memória em de identidade. RJ Nov. 2004 Revista Trabalho necessário ano 3 número 3 – 2005 (processo Mestrado IFSP 2017)

COLL, C.; MONEREO, C. Educação e aprendizagem no século XXI: novas ferramentas, novos cenários, novas finalidades. COLL, C.; MONEREO, C. Psicologia da educação virtual: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação. Porto Alegre: Artmed, 2010.

LARROSA, J. Tremores: escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

LIMA ARAÚJO R. M.; RODRIGUES, D. S. **Referências sobre práticas formativas em educação profissional:** o velho travestido de novo frente ao efetivamente novo. B. Técnica Senac: a R. Educ. Prof. , Rio de Janeiro v.36, n.2, mai./ago.2010.

LISPECTOR, C. A hora da estrela. – Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

NOSELLA, P. **Trabalho e perspectivas de formação de trabalhadores:** para além da formação politécnica. **Revista Brasileira de Educação**, v.12, n.34, jan./abr. 2007.

NÓVOA, A.; HUBERMAN, M. et all. O ciclo de vida profissional dos professores. Porto Editora, 1995.

PETIT, M. Os jovens e a leitura – uma nova perspectiva. São Paulo: Editora 34 Ltda., 2008.

ROLDÃO, M. Função docente natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira da Educação**, v.12, n. 34, jan./ abr. 2007.

SAVIANI, D. **Trabalho e educação:** fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v.12, n.34, jan./abr. 2007.

SNOW, C. P. As duas culturas e uma segunda leitura. São Paulo: Edusp, 1995.

WALLON, H. A evolução psicológica da criança. São Paulo: Martins Fontes, 2010.