



INSTITUTO FEDERAL GOIANO
Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica
(ProfEPT)

JULLYANA PIMENTA BORGES GONÇALVES

**CONDIÇÕES CURRICULARES PARA UMA PRÁTICA
EDUCATIVA INCLUSIVA: ESTUDO DE CASO EM ESCOLA
ESTADUAL DE GOIÁS**

Morrinhos
2019

JULLYANA PIMENTA BORGES GONÇALVES

**CONDIÇÕES CURRICULARES PARA UMA PRÁTICA
EDUCATIVA INCLUSIVA: ESTUDO DE CASO EM ESCOLA
ESTADUAL DE GOIÁS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) – nível Mestrado Profissional do Instituto Federal Goiano para obtenção do Título de Mestre.

Linha de pesquisa: Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica.

Orientador: Dra. Cinthia Maria Felício

Co-orientador: Dr. Marcos Fernandes Sobrinho

Morrinhos
2019

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBI/IF Goiano Campus Morrinhos

G635o Gonçalves, Jullyana Pimenta Borges.
Condições curriculares para uma prática educativa inclusiva: estudo de caso em escola Estadual de Goiás / Jullyana Pimenta Borges Gonçalves. – Morrinhos, GO: IF Goiano, 2019.
108 f. : il. color.
Orientador: Dra.Cinthia Maria Felicio.
Coorientador: Dr. Marcos Fernandes Sobrinho

Dissertação (mestrado) – Instituto Federal Goiano Campus Morrinhos, Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT), 2019.

1.Formação docente. 2. Inclusão. 3. Mundo do trabalho I. Felicio, Cinthia Maria. II. Fernandes Sobrinho, Marcos. II. Instituto Federal Goiano. II. Título.

CDU 376

Fonte: Elaborado pela Bibliotecária-documentalista Poliana Ribeiro, CRBI/3346

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR PRODUÇÕES TÉCNICO-CIENTÍFICAS NO REPOSITÓRIO INSTITUCIONAL DO IF GOIANO

Com base no disposto na Lei Federal nº 9.610/98, AUTORIZO o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano, a disponibilizar gratuitamente o documento no Repositório Institucional do IF Goiano (RIIF Goiano), sem ressarcimento de direitos autorais, conforme permissão assinada abaixo, em formato digital para fins de leitura, download e impressão, a título de divulgação da produção técnico-científica no IF Goiano.

Identificação da Produção Técnico-Científica

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Tese | <input type="checkbox"/> Artigo Científico |
| <input checked="" type="checkbox"/> Dissertação | <input type="checkbox"/> Capítulo de Livro |
| <input type="checkbox"/> Monografia – Especialização | <input type="checkbox"/> Livro |
| <input type="checkbox"/> TCC - Graduação | <input type="checkbox"/> Trabalho Apresentado em Evento |
| <input checked="" type="checkbox"/> Produto Técnico e Educacional - Tipo: Atividade de extensão: OFICINA PEDAGÓGICA: (RE)PENSANDO A INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS E A FORMAÇÃO PARA O MUNDO DO TRABALHO | |

Nome Completo do Autor: Jullyana Pimenta Borges Gonçalves

Matrícula: 20172043310128

Título Do Trabalho: CONDIÇÕES CURRICULARES PARA UMA PRÁTICA EDUCATIVA INCLUSIVA: ESTUDO DE CASO EM ESCOLA ESTADUAL DE GOIÁS

Restrições de Acesso ao Documento

Documento confidencial: Não Sim, justifique: _____

Informe a data que poderá ser disponibilizado no RIIF Goiano: 02/12/2019

O documento está sujeito a registro de patente? Sim Não

O documento pode vir a ser publicado como livro? Sim Não

DECLARAÇÃO DE DISTRIBUIÇÃO NÃO-EXCLUSIVA


O/A referido/a autor/a declara que:

- o documento é seu trabalho original, detém os direitos autorais da produção técnico-científica e não infringe os direitos de qualquer outra pessoa ou entidade;
- obteve autorização de quaisquer materiais inclusos no documento do qual não detém os direitos de autor/a, para conceder ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano os direitos requeridos e que este material cujos direitos autorais são de terceiros, estão claramente identificados e reconhecidos no texto ou conteúdo do documento entregue;
- cumpriu quaisquer obrigações exigidas por contrato ou acordo, caso o documento entregue seja baseado em trabalho financiado ou apoiado por outra instituição que não o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano.

Morrinhos, 02/12/2019


Assinatura do Autor e/ou Detentor dos Direitos Autorais

Ciente e de acordo:


Assinatura do(a) orientador(a)

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA GOIANO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA

CONDIÇÕES CURRICULARES PARA UMA PRÁTICA
EDUCATIVA INCLUSIVA: ESTUDO DE CASO EM ESCOLA
ESTADUAL DE GOIÁS

Autora: Jullyana Pimenta Borges Gonçalves
Orientadora: Dra. Cinthia Maria Felício

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação
em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo
Instituto Federal Goiano – Campus Morrinhos como
requisito parcial para obtenção do título de
Mestre/Mestra em Educação Profissional e Tecnológica

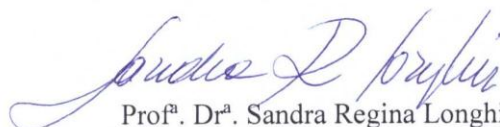
APROVADO em 05 de setembro de 2019.



Prof.^a. Dr.^a. Cinthia Maria Felício
Presidente da Banca e Orientadora
Instituto Federal Goiano - Campus Morrinhos



Prof.^a. Dr.^a. Cristiane Maria Ribeiro
Avaliadora Interna
Instituto Federal Goiano - Campus Morrinhos



Prof.^a. Dr.^a. Sandra Regina Longhin
Avaliadora Externa
Instituto Federal de Goiás – Campus Goiânia

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA GOIANO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA

OFICINA PEDAGÓGICA: (Re)pensando a inclusão de
estudantes com necessidades educacionais especiais e a formação
para o mundo do trabalho

Autora: Jullyana Pimenta Borges Gonçalves
Orientadora: Dra. Cinthia Maria Felício

Produto Educacional apresentado ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo Instituto Federal Goiano – Campus Morrinhos, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre/Mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

APROVADO e VALIDADO em 05 de setembro de 2019.




Prof^ª. Dr^ª. Cinthia Maria Felício

Presidente da Banca e Orientadora
Instituto Federal Goiano - Campus Morrinhos



Prof^ª. Dr^ª. Cristiane Maria Ribeiro

Avaliadora Interna
Instituto Federal Goiano - Campus Morrinhos



Prof^ª. Dr^ª. Sandra Regina Longhin

Avaliadora Externa
Instituto Federal de Goiás – Campus Goiânia

INSTITUTO FEDERAL GOIANO
Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e
Tecnológica (ProfEPT)

BANCA EXAMINADORA

Estudante: Jullyana Pimenta Borges Gonçalves

Orientadora: Dra. Cinthia Maria Felicio

Co-Orientador: Dr. Marcos Fernandes Sobrinho

Membros:

1. Dra. Cristiane Maria Ribeiro

3. Dra. Sandra Regina Longhin

Suplentes:

1. Dr. Fernando Barbosa Matos

2. Dra. Karla Amâncio Pinto Fields

Data: 05/09/2019

Dedico este trabalho
Àqueles que mudaram sua rotina, fizeram sacrifícios e sofreram com minha ausência necessária, para dedicação aos estudos: meus filhos Luiz Gustavo e Guilherme, e meu esposo Wanderson.

AGRADECIMENTOS

A Deus, meu pai querido, pelo cuidado ao longo de toda a minha vida e pelo fortalecimento nos momentos de dificuldades, desde o processo seletivo até a conclusão do Mestrado.

Ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano - Câmpus Morrinhos por oportunizar uma sólida formação científica e humana, gratuita e de excelência por meio do programa de pós-graduação Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica-ProfEPT.

A cada docente do ProfEPT por nos inspirar com tanto conhecimento e criticidade, por nos dedicar aulas tão envolventes e agradáveis, pelas leituras sugeridas e por nos estimular na busca pelo conhecimento. Certamente este trabalho tem a contribuição de cada um.

Em especial agradeço a professora Dra. Cinthia Maria Felicio, minha orientadora, pela paciência e auxílio diante das minhas tantas limitações, pelo tempo de descanso e lazer abdicados para me oferecer suas valiosas correções e contribuições, acrescidas de apoio e confiança, sem as quais jamais teria conseguido.

Aos colegas de turma pela partilha nos momentos árduos de estudo, pela amizade, incentivo e descontração que sempre estarão na memória. Em especial à Rosângela, nossa representante, sempre disposta a nos ajudar e que tanto me auxiliou na construção deste trabalho.

Às professoras Dra. Sandra Regina Longhin e Dra. Cristiane Maria Ribeiro, que aceitaram compor minha banca, fico grata pelas considerações e sugestões pertinentes na qualificação e defesa.

À Secretaria Municipal de Educação, Esportes e Lazer de Caldas Novas, por meio da secretária Eliane Teixeira Rodrigues de Almeida e da diretora Márcia Helena da Silva, pela compreensão, apoio e pelos momentos concedidos para o estudo e aprimoramento profissional.

Ao diretor Lúcio Tomé Carneiro e equipe, que de muitas maneiras contribuíram para a realização deste estudo, sempre compreensivos quando minha ausência no trabalho foi necessária para participar das aulas ou eventos científicos.

Aos coordenadores e professores do CEJA - Filostro Machado Carneiro por serem tão solícitos e sinceros ao partilharem suas opiniões e vivências, permitindo

que este estudo se materializasse. E ainda pelo envolvimento demonstrado na Oficina proposta. Muita gratidão.

À colega Divininha, grande incentivadora.

Aos meus pais, que sempre fizeram sacrifícios para me educar, exemplos de trabalhadores honestos e dedicados. Obrigada por renunciarem aos seus sonhos tantas vezes para que eu pudesse realizar os meus.

A todos os familiares que de alguma forma tornaram possível essa construção. À minha cunhada Iris Margarete pela ajuda essencial, e à minha sogra dona Bilinha por cuidar com carinho dos meus filhos e casa, tantas vezes quantas foram necessárias nesse percurso.

Ao meu esposo, grande incentivador, pelo esforço dedicado em me ajudar durante esses dois anos de trabalho. Obrigada pelo apoio e por entender minha ausência em diversos momentos.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO 1- EDUCAÇÃO ESPECIAL, TRAJETÓRIA E EFETIVAÇÃO NO CONTEXTO DA ESCOLA REGULAR	6
1.1 CONTEXTO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL.....	6
1.2 DO ENSINO MÉDIO PARA O MUNDO DO TRABALHO.....	8
1.3 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL.....	15
1.4 FORMAÇÃO DOCENTE INICIAL E CONTINUADA.....	22
CAPÍTULO 2 - PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	29
2.1 TIPO DE PESQUISA.....	29
2.2 LOCAL DA PESQUISA.....	30
2.3 POPULAÇÃO A SER ESTUDADA.....	30
2.4 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS.....	30
2.5 ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS.....	31
2.6 GARANTIAS ÉTICAS AOS PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	33
2.7 CARACTERIZAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL.....	35
CAPÍTULO 3 – EDUCAÇÃO INCLUSIVA, CONCEPÇÕES E PRÁTICAS	40
3.1 O LOCAL DA PESQUISA.....	40
3.2 CONSIDERAÇÕES PROFISSIONAIS E VISÃO DO ATENDIMENTO DAS NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS.....	43
3.3 EDUCAÇÃO INCLUSIVA E FORMAÇÃO PROFISSIONAL.....	44
3.4 ATUAÇÃO PROFISSIONAL E INCLUSÃO.....	47
3.5 CONCEPÇÕES SOBRE INCLUSÃO E O MUNDO DO TRABALHO.....	56
3.6 MUNDO DO TRABALHO E ESCOLARIZAÇÃO.....	63
3.7 OFICINA PEDAGÓGICA- COMPARTILHANDO SABERES.....	69
3.8 OFICINA PEDAGÓGICA- AVALIANDO RESULTADOS.....	85
CONSIDERAÇÕES FINAIS	88
REFERÊNCIAS	91
ANEXOS	100
Anexo 1 – Parecer do Comitê de Ética.....	100

Anexo 2 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para os professores de apoio e coordenadoras pedagógicas	101
Anexo 3 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para os professores regentes	103
APÊNCIDES	105
Apêndice 1 – Questionário- Professor Regente	105
Apêndice 2 – Roteiro de entrevista- Coordenador.....	106
Apêndice 3 – Roteiro de entrevista- Professor de Apoio.....	107

TABELAS, FIGURAS E ANEXOS

- Quadro 1- Alunos com NEE matriculados no Ensino Médio em 2019
- Quadro 2- Participantes com NEE
- Quadro 3- Práticas relatadas pelos professores regentes
- Quadro 4- Categoria práticas diferenciadas
- Quadro 5- Categoria não realizam diferenciações (ou delegam ao PA)
- Quadro 6- Categoria sentem dificuldades
- Quadro 7- Categoria sentem-se incapazes
- Quadro 8- Meios para a futura inserção dos alunos público-alvo da educação inclusiva no mundo do trabalho
- Quadro 9- Ações do professor que podem interferir na futura inserção dos alunos público-alvo da educação inclusiva no mundo do trabalho
- Quadro 10- Respostas que foram afixadas no painel Reflexão/Ação
- Quadro 11- Resultado da avaliação da oficina
- Figura 1- Formação Acadêmica dos Participantes

SÍMBOLOS, SIGLAS E ABREVIATURAS

AEE-	Atendimento Educacional Especializado
APAE-	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
BNCC-	Base Nacional Comum Curricular
C-	Coordenador
CAPES-	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBAI-	Comissão Brasileiro-Americana de Educação Industrial
CENESP-	Centro Nacional de Educação Especial
CEP-	Comitê de Ética em Pesquisa
CF-	Constituição Federal
DCNEM-	Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio
EJA-	Educação de Jovens e Adultos
EPT-	Educação Profissional e Tecnológica
GT-	Grupo de Trabalho
IBC-	Instituto Benjamin Constant
INES-	Instituto Nacional da Educação dos Surdos
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN-	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
Libras-	Língua Brasileira de Sinais
NEE-	Necessidades Educacionais Especiais

PA-	Professor de Apoio
PcD-	Pessoa com Deficiência
PNE-	Plano Nacional de Educação
PR-	Professor Regente
ProfEPT-	Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica
Q-	Questão
TCLE-	Termo de Consentimento de Livre Esclarecido
TDAH-	Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade

RESUMO

Nesta pesquisa, objetivamos conhecer as práticas educativas promovidas para a inclusão de alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) em uma instituição de ensino público, da rede estadual de educação em Goiás, e a visão dos participantes sobre o potencial laboral destes alunos; bem como possibilidades para a futura inserção deles no mundo do trabalho. Para isso optou-se pela realização de pesquisa bibliográfica, documental e descritiva como orientação metodológica; um estudo de caso de abordagem qualitativa, como instrumentos de coleta de dados, entrevista e questionário semiestruturados e pesquisa documental. Os sujeitos pesquisados foram os coordenadores pedagógicos, professores de apoio (PA) à inclusão e professores regentes (PR) que atuam no Ensino Médio, em salas com alunos público-alvo da educação inclusiva. Por meio da pesquisa documental, foi possível a verificação de que, no ano de 2019, a escola atende a 15 alunos com NEE. Quanto à formação docente, entre os 35 participantes, somente 10 têm cursos relacionados à educação inclusiva, assim, constatamos uma demanda por formação voltada à essa área. Quanto a visão dos participantes sobre o potencial laboral dos alunos com NEE, observamos que, apesar de admitirem que os estudantes têm potencial para tal ingresso, nem todos parecem se responsabilizar ante essa questão. Sobre as práticas educativas relatadas, ponderamos a necessidade de ampliação das adequações curriculares para favorecer o aprendizado do aluno com NEE, e, além disso, ficou sinalizado um certo distanciamento entre professor e esse aluno, bem como entre PA e PR, o que denota uma desarticulação comprometedoras do efetivo atendimento e aprendizagem do aluno. Diante do exposto, propomos a realização da Oficina pedagógica: (re)pensando a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais e formação para o mundo do trabalho, com o objetivo de promover um momento de formação e reflexão coletiva, em que os profissionais pudessem (re)ver conceitos importantes sobre a Educação Inclusiva e sobre mundo do trabalho na perspectiva de emancipação do sujeito. Foi possível apresentar conceitos importantes envolvendo as bases conceituais da educação profissional e tecnológica, discutir sobre a valorização das potencialidades dos alunos com NEE, necessidades de adequações curriculares e pensar aspectos das práticas pedagógicas que contribuiriam para o desenvolvimento de todos os alunos e assim colaborar com a futura construção de itinerários formativos de educação profissional e tecnológica, a ser implementado na escola pesquisada, conforme previsto na BNCC.

Palavras-chave: Formação Docente. Inclusão. Mundo do Trabalho. Necessidades Educacionais Especiais.

ABSTRACT

The research aimed to know the educational practices promoted for the inclusion of students with Special Educational Needs (SEN) in a public school of the state of Goiás and the view of participants about the potential of these students for the working market. For that matter it was decided to carry out bibliographical, a documentary, and descriptive research as a methodological orientation. It is a study case of a qualitative approach such as instruments for data collection, semi-structured interviews, questionnaires, and documentary research. The individuals surveyed were the pedagogical coordinators, special needs teachers, and high school teachers in a classroom with students target audience with an inclusive education. Through documentary research it was possible to verify that in 2019. The school assists 15 students with SEN. In terms of teach education, among the 35 participants only 10 have courses related to inclusive education. Thus, we have found a demand for training focused on this particular area. Regarding the participants view of the working potential of students with SEN we observe that. Although admitting that students have the potential for such admission, not all were co-responsible with this issue. The reported educational practices we considered the need to expand the curriculum adaptations to favor the learning of students with SEN. Furthermore, a distance between a teacher and a student was signaled, such as between special needs teachers and leading teachers, which denotes a compromising disarticulation of the effective attendance for the students and their learning. In the face of the current situation we propose the realization of Pedagogical Workshop, rethinking the inclusion of students with special educational needs and employment training. The objective is promoting a moment of formation and collective reflection in which professionals could reconsider important concepts about inclusive education and the world of labour from the perspective of emancipation of the individual. It was possible to present important concepts involving the conceptual basis of vocational and technological education discussing the appreciation of the potential of the students with SEN needs of curricular adaptations and think aspects of pedagogical practices that can contribute to the development of all students. This way it is possible to collaborate with the future construction of training itineraries for professional and technological education to be implemented in the research school, as forseen in the Base Nacional Comum Curricular (BNCC) [Common National Curriculum Base]

Keywords: Teacher Training. Inclusion. World Work. Special Educational Needs.

INTRODUÇÃO

A inclusão de pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) no contexto escolar regular é uma conquista recente no Brasil, sendo que somente no final do século XX, estimulados pela Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), é que os debates e ações visando a efetiva inclusão desse público ganharam repercussão (MAZZOTTA, 2011). Desde então muitos avanços ocorreram na forma de leis e políticas públicas, porém, as conquistas legais não são garantia de que sejam de fato incluídas no contexto da escola regular (CARVALHO, 2014).

Sendo assim, é necessário “[...] fazer que os direitos ultrapassem o plano do meramente instituído legalmente e construir respostas educacionais que atendam às necessidades dos alunos” (MANTOAN; PRIETO; ARANTES, 2006, p. 69). Para isso, é importante que a escola esteja preparada para receber esses estudantes e acompanhá-los durante seu percurso formativo, garantindo a assistência devida para o desenvolvimento cognitivo e emocional, permanência e conclusão em todas as etapas de escolarização (BRASIL, 2008).

Com relação aos alunos com NEE, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) define que são os alunos com deficiência, seja ela física, intelectual, visual, auditiva ou múltipla, alunos com superdotação ou altas habilidades e alunos com transtornos globais do desenvolvimento, esses alunos são referenciados como público-alvo da educação especial.

Quanto a inclusão desse público no contexto da escola regular, uma reflexão torna-se importante, e diz respeito a futura inserção deles no mundo do trabalho. Dell-Masso (2012) expõe que é um desafio atual da escola preparar seus alunos, público-alvo da educação inclusiva, para o trabalho, pois sem um preparo escolar adequado, focado no desenvolvimento das potencialidades, o ingresso deles no mercado formal de trabalho dificilmente acontecerá.

A autora ainda reforça que a escola deve se comprometer na construção de um projeto inclusivo que vislumbre o futuro acesso ao trabalho como uma continuidade do processo educacional, assim “[...] cabe à escola incluir em seu currículo informações sobre o mundo do trabalho, preparando o aluno para a autonomia, cidadania e para a própria vida” (DELL-MASSO, 2012, p. 427). Sendo

estes aspectos importantes para a inserção desses alunos na sociedade, para exercerem atividades que suas potencialidades bem orientadas e desenvolvidas contemplem.

Entre as três etapas da educação básica, a última é a que mais se aproxima da fase de preparação para o mundo do trabalho (BRASIL, 1996) e estamos em um período de transição para a concretização das mudanças previstas na lei nº 13.415/17 que dispõe sobre a Reforma do Ensino Médio (BRASIL, 2017). Esta propõe uma nova configuração e determina que a trajetória escolar no Ensino Médio seja dividida em dois pilares: um de formação geral básica e outro composto por itinerários formativos. Entre esses itinerários formativos, deverá existir a oferta de formação técnica e profissional para que os estudantes que assim desejarem, possam receber uma formação profissionalizante e serem preparados para a vida e o trabalho.

Para o aluno com NEE a profissionalização é um desafio ainda mais complexo, devido as barreiras de preconceitos e estigmas, que poderão ser minimizados se receber uma formação que o auxilie a desenvolver suas potencialidades em detrimento às possíveis limitações. Nesse contexto, os professores podem contribuir como mediadores e estimuladores no processo de ensino-aprendizagem, para que estes alunos tenham uma formação humana, integral e emancipadora, e assim de fato, tenham condições para inclusão e qualificação profissional (REDIG; GLAT, 2017).

Então, é importante que os pais, professores e toda a sociedade em geral possam vislumbrar o futuro acesso ao trabalho mediado pelo processo educacional destes alunos, sendo que a sensibilização dos docentes quanto a isso é fundamental para o progresso da desmistificação de paradigmas excludentes. Dessa maneira é necessário reconhecê-los capazes em suas potencialidades e dar condições para que estes alunos possam ter condições de superação das dificuldades historicamente vivenciadas e sejam estimulados a “[...] mostrar que pessoas com deficiência adequadamente escolarizadas e capacitadas para uma atividade profissional terão sucesso tanto quanto os demais indivíduos nesse mesmo contexto” (DELL-MASSO, 2012, p. 429). Para que haja o desenvolvimento dessa autoconfiança, tanto a família quanto o professor em sala de aula, precisam estar preparados e conscientes do seu papel em prol de uma educação escolar que possa oferecer a esse aluno uma

formação voltada à emancipá-lo dos preconceitos e dar condições de enfrentamento e superação das dificuldades.

Neste sentido, Aranha (2003) traz reflexões importantes quanto ao papel da escolarização na vida dos alunos público-alvo da educação inclusiva, pois, para que resultados favoráveis no processo de inclusão na escola regular sejam alcançados, é necessário considerar a preparação da equipe e dos professores, os recursos especializados e as adequações curriculares. Carvalho (2014) aponta para a necessidade de que os agentes educativos assumam uma postura de confiança no potencial destes alunos em detrimento a possíveis limitações, para assim, articularem estratégias e adequações que favoreçam o aprendizado de todos.

Assim, consideramos a importância dos agentes educativos na mediação do processo de inclusão e aprendizagem dos alunos com NEE e ao mesmo tempo nos colocamos as seguintes questões: os coordenadores pedagógicos e docentes têm formação relacionada à educação inclusiva que os direcionem ao uso de metodologias e práticas educativas de modo a favorecerem a aprendizagem dos discentes público-alvo da educação inclusiva? Quais são as concepções desses agentes educativos sobre o potencial laboral dos alunos com NEE e futura inserção desses no mundo do trabalho?

Ponderando a esse respeito, partimos do pressuposto que uma formação docente frágil no que diz respeito a preparação para o atendimento dos alunos com NEE pode dificultar o desenvolvimento de práticas educativas que favoreçam a aprendizagem e a futura inserção deles no mundo do trabalho.

Sendo assim, o objetivo geral dessa pesquisa foi identificar, na escola estuda, as concepções dos profissionais que lidam diretamente com aspectos educacionais relacionados a educação inclusiva e a inserção dos alunos com NEE no mundo do trabalho. Entre os objetivos específicos, nossa intenção foi conhecer a visão dos coordenadores pedagógicos, dos professores regentes e dos professores de apoio à inclusão em relação ao potencial laboral desse público e sua visão sobre as possibilidades futuras de inserção deles no mundo do trabalho. Além disso, realizar um estudo das possíveis práticas inclusivas aplicadas por estes profissionais, no intuito de estabelecer relações com as demandas dos alunos com NEE e a preparação para uma futura atuação profissional.

E por fim, se fez importante elaborarmos um produto educacional de apoio aos docentes para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que possam auxiliar

aos alunos com NEE no desenvolvimento de conceitos, procedimentos e atitudes, de forma que estes professores/profissionais possam, por meio de formação docente continuada no âmbito da educação inclusiva, mediar situações de formação que possibilitem condições para o desenvolvimento destes alunos em todas as dimensões do ser humano.

Para tanto, realizamos pesquisa descritiva, bibliográfica e como orientação metodológica e um estudo de caso de abordagem qualitativa. O estudo foi realizado em uma instituição de ensino pública da rede estadual de educação do estado de Goiás. Como instrumentos de coleta de dados, utilizamos entrevista e questionário semiestruturados e análise documental. Os sujeitos pesquisados foram os coordenadores pedagógicos, professores de apoio à inclusão e professores regentes que atuam no Ensino Médio regular e na Educação de Jovens e Adultos (EJA), em salas com alunos público-alvo da educação inclusiva.

Apresentamos então os resultados desse estudo, em que dedicamos o primeiro capítulo ao levantamento de um referencial teórico que nos direcionasse na compreensão do que seja educação inclusiva no contexto brasileiro e na relação entre trabalho e educação. Nesse sentido, expomos um breve histórico da educação inclusiva no Brasil, citando as orientações das principais leis que a fundamentam e direcionamentos de práticas educativas necessárias para sua efetivação no contexto da escola regular. Em seguida, apresentamos as orientações da Base Nacional Comum Curricular e Reforma do Ensino Médio no que se referem ao mundo do trabalho, sobretudo sobre a possibilidade de construção de itinerários formativos em Educação Profissional e Tecnológica (EPT), refletindo sobre as bases conceituais que norteiam a construção desses itinerários, para que o mundo do trabalho seja compreendido como construção social, para além do mercado competitivo imposto pelo capital.

No segundo capítulo descrevemos o percurso metodológico utilizado, com a caracterização do tipo de pesquisa, abordagem, os sujeitos pesquisados, instrumentos de coleta dos dados e procedimento de análise dos mesmos. E ainda as garantias éticas aos participantes da pesquisa e o processo de elaboração do produto educacional. Já no terceiro capítulo apresentamos a análise dos dados coletados, relacionando-os com o referencial teórico utilizado e ainda com a literatura referente a temas que surgiram a partir das respostas coletadas, e por fim relatamos os resultados da aplicação e avaliação do produto educacional.

Em seguida apresentamos nossas considerações finais, referências, anexos, apêndices e o produto educacional, elaborado de forma a promover subsídios para a reflexão e atuação profissional dos professores que estão diretamente lidando com alunos com NEE em suas aulas.

CAPÍTULO 1 EDUCAÇÃO ESPECIAL, TRAJETÓRIA E EFETIVAÇÃO NO CONTEXTO DA ESCOLA REGULAR

Na presente seção será levantado um referencial teórico que abranja o contexto histórico da educação especial no Brasil. Na sequência tratamos sobre a formação no Ensino Médio voltada para a inserção dos alunos ao mundo do trabalho e não apenas para o mercado de trabalho. Depois apresentamos considerações a respeito da educação profissional e ainda a relevância de uma formação inicial e continuada dos docentes na promoção da inclusão e da formação de um sujeito *omnilateral*.

1.1 CONTEXTO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

A Educação Inclusiva se sustenta no direito de todos os estudantes estarem juntos, aprendendo e participando, com o mesmo direito de acesso à informação e produção do conhecimento construído pela humanidade. O objetivo da educação especial, na perspectiva da educação inclusiva, é de oportunizar ao seu público-alvo, o acesso a todos os níveis de ensino, e que possam ter suas potencialidades valorizadas em detrimento às suas limitações no processo educativo (BRASIL, 2008).

Para Jesus e Effgen (2012) para a promoção da inclusão são necessárias algumas mudanças no ambiente escolar, entre elas, adequações curriculares, metodológicas e das avaliações:

Para a garantia da aprendizagem de todos os alunos, precisamos assegurar o acesso ao currículo escolar, por meio de práticas pedagógicas diferenciadas que atendam aos percursos de aprendizagem de cada estudante. Tal situação é um desafio, pois demanda professores detentores de conhecimentos teórico-práticos, bem como planejamentos coletivos, estratégias e metodologias de ensino e de processos de avaliação que possibilitem ao educador acompanhar o desenvolvimento de cada aluno que está em sala de aula. O desafio que se coloca para nós, educadores, é construir um espaço escolar onde a diferença, de qualquer natureza, possa “existir” (JESUS; EFFGEN, 2012, p. 20).

Assim, para avançar nos desafios que o processo de inclusão nos coloca, é preciso reconhecer aspectos desta educação nos últimos anos da nossa história e conhecer um pouco mais sobre a legislação e propostas que foram surgindo no sentido de mudar as concepções e buscar novas formas de ensinar a todos.

No Brasil, em meados do século XIX, o atendimento educacional às pessoas com deficiência era ofertado em instituições especializadas, escolas especiais, classes especiais e em instituições que surgiram nesse período. Entre essas instituições estão os atuais Instituto Benjamin Constant (IBC) e Instituto Nacional da Educação dos Surdos (INES). Outras instituições que surgiram posteriormente e se destacaram nesse sentido são o Instituto Pestalozzi criado em 1926 e Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) em 1954 (MAZZOTTA, 2011).

Após um longo período, sem propostas que pudessem direcionar ações mais inclusivas, foi a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 4.024/61 (BRASIL, 1961) a primeira a apontar o direito dos “excepcionais” à educação preferencialmente no sistema geral de ensino. Em 1971 a lei nº 5.692/71 (BRASIL, 1971) estabeleceu o “tratamento especial” para “deficientes” físicos, mentais, alunos com atraso considerável em relação à idade/série e superdotados. Porém, sem promover condições para a criação e efetivação de um sistema de ensino capaz de atender esses estudantes e de certa forma ainda trazendo a ideia de descompromisso com a inclusão ao utilizar o termo “preferencialmente”, a prática de encaminhamento para as classes e escolas especiais¹ permaneceu.

Em 1973, o MEC instituiu o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), para gerenciar a educação especial no país, em uma perspectiva integracionista, que impulsionou algumas ações educacionais ainda com caráter assistencialista, sem efetivas políticas públicas. Em 1988, a Constituição Federal (CF) traz como um dos seus objetivos fundamentais “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (BRASIL, 1988, Artigo 3º, Inciso IV). Em seu artigo 205, estabelece a educação como um direito de todos, visando garantir o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho, e no artigo 206, Inciso I, afirma que a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” é um dos princípios do ensino. Acrescenta ainda que é dever do Estado ofertar o atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (Artigo 208).

O Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), a Declaração Mundial de Educação para Todos (UNESCO, 1990) e a Declaração de Salamanca (UNESCO,

¹ As classes especiais eram salas separadas, dentro de uma instituição escolar regular, especificamente para atender aos alunos com deficiência. E as escolas especiais atendiam somente alunos com deficiência, são hoje os centros de atendimento específico a determinadas deficiências como: APAE, Pestalozzi, associações de surdos e cegos, entre outras.

1994), reforçaram os ideais previstos na Constituição e passaram a direcionar as políticas públicas da educação inclusiva brasileira. Assim, amparadas ao discurso da educação para todos, as escolas regulares passaram a ser vistas como o melhor espaço para combater atitudes discriminatórias, devendo ser um local para o acolhimento de todos, independentemente de suas condições sociais, intelectuais, linguísticas, étnicas ou físicas (BRASIL, 1996).

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da Educação Nacional (BRASIL, 1996), em seu Artigo 59, considera que os sistemas de ensino devem assegurar aos estudantes: currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades. Também assegura a terminalidade específica àqueles que não atingiram o nível exigido para a conclusão do Ensino Fundamental, em virtude de suas deficiências. No Artigo 37, prevê “[...] oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames”. Dessa forma, ao dar suporte legal para que as escolas se organizem da melhor maneira, visando atender às necessidades dos alunos, a lei começa então a romper com o modelo segregacionista, pois assegura que todos estarão juntos, sendo atendidos em suas especificidades.

O documento Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica determinou que “[...] os sistemas de ensino devem matricular todos os estudantes, cabendo às escolas organizarem-se [...] assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos” (BRASIL, 2001, Artigo 2). Essas diretrizes reforçaram a necessidade de que as escolas se organizassem, buscando estratégias de ensino que pudessem incluir a todos. Embora, ainda hoje podermos constatar que muitas destas escolas não se encontram preparadas para realizarem o acolhimento e a formação de todos, seja no aspecto relacionado a infraestrutura e mesmo na formação de recursos humanos, que possam dar condições de equidade e formação plena de todos os alunos.

1.2 DO ENSINO MÉDIO PARA O MUNDO DO TRABALHO

Em relação aos estudantes matriculados no Ensino Médio, é importante dar suporte para que esses alcancem o objetivo de futura inserção no mundo do trabalho, pois, segundo direciona a atual LDB, uma das finalidades da etapa do Ensino Médio é: “a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar

aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores” (BRASIL, 1996, Artigo 35, Inciso II).

Essa etapa da educação básica atualmente passa por uma reformulação trazida pela Lei nº 13.415/17 que dispõe sobre a Reforma do Ensino Médio (BRASIL, 2017), sendo que as diretrizes da nova lei ainda estão sendo implementadas pelos sistemas de ensino. Com a nova configuração proposta pela reforma, o ensino será ofertado sob dois pilares: formação geral básica e itinerários formativos.

A formação geral básica se sustentaria nas aprendizagens essenciais previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e em conteúdos previstos em legislações locais ou nacionais, sendo obrigatória para todos os estudantes (BRASIL, 2017). Já o pilar dos itinerários formativos constitui-se na parte flexível da nova configuração do Ensino Médio, possibilitando que o aluno faça escolhas baseadas em seu interesse pessoal (BRASIL, 2018).

No que se referem à formação geral básica, as redes de ensino devem sistematizar as competências e habilidades previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), organizando seus currículos em quatro áreas de conhecimento: Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, conforme orientado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) (BRASIL, 2018).

Quanto ao pilar dos itinerários formativos, esses poderão ser formados pelo aprofundamento das áreas de conhecimento (linguagens e suas tecnologias, matemática e suas tecnologias, ciências da natureza e suas tecnologias, ciências humanas e sociais aplicadas), ou na formação técnica e profissional, com a possibilidade da composição de um itinerário formativo integrado, combinando mais de uma área, podendo incluir a formação profissional (BRASIL, 2017).

Diante dessa nova configuração, a possibilidade de oferta de formação profissional é estendida a qualquer instituição que oferta o Ensino Médio e se o estudante assim o desejar, com possibilidade de parceria com o setor produtivo, desde que “[...] aprovada previamente pelo Conselho Estadual de Educação, homologada pelo Secretário Estadual de Educação e certificada pelos sistemas de ensino” (BRASIL, 2017, Artigo 4º, Inciso VII) e respeitando as orientações:

A critério dos sistemas de ensino, a oferta de formação com ênfase técnica e profissional considerará:

I - a inclusão de vivências práticas de trabalho no setor produtivo ou em ambientes de simulação, estabelecendo parcerias e fazendo uso, quando aplicável, de instrumentos estabelecidos pela legislação sobre aprendizagem profissional;

II – a possibilidade de concessão de certificados intermediários de qualificação para o trabalho, quando a formação for estruturada e organizada em etapas com terminalidade (BRASIL, 2017, Artigo 4º, Inciso VI).

Dessa maneira, a preocupação com o mundo do trabalho que já deveria permear os objetivos da educação no Ensino Médio, conforme o modelo antigo, agora se apresenta como um objetivo mais fortemente delineado, sendo a formação técnica e profissional, um entre os cinco itinerários formativos possíveis a ser escolhido pelos alunos e oferecido pelas escolas. Dessa maneira, a relação com o mundo do trabalho no “novo Ensino Médio”, ganha indícios de materialização por meio da referida Reforma, ao menos enquanto discurso e diretrizes presentes nos documentos legais (BRASIL, 2017; BRASIL, 2018).

Resta saber se escolas terão recursos e estrutura material, além de recursos humanos, para a efetivação e implementação deste novo Ensino Médio com qualidade e reais contribuições para a formação dos alunos. E ainda mais, certificar que os profissionais que estariam atuando teriam a formação necessária para realizarem a inclusão dos alunos com NEE e promover uma formação que lhes preparem para os desafios do trabalho.

Segundo Martins (2013), o acesso ao trabalho é uma necessidade humana e um dos direitos fundamentais, relacionado à dignidade da pessoa com deficiência (PcD), e por isso deve ser incentivado e garantido. Porém, o autor expõe que a participação das pessoas com necessidades educacionais especiais no mundo do trabalho é dificultada pelo fato de que “[...] durante muito tempo, essas pessoas foram consideradas incapazes de exercer alguma atividade produtiva, sendo, muitas vezes, excluídas do convívio social” (MARTINS, 2013, p. 26).

Ainda segundo o autor citado, os poucos alunos com deficiência que conseguem concluir o Ensino Médio de forma satisfatória ou o Ensino Superior, têm melhores condições de empregabilidade. Por isso, é importante, além de incluir esse público em nossas escolas, oferecer uma formação adequada para “[...] proporcionar a qualificação educacional de todos os brasileiros e criar estratégias de inclusão das pessoas com deficiência nos mais diferentes níveis escolares” (MARTINS, 2013, p. 29). Sendo que os professores e/ou futuros professores precisam estar conscientes do seu papel e dos

estímulos que precisam estar alicerçando suas práticas pedagógicas em uma escola democrática e inclusiva.

Quanto às estratégias para promover essa inclusão, que precisam ser pensadas e promovidas pela comunidade escolar, se faz necessário a realização de ações de inclusão e respeito as diferenças, considerando sua organização estrutural e planejamento de práticas pedagógicas diferenciadas, conforme destaca Aranha (2003). Para essa autora, ainda seria necessário que se realizassem adequações curriculares, que são, conforme nos esclarece: “[...] possibilidades educacionais de atuar frente às dificuldades de aprendizagem dos alunos” (p. 34), para que assim, todos os alunos possam ser atendidos em suas especificidades no processo de construção do conhecimento.

No Brasil, além das leis que favorecem a inclusão das pessoas com NEE na escola regular, também temos aquelas com o objetivo de incluir as pessoas com deficiência na sociedade em geral e no mundo do trabalho. Tais leis, que não são específicas para a educação, foram criadas na perspectiva de uma sociedade mais inclusiva e até oferecem suporte para o contexto educacional como é o caso da Lei da Acessibilidade (BRASIL, 2000). Entre essas leis citamos a Lei de Cotas para Pessoas com Deficiência no mercado de trabalho formal (BRASIL, 1991), o Decreto Federal nº 3.298/99 que estabelece cotas em concursos públicos (BRASIL, 1999) e a já citada Lei da Acessibilidade (BRASIL, 2000) que propõe eliminar as barreiras para garantir, entre outros, o acesso ao trabalho. E ainda a Lei de Cotas (BRASIL, 2016) que inclui vagas para pessoas com deficiência nos Institutos Federais de Educação.

Retomando, a Lei de Cotas para Pessoas com Deficiência no mercado de trabalho formal, instituída em 1991, estabelece que empresas com cem ou mais funcionários devem preencher, de dois a cinco por cento dos seus cargos, com beneficiários reabilitados, ou pessoas com deficiência (BRASIL, 1991). Porém, as empresas não têm boa receptividade em relação ao cumprimento da referida lei e segundo Ribeiro e Carneiro (2009) usam diversos artifícios para explicar o não cumprimento dela como, a alegação da falta de profissionais capacitados para os cargos disponíveis. E para justificar essa falta de trabalhadores, elevam a exigência de qualificação e experiência exigidas para as vagas ofertadas, então, essa prática somada a já difícil formação educacional, torna a inclusão desses sujeitos no mundo do trabalho cada vez mais distante (RIBEIRO; CARNEIRO, 2009).

Outra prática comum é o protelamento da contratação, que só acontece quando a empresa já foi autuada em várias instâncias judiciais e entende não serem compensadores os gastos gerados com tais processos. Por isso, realiza a contratação, porém, seleciona a pessoa com deficiência que seja mais conveniente aos interesses da empresa, assim, “[...] a seletividade incrustada nas contratações realizadas tende a discriminar as pessoas com deficiências mais graves, como os cegos, os surdos, os doentes mentais e os cadeirantes” (RIBEIRO; CARNEIRO, 2009, p. 562).

A lei foi criada com o intuito de facilitar a inserção de pessoas com deficiência que dificilmente conseguiriam acesso ao trabalho formal sem a política de cotas, e ao mesmo tempo é um estímulo para que esse público busque formação escolar e profissional. Porém, ainda é necessário que a sociedade e o poder público se articulem no sentido de fiscalizarem o seu cumprimento, para que esse direito seja garantido e que a PcD possa exercer sua cidadania, sendo o trabalho um aspecto essencial para seu pleno alcance (RIBEIRO; CARNEIRO, 2009).

Já o Decreto Federal nº 3.298 (BRASIL, 1999), regulamenta o direito da PcD em se inscrever em concurso público e estabelece a cota de cinco por cento para reserva de vagas em todos os cargos, sendo necessário que as atribuições sejam compatíveis com a deficiência do candidato. Para isso, ele deverá encaminhar laudo médico comprobatório e indicar adaptações necessárias, no local e/ou na prova, conforme normas constantes do edital do concurso.

Em sua pesquisa, Pagame (2010) analisou concursos públicos realizados em 2005, 2006 e 2007 e constatou que o percentual das vagas destinadas às pessoas com deficiência não foi atingido, por falta de inscritos e/ou de aprovados, e também que a classificação desse público foi discrepante, quando comparado à classificação geral, evidenciando que eles não conseguiriam acesso ao cargo público sem a política de cotas. Mesmo o primeiro colocado na lista especial (pessoas com deficiência) se comparado à classificação geral (todos os inscritos), estaria desclassificado. Sendo assim, além das ações afirmativas para esse público, se torna relevante que sejam oferecidas previamente condições educacionais a eles, para o alcance do objetivo de real inclusão.

Colaborando com essa perspectiva, a política de cotas dos Institutos Federais de Educação (BRASIL, 2016), que agora inclui pessoas com deficiência, se torna um dos caminhos para novas oportunidades de melhoria da qualificação dessas pessoas, oportunizando o acesso ao Ensino Médio profissionalizante e ao Ensino Superior. Tal

iniciativa pode cooperar para a inclusão da PcD na sociedade e no mundo do trabalho, pois, à medida que o contexto de formação educacional é melhorado, melhora também a sua dignidade humana, autoestima e cidadania, nas quais o trabalho se inclui, e os educadores precisam estar preparados para oferecerem uma formação que seja estimulante e educativa, no sentido de desenvolvimento das potencialidades e necessidades formativas.

Assim, amparados legalmente, na medida que enxergam possibilidades de inserção no mundo do trabalho, as pessoas com deficiência se sentirão estimuladas a buscarem níveis maiores de escolarização, logo, o contexto de acessibilidade favoreceria o ingresso e permanência das pessoas com NEE no ambiente escolar e laboral. Nesse sentido, segundo a lei nº 10.098 (BRASIL, 2000) acessibilidade é:

[...] possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos transportes e dos sistemas e meios de comunicação, por pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida (BRASIL, 2000).

Para se adequar a essa lei, as escolas iniciaram um processo de mudança em sua infraestrutura, adaptando banheiros, construindo rampas de acesso, instalando sinalização horizontal para mobilidade da pessoa cega, dentre outras ações, para garantir que todos possam acessar os diferentes ambientes escolares. Porém, essas adaptações não aconteceram de forma adequada em todo o país, sendo frequente escolas com um contexto de acessibilidade precário. Além disso, a melhoria no contexto de acessibilidade é esperada em qualquer ambiente da sociedade, porém, conforme dados do censo realizado em 2010, ao pesquisar o entorno dos domicílios brasileiros, verificou-se que “[...] os resultados não mostraram um ambiente facilitador para a mobilidade das pessoas com deficiência” (OLIVEIRA, 2012, p. 25). Assim, um aspecto importante a ser pensado nas escolas é a questão da acessibilidade e promoção de estrutura e materiais que favoreçam o acesso e condições de aprendizado de todos.

Sasaki (2005) nos coloca que a acessibilidade pode ser considerada em seis dimensões: arquitetônica (sem barreiras ambientais físicas), comunicacional (sem barreiras na comunicação interpessoal, escrita e virtual), metodológica (sem barreiras nos métodos e técnicas), instrumental (sem barreiras nos instrumentos e utensílios de estudo), programática (sem barreiras invisíveis embutidas em políticas públicas) e atitudinal (programas e campanhas de conscientização sobre convivência e diversidade

humana). Nesse sentido, o compromisso com a formação da pessoa com NEE deve abranger todos esses níveis de acessibilidade, sendo necessário o levantamento de dados com finalidade de verificação e identificação de possíveis barreiras, para o delineamento de planos de ação que visem superá-las. Estes são aspectos que precisam ser conhecidos e pensados por toda a comunidade escolar para assim, buscarem as condições e os recursos que garantam as condições mínimas de acesso e permanência dos alunos com NEE.

Portanto, as práticas pedagógicas precisam ser planejadas e organizadas prevendo as adequações que se fizerem necessárias, conforme o público e suas necessidades. Para tanto, é preciso pensar na acessibilidade metodológica que segundo Sasaki (2005) é a eliminação de barreiras nos métodos e técnicas de ensino, para que todos possam aprender. Por isso é necessário compreender que as adequações curriculares são o conjunto de ações pedagógicas e didáticas que visam estabelecer condições para que os alunos consigam ter acesso ao conteúdo curricular proposto, levando-se em consideração suas especificidades no processo de aprendizagem (SILVA; LEITE, 2015).

Nesse sentido, é importante que se realizem adequações para o público-alvo da educação especial, que se constituem em diversas “[...] modificações nas práticas pedagógicas, visando a facilitar a aprendizagem e a participação dos alunos que apresentam dificuldades” (HEREDERO, 2010, p. 197). E essas práticas devem ter como principal objetivo o desenvolvimento da autonomia do estudante, para que ele consiga efetiva inserção no ambiente escolar, social e futuramente, no ambiente profissional (MANTOAN, 2015).

Carvalho (2014) concorda com a necessidade do reconhecimento das especificidades de cada aluno e ressalta que a inclusão ultrapassa o compartilhamento do ambiente escolar e requer também pressupostos pedagógicos que valorizem e reconheçam a diversidade:

O espaço educacional escolar será inclusivo, não apenas pela presença física dos sujeitos, como alunos e alunas; muito menos se sua intencionalidade educativa estiver centrada no rendimento, no conteúdo curricular, ou em atividades de aprendizagem que não considerem as diferenças individuais porque assumem uma abordagem homogeneizadora. (CARVALHO, 2014, p. 95).

A atual LDB (BRASIL, 1996) orienta que os estabelecimentos de ensino devam se adequar de maneira a atender às especificidades de seus alunos, o que demonstra que é necessária uma adequação do meio que favoreça a inclusão, e não o contrário, como se pensava no passado, onde as pessoas com NEE deviam se adaptar ao ambiente excludente caso quisessem alguma participação na sociedade (MAZZOTTA, 2011). Por isso Nascimento (2009) orienta quanto ao uso de práticas e metodologias de ensino que considerem a individualidade do educando com NEE:

O atendimento de estudantes com deficiência necessita de intervenções pedagógicas que usem metodologias e práticas de ensino adequadas às especificidades e peculiaridades de cada educando, além de possibilitar a promoção, a autonomia, a emancipação, a interação e a convivência entre os membros de um grupo bem como o desenvolvimento da emoção e afetividade. Esses procedimentos precisam estar de acordo com as necessidades de cada sujeito, respeitando o ritmo emocional e cognitivo de forma individualizada, quando possível. (NASCIMENTO, 2009, p. 295).

Neste sentido, o desenvolvimento de um produto educacional que promova reflexão entre os professores que estão em atuação com este público e que ainda não tiveram uma formação que os levassem a conhecer e refletir de forma comprometida com este aspecto, é relevante. Podendo ainda ser um meio importante para desencadear inovações na prática pedagógica, conforme objetivamos alcançar com aqueles profissionais que participaram das atividades realizadas na oficina por nós desenvolvida, sobre a qual trataremos à frente.

Assim sendo, a escola deve se organizar da melhor forma, promovendo momentos de formação e debates entre a comunidade escolar, no sentido de atualizar discussões e propor mudanças de paradigmas e a efetivação da inclusão de todos os alunos. E caberia à sociedade, se abrir para discussões e reflexões para a democratização do ambiente escolar, minimizando a segregação e possibilitando que todos os estudantes possam estar juntos, aprendendo e participando, com o mesmo direito de acesso à informação e produção do conhecimento construído pela humanidade. Tal acesso ao conhecimento é essencial para que os alunos com NEE possam participar ativamente do mundo do trabalho, do qual trataremos a seguir.

1.3 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

A Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no Brasil, sempre trouxe, desde seus primórdios, uma dualidade, possivelmente gerada pelo sistema capitalista vigente,

que separa o trabalho intelectual do trabalho manual (MOURA, 2007). Assim, à classe detentora dos meios de produção foi ofertada uma educação que privilegiava as capacidades intelectuais e artísticas visando formar futuros dirigentes da sociedade. Já à classe trabalhadora e aos seus filhos, foi imputada uma educação puramente técnica, manual, a serviço do capitalismo, visando exatamente à reprodução desse modelo econômico e a manutenção da sociedade dividida em classes que ele produz (MOURA; FILHO; SILVA, 2015).

Essa dualidade é expressa por Moura (2007) ao fazer um resgate histórico da EPT no Brasil, demonstrando que essa, que hoje consideramos uma modalidade de educação, surgiu dentro de uma perspectiva assistencialista, para atender excluídos da sociedade e evitar que esses praticassem ações contrárias à ordem e bons costumes. Ao passo que para os filhos da classe rica era ofertada uma educação preparatória para o ingresso em universidades. Conforme o autor:

Nesse sentido, até o século XIX não há registros de iniciativas sistemáticas que hoje possam ser caracterizadas como pertencentes ao campo da educação profissional. O que existia até então era a educação propedêutica para as elites, voltada para a formação de futuros dirigentes. Assim sendo, a educação cumpria a função de contribuir para a reprodução das classes sociais já que aos filhos das elites estava assegurada essa escola das ciências, das letras e das artes e aos demais lhes era negado o acesso (MOURA, 2007, p. 5).

Vemos que ao longo do tempo, a educação esteve estruturada nas contradições da sociedade, sempre refletindo a divisão social do trabalho, acentuada pelo modelo capitalista (RAMOS, 2008). Muitos avanços já foram conquistados no sentido, de minimizar as diferenças entre ricos e pobres no acesso à educação, mas ainda hoje, “[...] a escola segue o modelo das linhas de produção das fábricas, do trabalho repetitivo e alienado, tratando os alunos como mercadorias e números para as estatísticas oficiais” (PADILHA; OLIVEIRA, 2013, p.10).

Ainda relacionando as práticas educativas ao modelo econômico capitalista, Antunes (2009) destaca as relações entre trabalho produtivo e improdutivo, manual e intelectual, material e imaterial na formação da sociedade. Essas divisões se materializaram no tipo de oferta educacional oferecida no país e é motivo da existência, por exemplo, do Ensino Médio e do Ensino Médio Profissionalizante. Sendo que o primeiro assume a função preparatória para o acesso ao Ensino Superior (faculdades e

universidades) e o segundo assume um caráter técnico visando formar mão de obra para o mercado de trabalho.

Moura (2007) ainda discute a atual falta de identidade dessa etapa, afetada por leis e parâmetros inconsistentes, identidade que precisa ser buscada pela população na defesa do tipo de Ensino Médio que almeja. E esclarece que o ensino propedêutico, na escola pública, não favorece o ingresso dos estudantes ao nível superior e também não contribui para o ingresso digno deles no mundo do trabalho. Segundo o autor, não promove o acesso ao Ensino Superior porque aqueles que possuem capital têm garantido acesso de seus filhos a escolas privadas e tempo necessário para preparação e estudo, o que favorece que sejam aprovados nos vestibulares das universidades públicas, dificultando esse acesso aos filhos da classe trabalhadora. E ainda, segundo este autor, as escolas destinadas aos trabalhadores e seus filhos não promoveriam, nem mesmo o acesso ao mundo do trabalho, pois o caráter preparatório visando o possível acesso ao ensino superior as impedem de oferecer uma formação integral.

O autor então defende que o Ensino Médio integrado à formação profissional é uma alternativa transitória viável para a sociedade brasileira, até que se ofereça oportunidades iguais para os jovens na escolha de sua profissão e inserção no mundo laboral. É viável, segundo o autor, desde que haja uma formação básica integral, de base unitária, estruturada nos eixos ciência, tecnologia, cultura e trabalho. Essas são as bases para se desenvolver uma educação tecnológica ou politécnica e paralelamente uma formação profissional (MOURA, 2007). Essas reflexões precisam chegar à escola e aos docentes, para que assim, possam trabalhar de forma mais autônoma e consciente do seu papel no desenvolvimento e emancipação de seus alunos.

Dessa maneira, sob a perspectiva do trabalho e educação trazida por Saviani (2007), e por nós discutida por meio do produto educacional desenvolvido, vemos que os alunos desses dois modelos de educação (propedêutica e profissionalizante) foram lesados em sua formação escolar. Os que foram destinados ao trabalho manual e às escolas profissionalizantes, a serviço do mercado, ainda mais que os primeiros. Porém, em ambos os casos, foram negadas bases fundamentais para o seu pleno desenvolvimento como seres humanos críticos e atuantes na sociedade (SAVIANI, 2007). Estes são aspectos importantes à serem analisados e refletidos pela comunidade escolar.

Se entendermos o trabalho sob a perspectiva ontológica, veremos que é por meio dele que o ser humano se diferencia dos outros animais, portanto o trabalho é inerente

ao ser do homem, o acompanha desde sua origem, por intermédio dele transforma a natureza em seu benefício e expressa sua racionalidade (SAVIANI, 2007). Nessa perspectiva, o trabalho é verdadeiramente um princípio educativo:

[...] a relação entre trabalho e educação é uma relação de identidade. Os homens aprendiam a produzir sua existência no próprio ato de produzi-la. Eles aprendiam a trabalhar trabalhando. Lidando com a natureza, relacionando-se uns com os outros, os homens educavam-se e educavam as novas gerações. A produção da existência implica o desenvolvimento de formas e conteúdos cuja validade é estabelecida pela experiência [...] (SAVIANI, 2007, p. 154).

Então, conforme explica Saviani (2007), separar o trabalho manual do intelectual é separar o próprio ser do homem e negar-lhe um ou outro fundamento vital. Com esse entendimento, sinaliza a necessidade de um modelo educacional que una formação intelectual e trabalho produtivo, aprendizado intelectual e manual. É sobre essa base que o Ensino Médio ou qualquer formação profissional deve se erigir, reconhecendo a indissociabilidade entre prática e conhecimento teórico (RAMOS, 2008). E são estas ideias que precisam ser incorporada por meio de ações e produtos que possam trazer outros conhecimentos e desencadear reflexões sobre o papel da escola e a garantia do direito de todos, em uma perspectiva mais democrática.

Para Saviani (2007), a organização do Ensino Médio baseada no trabalho como princípio educativo deve explicitar a relação entre trabalho e educação, entre prática e teoria, para o alcance da formação politécnica, ou formação integral. De acordo com o autor:

O horizonte que deve nortear a organização do ensino médio é o de propiciar aos alunos o domínio dos fundamentos das técnicas diversificadas utilizadas na produção, e não o mero adestramento em técnicas produtivas. Não a formação de técnicos especializados, mas de politécnicos [...] implica a progressiva generalização do ensino médio como formação necessária para todos, independentemente do tipo de ocupação que cada um venha a exercer na sociedade. Sobre a base da relação explícita entre trabalho e educação desenvolve-se, portanto, uma escola média de formação geral. (SAVIANI, 2007, p. 161).

Nessa perspectiva, Moura (2007) colabora ao defender que a oferta do Ensino Médio no Brasil precisa estar voltada “[...] à formação de cidadãos capazes de compreender a realidade social, econômica, política, cultural e do mundo do trabalho para nela inserir-se e atuar de forma ética e competente [...]” (MOURA, 2007, p. 20). Porém, Frigotto (2009) é realista sobre a impossibilidade de se construir uma educação

omnilateral ou politécnica, ou seja, que enxergue o homem em todas as dimensões como um ser social e do trabalho, dentro do sistema capitalista e expõe sua crítica a esse modelo econômico, que segundo o autor, está cada vez mais destrutivo e violento, e sua natureza não é reformável.

Já Ramos (2008) defende a integração e entende que a luta contra a dualidade trabalho manual e trabalho intelectual é uma batalha contra hegemônica. A autora propõe uma educação unitária que ofereça a todos os conhecimentos necessários para o trabalho e produção da existência, sem que seja necessária a exploração de uns pelos outros.

E essa é a Educação que deve ser oferecida aos brasileiros, com pressupostos fundamentados na *omnilateralidade*, enxergando o aluno em todas as dimensões, contemplando os aspectos físico, afetivo, cognitivo, social, político e cultural (SAVIANI, 2007). A etapa do Ensino Médio, assim como o ensino profissionalizante, não pode estar a serviço da mera reprodução de conhecimentos técnicos e científicos, mas devem oportunizar aos seus alunos o acesso aos bens científicos, culturais e materiais produzidos pela humanidade, para que esses, em um movimento dialético, possam intervir na sociedade e na maneira como ela se organiza (RAMOS, 2008).

Ciavatta (2005) mostra caminhos para essa desejada formação integrada, elencando seis pressupostos para sua realização na Educação Profissional, são eles: 1- a formação integrada deve ser um projeto social, em que os agentes envolvidos se proponham a romper com a simples e reducionista formação para o mercado de trabalho; 2- deve se manter, na lei, a articulação entre o Ensino Médio de formação geral e a educação profissional, visando superar o dualismo presente na legislação; 3- adesão de gestores e de professores responsáveis pela formação geral e da formação específica, com a elaboração de currículos e projetos que articulem o geral com o específico, a prática com a teoria, aproveitando lições fornecidas nos ambientes de trabalho por meio de visitas ou estágios; 4- articulação da instituição com os alunos e os familiares, pois a formação integrada não é possível no isolamento institucional; 5- o exercício da formação integrada é uma experiência de democracia participativa, pois deve ser uma ação coletiva capaz de preparar os jovens das classes trabalhadoras, dando-lhes autonomia diante do mundo do trabalho e continuidade de seus estudos; 6- garantia de investimentos na educação, pois não é possível oferecer educação pública de qualidade sem o devido financiamento governamental (CIAVATTA, 2005).

A autora ainda ressalta a importância da educação na promoção de mudanças que visem transformações sociais:

Há a urgência das massas a demandar um novo ordenamento social. A educação é uma instituição necessária para incorporar a população a todo tipo de transformação social, efetiva, que se pretenda. Se, como é sobejamente conhecido, a educação é incapaz de mudar a sociedade desigual em que vivemos, ela é uma porta relevante para compreensão dos fundamentos da desigualdade e para a geração de uma nova institucionalidade no país. (CIAVATTA, 2005, p. 17).

São inegáveis as dificuldades em se construir um modelo educacional capaz de formar cidadãos emancipados e autônomos, por outro lado, são também inegáveis as possibilidades dessa construção e a responsabilidade dos educadores em buscá-la (RAMOS, 2008). A EPT tem se consolidado na busca desse ideal e compromisso de oferecer uma educação capaz de incluir os excluídos, valorizando a diversidade, para assim, promover transformações sociais. Aspectos que precisam ser, enfatizamos mais uma vez, reconhecidos e trabalhados com os professores que lidam diretamente no processo de ensino-aprendizagem, para a conscientização de que sua atuação e práticas pedagógicas sejam de fato emancipadoras.

De acordo com a LDB (BRASIL, 1996) e as Diretrizes Curriculares Nacionais, o Ensino Médio no Brasil se diferencia do Ensino Fundamental, sobretudo por ter o trabalho como um de seus objetivos explícitos, aliado à proposta de relacionar os conhecimentos construídos pela humanidade com a prática. Na sessão IV, artigo 35 da lei, temos como finalidades dessa etapa da educação básica:

II- a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
IV- a compreensão dos fundamentos científicos-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

Como enfatiza Saviani (2007), no Ensino Médio a relação entre o conhecimento e a atividade prática deve acontecer de maneira explícita e direta, não bastando dominar os elementos básicos e gerais que resultam e contribuem para o processo de trabalho na sociedade (objetivos implícitos do ensino fundamental). No Ensino Médio, segundo o autor, deve haver articulação entre o saber e o processo produtivo, ou seja, entre o trabalho intelectual e o manual.

Nesse sentido, Silva (2018) critica a maneira como as reformas do Ensino Médio (BRASIL, 2017; BRASIL, 2018) foram impostas ao contexto escolar, sem consulta ou participação efetiva, e acrescenta que as supostas mudanças na verdade são o resgate de antigos discursos baseados na noção de competências. Para a autora, as referidas reformas trazem consigo uma orientação para a formação pragmática, por isso tecnicista, visando formar estudantes/trabalhadores para o mercado de trabalho, portanto não primam pela formação integral do aluno.

Quando lemos nas diretrizes legais que o trabalho é um princípio educativo, nos remetemos à visão do trabalho no seu sentido ontológico, enxergando o trabalho como inerente ao ser humano, na formação de sua humanidade (SAVIANI, 2007). Porém na vivência escolar, segundo Moura (2007), vemos novamente o reforço da dualidade nas práticas docentes para o ensino médio, quando, mesmo que inconscientemente, as aulas são completamente desvinculadas de atividades que possam preparar adequadamente para o mundo do trabalho, aulas voltadas para uma preparação mínima ligada ao mercado de trabalho, a serviço dele puramente.

Então, é ofertado um ensino propedêutico, preparatório para o vestibular, voltado principalmente às elites ou um ensino a serviço do capitalismo, no qual o trabalho assume a simples subordinação ao modelo econômico vigente (MOURA; FILHO; SILVA, 2015). Sendo que os professores nem sempre pensam sobre este aspecto no seu fazer pedagógico, enfim ressaltamos que estas são discussões que precisam estar cada vez mais presentes no meio escolar, para que os educadores possam repensar suas ações e refletirem sobre o que desejam promover em seus alunos.

De acordo com Ciavatta e Ramos (2011), o Ensino Médio ideal também é o integrado, ou seja, que tenha um caráter de preparação para o mundo do trabalho, na visão *omnilateral*, de formar pessoas emancipadas, capazes de compreender a sociedade em que estão inseridas e agir sobre ela, modificando-a naquilo que for necessário, capazes de pensar no bem comum. Dessa forma:

Como formação humana, o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política. Formação que, nesse sentido, supõe a compreensão das relações sociais subjacentes a todos os fenômenos. (CIAVATTA, 2005, p. 02).

Quando o trabalho é visto apenas na função capitalista, é reduzido a mero emprego e não é sobre esse fundamento que o trabalho pode ser educativo. No sentido da integração, Ramos (2008) complementa que a profissionalização é contrária à mera formação para o mercado de trabalho, ela deve proporcionar ao sujeito, compreensão, autonomia e criticidade em relação à sociedade em que está inserido. Então, o que deve existir no Ensino Médio integrado é a formação para o mundo do trabalho, no sentido ontológico e dialético do termo e nunca a formação para o mercado de trabalho, subordinado à lógica capitalista alienante, utilitarista do trabalho e do trabalhador (MOURA; FILHO; SILVA, 2015). E estes aspectos da formação e da relação trabalho e educação, precisam se fazer cada vez mais presentes na escola, seja no planejamento pedagógico, nas orientações para elaboração dos planos de ensino ou nos projetos desenvolvidos ao longo do ano escolar.

É fundamentado nessa visão de mundo do trabalho que vislumbramos a preparação e ingresso de alunos com NEE, entendendo o trabalho como princípio educativo e ontológico, portanto necessário para a formação humana. Segundo Mantoan (2009), a escola que temos está em uma crise proveniente da crise global gerada pelo capitalismo, que exige eficiência, competitividade, poder e vantagem. E a escola inclusiva, como todas deveriam ser, é um desafio contra essa lógica ao buscar promover condições de equidade, valorizar a diversidade e os direitos humanos. Para que essas mudanças ocorram, o docente assume um papel de suma importância, que veremos na seção que segue e que exige conhecimento, preparação e vontade.

1.4 FORMAÇÃO DOCENTE INICIAL E CONTINUADA

Souza e Rodrigues (2017) ao fazerem uma análise da formação de professores voltada à EPT no Brasil durante o século XX, verificaram que as iniciativas de formação para essa área de atuação foram “poucas e descontínuas” e que visavam principalmente formar professores para suprir as demandas do mercado de trabalho. Assim, as primeiras escolas de formação de professores nasceram com a missão de preparar docentes para lecionar nas instituições profissionalizantes que se ampliavam com o processo de industrialização do país, atendendo à necessidade desse mercado. Entre as principais instituições desse período citamos a Escola Normal de Artes e Ofícios Venceslau Brás (1917), a Escola Técnica Nacional (1942), a criação da Comissão Brasileiro-Americana de Educação Industrial (CBAI), O Centro de Pesquisas

e Treinamento de Professores (1957), além da Escola Normal de Artes e Ofícios e do Instituto Pedagógico de Ensino Industrial.

Segundo os autores mencionados, a crítica tecida em relação às instituições e às leis voltadas à EPT e a formação de seus docentes nesse período, ainda permanecem no século XXI: poucos cursos ofertados, iniciativas para formação aligeirada com conteúdo reduzido, pragmático e operacional, voltados às exigências do mercado de trabalho e à manutenção do modelo econômico vigente. Para a superação desse modelo de formação acrítico, os autores julgam que seja necessário “[...] considerar as especificidades e complexidades do trabalho docente nessa área e romper com a fragmentação e a improvisação que marcaram historicamente essa modalidade de ensino no Brasil” (SOUZA; RODRIGUES, 2017, p. 634). Assim esses profissionais poderão ter uma visão mais crítica do mercado de trabalho e da formação que desejam promover em seus alunos, para que esses possam ter condições de se inserir nesse mercado e questionar sua lógica, com vistas à construção de um modelo societário mais justo e equânime.

Gatti (2010) e Saviani (2009), ao discorrerem sobre o tema da formação de professores, explicitam a histórica dificuldade e dualidade presente na formação docente em nosso país. Saviani (2009) traz um resgate histórico das iniciativas para a formação de professores, mostrando que sempre houve uma descontinuidade nesse sentido, porém sem rupturas que possibilitariam um modelo inovador. Cabe aos educadores no momento atual, conhecerem e refletirem sobre o que é preciso ser feito para mudar as perspectivas de formação e atuação profissional, desde o ambiente escolar. E é ainda algo que precisa se constituir no diálogo e na reflexão, na troca de ideias pautadas no respeito e no desejo de transformar para melhor a sociedade, em um esforço contínuo e consciente.

Segundo Saviani (2009) menciona, a formação de professores sempre esteve associada a alternância de dois modelos que se justapõem: o cultural-cognitivo e o pedagógico-didático, onde o primeiro é um modelo de formação voltada para os conteúdos e conhecimentos específicos da área trabalhada pelo professor e o segundo é a formação voltada para os procedimentos de ensino ou a forma de ensinar. A dissociação desses dois modelos, ou a sua justaposição de maneira inconsistente, como no recorrente modelo conhecido por “3+1” (3 anos de formação “conteudista” e 1 ano de formação pedagógica) acarretam uma formação docente deficitária que refletirá logicamente na formação de nossos alunos (GATTI, 2010).

Notamos que os dois autores supracitados foram unânimes ao reconhecerem a necessidade de reformulações nos cursos que formam professores que estejam ligadas à prática da profissão. Nesse sentido, Gatti (2010) defende que as disciplinas e práticas pedagógicas estejam presentes nos cursos de licenciatura desde o primeiro ano da graduação.

Saviani (2009) ainda levanta a falta de interesse pela docência entre os jovens como um desafio a ser superado, pois a docência não é atraente às novas gerações. Por isso, para que haja continuidade de profissionais docentes, o autor acrescenta que há necessidade da criação de políticas públicas que efetivamente melhorem a profissão, com valorização salarial e melhoria das condições de trabalho. Não há como pensar em melhorias consistentes na educação das nossas crianças, jovens e adultos sem que isso seja feito:

[...] a questão da formação de professores não pode ser dissociada do problema das condições de trabalho que envolvem a carreira docente, em cujo âmbito devem ser equacionadas as questões do salário e da jornada de trabalho. Com efeito, as condições precárias de trabalho não apenas neutralizam a ação dos professores, mesmo que fossem bem formados. Tais condições dificultam também uma boa formação, pois operam como fator de desestímulo à procura pelos cursos de formação docente e à dedicação aos estudos. Ora, tanto para garantir uma formação consistente como para assegurar condições adequadas de trabalho, faz-se necessário prover os recursos financeiros correspondentes. (SAVIANI, 2009, p. 153).

Torna-se importante que o professor tenha em seu processo formativo experiências sólidas de reflexão filosófica sobre a sua atuação e seu papel enquanto mediador do conhecimento produzido pela humanidade (MAZZEU, 2008). Tal perspectiva é essencial para a superação de pedagogias não críticas e até mesmo das que se denominam críticas, porém contribuem para a reprodução da forma social vigente ao enxergar a educação como meio de superação das desigualdades, sem o enfrentamento necessário em relação ao sistema capitalista excludente (MARSIGLIA; MARTINS, 2013).

Quanto a formação de professores para atuar na Educação Inclusiva, Garcia (2013) traz um estudo mostrando que após o ano 2000 se destacam os direcionamentos que estão contidos no Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2001) e que direcionaram as políticas atuais de formação dos professores. Segundo a autora, o referido documento teve como foco principal em relação a implantação da escola

inclusiva, a formação de recursos humanos e a capacitação de professores para atuarem junto ao seu público. Assim, ficou demonstrado a compreensão que:

Não há como ter uma escola regular eficaz quanto ao desenvolvimento e aprendizagem dos educandos especiais sem que seus professores, demais técnicos, pessoal administrativo e auxiliar sejam preparados para atendê-los adequadamente. (BRASIL, 2001, p. 87).

Garcia (2013) mostra que os direcionamentos para a formação docente para atuar na educação inclusiva acompanharam as diretrizes para a formação de professores do país de maneira geral, com foco na formação continuada e ainda seguindo um modelo neoliberal, sob o discurso da competência e com caráter pragmático e funcional às necessidades imediatas. Conforme a autora relata, o professor do AEE é tido como docente com formação específica e outros profissionais foram incluídos para atender aos alunos com NEE na escola regular como:

[...] o intérprete de libras, instrutor de libras, monitor/tutor, e o próprio professor regente das turmas de educação básica, o qual precisa ter em sua formação contato com conteúdos que favoreçam a prática pedagógica com os alunos da educação especial. (GARCIA, 2013, p. 108).

A autora citada ainda relata que o atendimento realizado por meio do AEE tem um caráter desarticulado com o trabalho pedagógico realizado na sala comum, se mantendo paralelo a ela, por isso, pouco contribui com a escolarização do público da educação especial. E sobre a formação específica para atender a essa modalidade, Garcia (2013) mostra que ficou incluída principalmente nas grades dos cursos de pedagogia e em cursos de pós-graduação *latu-senso* e especializações, com a abertura de poucas licenciaturas em educação especial nas universidades públicas do país.

Dessa maneira, a formação voltada ao atendimento dos alunos com NEE não é contemplada nos cursos de licenciatura de maneira geral, o que se percebe é que há um direcionamento para a formação do profissional responsável pelo AEE (BRASIL, 2009) e ainda para a formação de intérpretes de Libras (BRASIL, 2005). Assim, os docentes com formação nas áreas das diferentes licenciaturas têm pouco contato com conteúdos relacionados ao atendimento dos alunos com NEE, a julgar pela obrigatoriedade somente da inclusão da disciplina Linguagem Brasileira de Sinais (Libras), nas grades curriculares das licenciaturas (BRASIL, 2005). Isso pôde ser constatado por nós na escola em estudo, onde, conforme discutiremos posteriormente, a maioria dos professores nunca tiveram uma formação que os preparassem para trabalhar práticas pedagógicas em uma perspectiva inclusiva.

Além disso, outro aspecto com relação a formação de professores para a inclusão é que “[...] os documentos representativos da política de educação especial na perspectiva inclusiva não contêm tematizações a respeito da formação inicial, mas disputam o espaço da formação em serviço” (GARCIA, 2013, p. 113). Ao refletir sobre a formação docente para a Educação Especial, Saviani (2009) contribui dizendo que ela é essencial:

[...] será necessário instituir um espaço específico para cuidar da formação de professores para essa modalidade de ensino. Do contrário essa área continuará desguarnecida e de nada adiantarão as reiteradas proclamações referentes às virtudes da educação inclusiva que povoam os documentos oficiais e boa parte da literatura educacional nos dias de hoje. (SAVIANI, 2009, p. 153).

Sobre o Professor de Apoio (PA) à inclusão, Mousinho *et al.* (2010) explicam que após os debates trazidos pela Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), as escolas começaram a receber crianças com diferentes necessidades de acompanhamento, sendo que os professores não tinham preparação especializada para recebê-las. Então em muitos países optou-se por colocar um profissional especializado para, juntamente com o professor da turma, atender a criança na sala de aula (MOUSINHO *et al.*, 2010).

No Brasil, vemos registros da presença desse profissional de maneira mais intensa por volta dos anos 2000 reconhecidos com diferentes nomes “[...] facilitador escolar, tutor escolar, assistente educacional e mediador escolar” (MOUSINHO *et al.*, 2010, p. 93). No estado de Goiás esse profissional é reconhecido como Professor de Apoio (PA) e suas funções se relacionam ao cuidado, atenção e apoio físico e pedagógico para que o estudante possa ser incluído no processo educacional:

O Profissional de Apoio à Inclusão tem o papel de subsidiar o Professor Regente nas atividades com toda a turma em função especificamente da presença de estudantes que possuem déficit intelectual associado ou não a outro tipo de deficiência ou transtorno global do desenvolvimento, déficit este comprovado com laudo médico. (GOIÁS, 2016, p.72).

Conforme as Diretrizes estaduais o PA deve ser “[...] especialista na área da Educação Especial e possuir certificados de cursos de aperfeiçoamento com carga horária mínima de 120 horas na área da Educação Especial” (GOIÁS, 2016, p. 72). E entre as suas atribuições estão:

Atuar de forma integrada com o Professor Regente, Professor de AEE e Coordenador Pedagógico inteirando-se do planejamento, subsidiando o Professor Regente nas adequações necessárias e específicas de cada estudante, devendo participar ativamente de todas as atividades desenvolvidas na sala de aula em que atua. (GOIÁS, 2016, p.7).

O documento ainda traz orientações sobre a formação do PA e a possibilidade de sua atuação de maneira itinerante, atendendo a vários alunos, no mesmo turno na unidade escolar. Vejamos:

Ser especialista na área da Educação Especial e possuir certificados de cursos de aperfeiçoamento com carga horária mínima de 120 horas na área da Educação Especial. [...] será modulado mediante a existência **de até 06 estudantes com deficiência ou transtorno global do desenvolvimento** numa mesma sala de aula ou em salas distintas, na mesma unidade escolar e mesmo turno, de forma itinerante, contribuindo assim para a construção da autonomia do público da educação especial. (GOIÁS, 2016, p. 73).

Mousinho *et al.* (2010) orientam que “[...] o mediador deveria ser encarado como um profissional que assume o papel de auxiliar na inclusão do aluno com deficiência e não o papel de professor principal da criança” (MOUSINHO *et al.*, 2010, p. 95). Por isso nas atribuições do PA está direcionado que ele deve atuar de maneira integrada ao Professor Regente (PR), Professor de AEE e Coordenador Pedagógico, sendo assim, deve ser desenvolvido um trabalho de colaboração entre esses agentes educativos.

Vilaronga e Mendes (2014) destacam que para o aluno com NEE seja atendido de maneira satisfatória é necessário que haja um ensino colaborativo, em que PA e PR atuem em parceria. Vargas e Rodrigues (2018) colocam que o PR não pode se eximir de ensinar o aluno e ainda que o PA deve ter o compromisso com a emancipação do estudante:

[...] quando o mediador é considerado o único responsável pelo aluno; quando o professor abre mão da sua posição de gestor da sala e delega ao mediador seu papel diante daquele aluno; quando o mediador trilha o caminho da superproteção; quando ele deixa de auxiliar no momento necessário e passa a fazer pelo aluno; quando se subestima a capacidade de emancipação do aluno; quando se ignora a pessoa escondida sob o rótulo do desvio; quando se faz certos usos da mediação, corre-se o risco de criar um sistema paralelo de exclusão [...] (VARGAS e RODRIGUES, 2018, p. 22).

Os autores ressaltam também a importância da parceria entre PA e PR:

[...] o mediador escolar passa todo o horário letivo ao lado do aluno, mediando situações e relações, detectando e pensando maneiras de sanar as

dificuldades, desenvolvendo e adaptando atividades, metodologias e conteúdos, a fim de que o aluno desfrute da melhor maneira possível do ensino ali ministrado, sempre em parceria com o professor regente. (VARGAS; RODRIGUES, 2018, p.7).

E, além disso, as adequações de acesso ao currículo em seus vários níveis requerem um planejamento reflexivo do professor em parceria com toda a equipe pedagógica, e pressupõem a capacitação desses agentes para a realização de adequações coerentes para cada caso. Porém, essa formação que auxiliaria o professor no seu trabalho com o público-alvo da educação inclusiva é deficitária no Brasil, como expressado por Aranha (2003):

O que se afigura de maneira mais expressiva ao se pensar na viabilidade do modelo de escola inclusiva [...] é a situação dos recursos humanos, especificamente dos professores das classes regulares, que precisam ser efetivamente capacitados para transformar sua prática educativa. A formação e a capacitação docente impõem-se como meta principal a ser alcançada na concretização do sistema educacional que inclua a todos, verdadeiramente. (ARANHA, 2003, p. 23-24).

Nesse sentido retomamos Jesus e Effgen (2012) quando consideram que é essencial que os professores sejam detentores de conhecimentos teórico-práticos, para o alcance do objetivo principal da educação inclusiva, que é construir um espaço em que todos possam aprender. Porém, que tais conhecimentos não sejam pragmáticos e a-históricos, por isso concordamos com Nascimento (2009) quando se refere a *práxis* docente e destaca que:

[...] refletir sobre o valor e significado da ação docente é refletir sobre o professor e a condição, em que se encontra envolvido, a fim de que possamos realmente realizar uma *práxis* pedagógica transformadora, que envolva uma educação que não separa homem e mundo, mas em uma contínua interação. (NASCIMENTO, 2009, p. 296).

Esse aspecto da atuação e importância da intencionalidade pedagógica que estimule a interação e a reflexão, tanto dos professores quanto de seus alunos é que se faz necessário ser pensado no meio escolar e discutido com atenção.

CAPÍTULO 2 - PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Nesta seção explicitaremos os procedimentos metodológicos utilizados para a realização deste estudo. Será descrita o tipo de pesquisa e o enfoque dado a ela. A distinção do local da pesquisa, bem como da população a ser estudada. Também descrevemos os instrumentos de coletas de dados utilizados e como eles serão analisados. Por fim, explicitaremos sobre as garantias éticas aos sujeitos participantes e a caracterização do produto educacional.

2.1 TIPO DE PESQUISA

Para Ferreira (2015), o pesquisador deve buscar um caminho que possa levá-lo de maneira sistemática, a encontrar respostas às suas indagações de maneira organizada e com critérios científicos. Sendo assim, essa é uma pesquisa descritiva com abordagem qualitativa (FERREIRA, 2015). Desta forma, este estudo se realizou pautado na pesquisa documental e bibliográfica sobre a temática abordada e pesquisa de campo do tipo estudo de caso (LAKATOS; MARCONI, 2003).

A abordagem qualitativa foi escolhida por se tratar de uma pesquisa na área da educação e ensino, que busca aproximação com o objeto de estudo para percebê-lo em diversas dimensões. A pesquisa em educação possui características específicas, por ser necessário considerar o contexto histórico, a realidade social complexa que muda e é influenciada por múltiplos fatores: social, político, cultural, econômico, religioso, físico, biológico. Assim, métodos que pressupõe causalidade, linearidade e previsibilidade limitam a compreensão dos fenômenos educativos e a percepção da realidade dialética em que está inserido (GHEDIN; FRANCO, 2011).

Conforme orienta Severino (2007), a pesquisa bibliográfica foi feita por meio de análise textual, análise temática e análise interpretativa de livros, artigos e leis que tratam da temática da pesquisa. No caso que abordam a inclusão de alunos com NEE no contexto escolar e no mundo do trabalho, bem como as práticas educativas que favorecem essa inclusão.

A opção em realizar um estudo de caso se deu devido a proposta da pesquisa que é aprofundar o conhecimento sobre um grupo específico e porque permite a abrangência de diferentes aspectos de um mesmo objeto (YIN, 2015).

2.2 LOCAL DA PESQUISA

A pesquisa foi realizada na escola estadual CEJA-Filostro Machado Carneiro, localizada no município de Caldas Novas-Goiás, na rua 13, quadra 23, lote 25, no bairro Itací II. O município, segundo dados do último censo (2010), tem a população de cerca de 90 mil pessoas. A cidade está localizada na Microrregião do Meia Ponte, à 165 km da capital Goiânia-GO e há 300 km de Brasília-DF.

2.3 POPULAÇÃO A SER ESTUDADA

Participaram como sujeitos da pesquisa, somente os Professores de Apoio (PA) à inclusão e coordenadores pedagógicos, incluindo a profissional responsável pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE), e os professores regentes (PR) que atuam no Ensino Médio regular e Educação de Jovens e Adultos (EJA) em salas que atendam alunos com NEE no período de realização da pesquisa. Conforme o quadro atual de professores que trabalham no Ensino Médio regular e EJA, fornecido pela secretária da escola no mês de março do corrente ano, cinco (05) são professoras de apoio à inclusão e 40 são professores regentes, das diferentes disciplinas que compõe a grade curricular do Ensino Médio regular e EJA. Entre os PR, 26 aceitaram participar desta pesquisa. Em relação aos PA e coordenadores, todos aceitaram participar, respectivamente cinco (05) e quatro (04) sujeitos.

Identificaremos quatro (04) sujeitos como coordenadores pedagógicos, sendo eles a coordenadora do turno matutino, a coordenadora do turno vespertino, o coordenador do turno noturno e a profissional responsável pelo AEE, visto que ela exerce também a função de coordenadora das professoras de apoio à inclusão.

2.4 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Como instrumentos de coleta de dados, optamos por questionário e entrevista semiestruturada com cinco (05) perguntas abertas. As questões foram estruturadas para

que os participantes pudessem discorrer sobre a sua formação acadêmica e atuação, percepções e vivências em relação ao público-alvo da educação inclusiva e possibilidades de inserção deles no mundo do trabalho.

No que se refere aos questionários, para Gil (2008) são instrumentos de coleta de dados compostos de questões, as quais devem ser respondidas por escrito, destinadas a obter informações sobre o tema de estudo da pesquisa. Em nossa proposta, os questionários foram aplicados aos professores regentes.

Segundo Lakatos e Marconi (2003), a entrevista é um instrumento de coleta de dados que visa obter informações do entrevistado sobre um determinado assunto, e pode servir para averiguar fatos, descobrir planos de ação e motivos conscientes para opiniões, sentimentos ou condutas. Sendo assim, optamos pela aplicação de entrevista aos coordenadores pedagógicos e professores de apoio.

Para Minayo (2002) a entrevista semiestruturada oportuniza ao entrevistado discorrer sobre o tema com liberdade, além disso, dá ao entrevistador a possibilidade de esclarecer possíveis dúvidas em relação às perguntas e certo controle em relação aos objetivos das questões. Esse tipo de entrevista favorece o surgimento de questões importantes para a pesquisa à medida que o entrevistado tem liberdade e pode contribuir com assuntos que não foram previamente pensados pelo pesquisador, enriquecendo assim, o material pesquisado (BONI; QUARESMA, 2005).

De forma a garantir a fidedignidade das respostas, as entrevistas foram gravadas com a utilização do aplicativo Gravador de Voz e transcritas na íntegra, por meio da ferramenta Digitação por Voz, encontrada no pacote de aplicativos conhecido como Google DOCS. Todas as transcrições foram cuidadosamente revisadas a fim de garantir a integralidade das entrevistas.

2.5 ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS

Após a realização das entrevistas e aplicação dos questionários, o procedimento seguinte foi a organização dos dados coletados, que seguiu a sequência orientada por Lakatos e Marconi (2003): seleção, codificação e tabulação. Para dar início a essa sequência, todo o material coletado foi digitado na íntegra e organizado em quadros que possibilitaram a comparação das respostas dos participantes às mesmas perguntas. Dessa maneira, todas as respostas dos questionários ficaram agrupadas em uma mesma

página, de acordo com cada questão, identificadas por Q01, Q02, Q03, Q04 e Q05, para que as respostas pudessem ser comparadas e depois categorizadas.

O mesmo foi feito em relação às entrevistas, assim as respostas de cada questão colocada aos coordenadores ficaram organizadas uma ao lado da outra, possibilitando a comparação e posterior categorização. E repetiu-se o mesmo processo em relação às respostas da entrevista feita com os professores de apoio.

Durante a organização dos quadros, os participantes foram identificados com códigos, para que pudéssemos nos referir a eles com garantia de anonimato. Sendo assim, os quatro coordenadores foram identificados como C01, C02, C03 e C04. Os cinco professores de apoio que participaram da pesquisa foram identificados como PA01, PA02, PA03, PA04 E PA05. E os 26 professores regentes que participaram da pesquisa foram identificados como PR01, PR02 e assim sucessivamente até o último, PR26.

Conforme orientam Lakatos e Marconi (2003), a seleção é o exame cuidadoso dos dados buscando perceber possíveis falhas, informações confusas ou incompletas que pudessem comprometer o resultado da pesquisa. Codificação é a técnica para relacionar os dados encontrados, agrupando-os em categorias, sendo possível criar símbolos para representar essas categorias. Com a codificação é possível realizar a tabulação, que é a disposição dos dados em tabelas ou quadros, assim podem ser mais bem compreendidos e interpretados (LAKATOS; MARCONI, 2003).

No caso dessa pesquisa, após a leitura cuidadosa de cada resposta, buscamos identificar os temas mencionados pelos participantes, marcando as frases sugestivas de cada tema com cores diferentes para codificar os dados. Dessa maneira, as respostas sugestivas do mesmo tema foram marcadas com cor igual. Essa codificação possibilitou a organização de quadros com os temas mencionados e respectivos participantes.

Posteriormente à organização dos dados foi realizada a sua análise e interpretação, que são o ponto central da pesquisa. Para a análise ou explicação, buscamos identificar as relações existentes entre as respostas obtidas e outros fatores a partir da análise de conteúdo. Conforme as autoras Alves e Silva (1992) orientam, o pesquisador deve ter em vista seus objetivos principais, o que facilita a análise de dados culminando assim com a materialização dos dados da pesquisa:

Gradativamente a análise vai acontecendo e o pesquisador passa a trabalhar num aprofundamento dos dados que ficarão contidos numa estrutura, guiada pelo tema e questões centrais. Há quem chame a esse processo de

afunilamento tendo em vista a seleção entre tópicos pela sua maior ou menor abrangência e importância para a pesquisa. (ALVES; SILVA, 1992, p. 68).

Em seguida, foi desenvolvida a interpretação dos dados analisados, momento em que buscamos ampliar o significado das respostas (dados), relacionando-as ao conhecimento teórico sobre o tema abordado, assim, estabelecendo a ligação entre a teoria e a prática investigada (LAKATOS; MARCONI, 2003). Dessa maneira, buscamos a “[...] apreensão de significados na fala dos sujeitos, interligada ao contexto em que eles se inserem [...]” (ALVES; SILVA, 1992, p. 65).

Finalmente, após análise e interpretação, apresentamos as considerações finais, que não denominamos conclusões, por entender que a pesquisa em educação envolve a complexidade do ser humano e sua dialética enquanto ser social que se reconstrói constantemente. Portanto, apresentamos ao final, as considerações sobre nosso estudo, os avanços alcançados e também as questões pendentes, que possivelmente servirão como elementos norteadores para novas pesquisas (GHEDIN; FRANCO, 2011).

Durante a organização e análise dos dados coletados, buscamos identificar alguns pontos de atenção, que pudessem nos direcionar na elaboração do Produto Educacional, exigência da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) em Mestrados Profissionais. A elaboração do produto vem ao encontro do pensamento de que a pesquisa científica só faz sentido à medida que é compartilhada com a comunidade e pode contribuir com sua melhoria, nunca sendo arquivada, ao contrário, deve “[...] transformar-se em conteúdo de ensino [...]” (SEVERINO, 2007, p. 35).

2.6 GARANTIAS ÉTICAS AOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

A pesquisa envolvendo seres humanos requer uma série de aspectos éticos que devem ser respeitados e estão descritos na Resolução nº466/2012 do Conselho Nacional de Saúde do Ministério da Saúde (BRASIL, 2012). Tais normas devem ser respeitadas, sendo “[...] necessário, portanto, tomar uma série de precauções a fim de que o participante não sofra consequências negativas por sua participação em uma pesquisa, sofrendo o menor desconforto possível no âmbito biopsicossocial” (FREITAS; SILVEIRA, 2008, p. 37).

Por isso, o projeto com a proposta dessa pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia

Goiano e, somente após sua aprovação por meio do parecer nº 3.061.817 é que a pesquisa de campo foi iniciada.

A todos os convidados foi entregue o Termo de Consentimento de Livre Esclarecido (TCLE), que esclarece o sujeito pesquisado sobre os objetivos da pesquisa, garantindo seu anonimato e o compromisso do pesquisador em relação aos dados confidenciais, dentre outras questões éticas e de divulgação de dados. Participaram da pesquisa, portanto, somente aqueles que concordaram livremente e assinaram o termo. Assim, o desenvolvimento da pesquisa respeitou os critérios éticos estabelecidos, concordando que:

[...] a ética vem delimitar as atividades daqueles que buscam avanço científico em determinadas áreas, os pesquisadores, a fim de que estes respeitem a integridade das pessoas que se dispuseram a participar na pesquisa, em todos os âmbitos nos quais a pesquisa possa vir a influenciar. (FREITAS; SILVEIRA, 2008, p. 37).

O recrutamento é uma fase importante da pesquisa, na qual se deve priorizar o conforto do sujeito pesquisado evitando possíveis constrangimentos caso haja recusa em participar. Por isso, “[...] na fase de recrutamento, a proteção dos sujeitos envolve, primeiramente, a garantia de que a pessoa tem a clara percepção de estar participando de uma pesquisa, e dos seus possíveis benefícios e riscos envolvidos” (FREITAS; HOSSNE, 2002, p.141).

Nesse sentido, o recrutamento dessa pesquisa foi realizado em duas etapas, ou em dois dias, na própria escola, local de trabalho dos profissionais, no turno em que atuam, de acordo com a disponibilidade de tempo de cada um. Os professores de apoio à inclusão e regentes do Ensino Médio regular e EJA, bem como os coordenadores pedagógicos foram convidados a participar da pesquisa, individualmente, por meio de convite feito pessoalmente pela pesquisadora.

Logo, a participação na pesquisa foi voluntária e os convidados a participarem foram informados sobre os objetivos, riscos e benefícios de sua participação, bem como sobre a liberdade de recusa. Sendo assim, o TCLE foi apresentado e lido para cada convidado para que tivessem tempo de refletir sobre a sua aceitação em participar da pesquisa ou não participar, se assim julgassem pertinente. Esse processo aconteceu de maneira individualizada, respeitando a privacidade do convidado, assim a pesquisadora pôde esclarecer possíveis dúvidas e o convidado teve ainda tempo adequado para

consultar outras pessoas que pudessem ajudá-lo a tomar uma decisão esclarecida e com liberdade.

Em seguida, no momento oportunizado para coleta dos dados, o TCLE assinado pela pesquisadora ficou em posse do sujeito pesquisado e a igual via do termo, assinada pelo participante, ficou em posse da pesquisadora. Aos professores regentes foi entregue o questionário aberto semiestruturado, com cinco questões para que pudessem discorrer sobre a sua formação acadêmica, atuação, percepções e vivências em relação aos alunos com necessidades educacionais especiais. Com os professores de apoio à inclusão e coordenadores foram realizadas entrevistas semiestruturadas, também com cinco questões relativas às suas formações acadêmicas, atuações, percepções e vivências com o público-alvo da educação inclusiva, sendo que em relação aos coordenadores uma das questões era relacionada à atuação deles junto aos professores que lidam com alunos com NEE.

2.7 CARACTERIZAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

Após a análise dos dados, identificamos dois pontos principais para nortear nossa construção do Produto, o primeiro ponto identificado foi a falta de formação dos professores regentes no que se refere à educação inclusiva. E o segundo ponto foi a dificuldade dos sujeitos pesquisados em relatar práticas educativas que pudessem colaborar com a futura inserção dos alunos público-alvo da inclusão no mundo do trabalho.

Refletindo sobre esses dois pontos de atenção, sobre as especificidades dos sujeitos pesquisados, e as condições materiais passíveis de aplicação desse Produto (tempo e espaço autorizados pela equipe gestora), julgamos que a promoção de uma oficina seria pertinente. Conforme orientam Vieira e Volquind (2002), a oficina é um instrumento importante para a construção do conhecimento, pois promove a unidade entre a teoria e a prática por meio da interação e partilha entre os participantes, sendo importante que ela possa fomentar a reflexão e ação sobre o tema tratado, articulando as experiências e conhecimentos prévios dos envolvidos no processo como ponto de partida para a reflexão e o desenvolvimento de novas perspectivas.

Apesar de reconhecerem que cursos longos, com uma carga horária extensa podem impactar de maneira mais eficaz na aprendizagem de professores, Souza e Gouvêa (2006) mostram que a oficina, mesmo com curta duração, tem contribuído de

maneira significativa com a formação continuada docente. As autoras situam algumas dificuldades concretas enfrentadas por professores em relação à participação em cursos longos e reconhecem as oficinas como espaço de formação:

[...] muitas vezes o professor não tem disponibilidade de tempo e/ou recursos para freqüentar cursos de atualização. [...] os baixos salários, em decorrência de um processo histórico de desvalorização do profissional da educação, que obriga o professor à dupla ou tripla jornada de trabalho e praticamente inviabiliza sua participação, e o acúmulo de funções, haja visto que a grande maioria dos professores (principalmente no Ensino Fundamental) é composta por mulheres que, além da jornada profissional diária, acumulam a maior parte das tarefas domésticas, dos cuidados com a casa à saúde e educação dos filhos. Desta forma, as oficinas podem contribuir para a formação dos professores, pois são atividades pontuais de curta duração que, a longo prazo, agem como espaços de formação contínua [...] (SOUZA; GOUVÊA, 2006, p. 304-305).

Para Paviani e Fontana (2009), o uso da oficina como técnica que visa promover a formação continuada de professores é eficaz, pois permite a articulação de conceitos teóricos com a vivência concreta do participante e ainda porque promove o trabalho em equipe, o que gera a construção do saber coletivo e por isso passível de apropriação por esses sujeitos. Conforme as autoras:

[...] a metodologia da oficina muda o foco tradicional da aprendizagem (cognição), passando a incorporar a ação e a reflexão. Em outras palavras, numa oficina ocorrem apropriação, construção e produção de conhecimentos teóricos e práticos, de forma ativa e reflexiva. (PAVIANI; FONTANA, 2009, p. 78).

Concordamos ainda com as autoras citadas, que o professor ou coordenador da oficina não tem apenas o papel de ensinar ou repassar conhecimento, ao contrário, sua posição é de alguém que está partilhando ideias e experiências, podendo contribuir com o conhecimento que está sendo construído por todos. Assim, ele “[...] não ensina o que sabe, mas vai oportunizar o que os participantes necessitam saber, sendo, portanto, uma abordagem centrada no aprendiz e na aprendizagem e não no professor” (PAVIANI; FONTANA, 2009, p. 79).

Como referência para a elaboração desse material (oficina), buscamos as orientações de Kaplún (2003), que aponta três eixos a serem considerados na construção de materiais educativos, o eixo conceitual, o pedagógico e o comunicacional. O eixo conceitual se relaciona aos conceitos trazidos no material, as principais ideias ou temas, que devem ser coerentes com a opinião de autores que discutem amplamente o assunto

tratado. Além disso, para que o eixo conceitual seja bem estruturado é importante “[...] conhecer os sujeitos a quem se destina o material para entender o que sabem, pensam, querem, [...] e quais das suas necessidades poderiam ser respondidas pelo material” (LEITE, 2018, p. 334).

Nessa perspectiva, após conhecer as necessidades do nosso público por meio das respostas obtidas dos questionários e entrevistas, a Oficina foi então planejada com o intuito de promover um momento de formação e reflexão coletiva, em que os profissionais pudessem (re)ver conceitos gerais sobre a Educação Inclusiva. Além disso, também foi sistematizada a apresentação de pressupostos importantes a serem considerados quando tratamos a temática mundo do trabalho na perspectiva de emancipação do sujeito, para que os profissionais da escola refletissem sobre essa questão e sobre o seu papel na promoção de práticas educativas mais estimulantes e que favoreçam o desenvolvimento de habilidades cognitivas e emocionais, para assim possibilitar a formação integral de seus alunos.

Quanto ao eixo pedagógico, segundo Kaplún (2003) é o eixo articulador entre o público e a mensagem do material, sendo interessante que seja coerente com as concepções desse público, com respeito e ética, porém levando-o a novas percepções sobre o tema, por meio da introdução de novos conceitos de forma acessível, mas que busquem reflexões e o desenvolvimento da empatia. Esse eixo se expressa na organização do material, na maneira como as informações são apresentadas, no diálogo e valorização das ideias apresentadas como ponto de partida para a construção de novas ideias e proposições que possam emergir a partir das atividades propostas para se chegar a um fim maior e alcançar conscientização e interação (LEITE, 2008).

Nesse sentido, optamos por uma organização que propiciasse interação entre os participantes, estimulando o diálogo e o trabalho em equipe. O roteiro da Oficina foi organizado em dois momentos, o primeiro destinado a tratar sobre Educação Inclusiva e o segundo destinado a realização de abordagens da temática mundo do trabalho e reflexões em uma linguagem que pudesse levar os participantes a refletir sobre algumas bases conceituais em EPT. A metodologia utilizada para a exposição dos conceitos foi aula dialogada, com uso de *slides* projetados, permitindo a interrupção caso algum participante quisesse fazer perguntas, comentários ou anotações. Além da aula dialogada, propomos leitura em dupla, discussões em grupo visando a resolução de problemáticas levantadas e formação de grupos de trabalho para elaboração de estratégias educacionais.

Ao final de cada momento sugerimos atividades para que os participantes refletissem sobre os conceitos expostos, relacionando-os com sua vivência profissional e muitas vezes estimulando que fizessem relatos e associações com suas vivências em sala de aula. E ainda que pensassem coletivamente, buscassem soluções que pudessem contribuir com a melhoria da aprendizagem dos alunos público-alvo da educação inclusiva e sua futura inserção no mundo do trabalho.

Relacionado ao eixo comunicacional, que diz respeito a linguagem usada e a maneira como a mensagem do material foi utilizada para dialogar com o público, optamos pelo formato de oficina, pelos motivos mencionados anteriormente no que se refere a promoção da partilha, interação, reflexão e ação dos participantes. Ao pensar na formação de professores é importante considerar que é um profissional em constante transformação e que os saberes advindos de sua formação inicial são ou precisam ser reelaborados constantemente com as contribuições de seus pares:

[...] professores reelaboram os saberes iniciais em confronto com suas experiências práticas, cotidianamente vivenciadas nos contextos escolares. É nesse confronto e num processo coletivo de troca de experiências e práticas que os professores vão constituindo seus saberes como *praticum*, ou seja, aquele que constantemente reflete *na* e *sobre* a prática. (PIMENTA, 1997, p. 11).

Além da interação, a comunicação por meio da linguagem escrita também foi utilizada, requerendo do público habilidades de leitura e interpretação. E como os principais destinatários do material são professores, a linguagem formal usada é adequada e os termos colocados são familiares ao contexto da profissão, não apresentando dificuldades de entendimento e sempre estimulando a reflexão, a busca da valorização dos relatos de experiência e novas reflexões a partir de aspectos da legislação ou dos referenciais teóricos utilizados em nossa pesquisa.

Ao final de cada momento foi proposto um período para considerações em que o condutor da oficina parabeniza e agradece os participantes, reforçando a importância do trabalho em equipe visando a melhoria do processo de inclusão dos alunos com NEE, e ainda a busca por diálogos que pudessem reforçar o reconhecimento dos limites da atuação docente em uma sociedade capitalista como a nossa, porém vislumbrando que em alguma medida o professor possa contribuir para que esse aluno consiga se desenvolver e conquistar sua inserção no mundo do trabalho.

Após o término da Oficina os participantes foram convidados a avaliá-la, por meio de ficha avaliativa, respondendo seis questões de múltipla escolha e podendo fazer

comentários ou sugestões, se assim o desejassem. A avaliação elaborada foi baseada em critérios elaborados por Leite (2018) para avaliação de produtos educacionais a partir de indicações de alguns descritores a serem considerados nesse julgamento.

Com as devidas adequações para o produto em questão, foi solicitado aos participantes que apresentassem sua avaliação segundo os seguintes parâmetros: 1- Estética e organização, 2- Divisão dos assuntos tratados e organização didática, 3- Estilo de escrita e linguagem usados, 4- Relevância do conteúdo apresentado, 5- Propostas didáticas apresentadas, 6- Criticidade apresentada. Para cada critério, foram colocadas as opções de resposta: Péssimo, Ruim, Regular, Bom, Muito bom e Excelente. Devendo então o participante marcar uma das opções, conforme a sua opinião e sem a necessidade de identificação. A ficha contempla também um espaço para que o participante possa registrar suas observações e/ou sugestões sobre a Oficina.

CAPÍTULO 3 – EDUCAÇÃO INCLUSIVA, CONCEPÇÕES E PRÁTICAS

Nesta seção apresentamos os dados encontrados por meio da pesquisa realizada, apresentando nossa análise e discussão. Iniciamos situando o local da pesquisa, os alunos com NEE matriculados e docentes que atuam no Ensino Médio. Em seguida, apresentamos a análise das respostas referentes às cinco (05) questões propostas aos participantes por meio de questionário e entrevista semiestruturada.

3.1 O LOCAL DA PESQUISA

A escola CEJA- Filostro Machado Carneiro foi inaugurada no dia 08 de agosto de 1997 e hoje funciona nos turnos matutino, vespertino e noturno, atendendo 1222 alunos matriculados no ano de 2019. No período matutino estão matriculados 490 alunos no ensino médio regular (1ª série, 2ª série, 3ª série). No período vespertino estão matriculados 313 alunos, no ensino fundamental 2ª fase (6º ao 9º ano) e 192 alunos no ensino médio regular (1ª série, 2ª série, 3ª série). Já no período noturno, 227 alunos estão matriculados, na Educação de Jovens e Adultos (Ensino Médio- EJA).

Quanto a estrutura, a escola possui 15 salas de aula, todas em funcionamento, sala de diretoria, sala da coordenação pedagógica, sala dos professores, sala de recursos multifuncionais para Atendimento Educacional Especializado (AEE), biblioteca, laboratório de informática, laboratório de ciências, sala de secretaria, almoxarifado, cozinha, auditório, quadra de esportes coberta, banheiros com chuveiro e adequados a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida e vias adequadas a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida.

Por meio da análise documental, identificamos que há registro específico de alunos com NEE entre os matriculados, sendo no período matutino cinco (05), no período vespertino nove (09) matrículas no ensino fundamental e sete (07) matrículas no Ensino Médio. Já no período noturno, foram registrados três (03) alunos com NEE, totalizando 15 alunos.

O Quadro 1 apresenta a caracterização dos alunos matriculados no Ensino Médio, nos três turnos, com idade, série escolar e tipo de NEE.

Quadro 1- Alunos com NEE matriculados no Ensino Médio em 2019

Turno	Série	Idade	Tipo de NEE
Matutino	1 ^a	15	Deficiência Intelectual, Distúrbios de Aprendizagem, TDAH*, Transtorno Mental não Especificado
		17	Baixa Visão
	2 ^a	20	Deficiência Intelectual
		17	Deficiência Física, Deficiência Intelectual, Deficiência Múltipla
	3 ^a	20**	Deficiência Intelectual
Vespertino	1 ^a	15**	Distúrbios de Aprendizagem, TDAH*
		17	Distúrbios de Aprendizagem
		15	Distúrbios de Aprendizagem, Esquizofrenia
	2 ^a	18	Deficiência Intelectual, Distúrbios de Aprendizagem
		19	Deficiência Intelectual, Transtorno Desintegrativo da Infância
		16**	Deficiência Intelectual
		17	Autismo Infantil, Deficiência Intelectual
Noturno	2 ^a	22**	TDAH*
		21	Baixa Visão, Deficiência Intelectual, Deficiência Múltipla
	3 ^a	19	Deficiência Intelectual, Distúrbios de Aprendizagem

Fonte: Organizado pela Autora (2019)

*TDAH: Transtorno Déficit de Atenção e Hiperatividade

**Aluno não acompanhado por professor de apoio

Analisando a diversidade dos tipos de NEE dos alunos atendidos, vemos que os docentes lidam com casos diferenciados e em algumas turmas, há o grupamento de dois ou três alunos. Diante disso, refletimos sobre os desafios com os quais os professores têm que lidar no desempenho de sua função para que o estudante alcance os conhecimentos mínimos propostos para cada disciplina, afinal, cada NEE e cada aluno especificamente demandam diferentes adequações de acesso ao currículo, consoante instrui Aranha (2003). Segundo a autora, essas adequações devem ser realizadas de maneira a atender as especificidades de cada aluno, por meio do trabalho pedagógico em equipe, o que se mostra uma tarefa complexa diante da diversidade de alunos atendidos.

A realidade da falta de formação docente na área da educação inclusiva também foi constatada na escola pesquisada. Verificando os certificados e diplomas arquivados nas pastas dos professores e coordenadores, observamos que apenas dez (10) têm cursos relacionados à educação inclusiva, sendo que sete (07) têm essa formação em nível de pós-graduação e três (03) têm cursos com carga horária menor (30 e 40 horas).

Essa situação denota o desafio atual de formar docentes para o atendimento a diversidade, entendendo que somente a graduação não instrumentaliza esses profissionais para a realidade complexa das nossas escolas, com um público cada vez mais heterogêneo, conforme demonstrado no Quadro 1. A demanda exige a capacitação em serviço, pois cada aluno tem características que são próprias do tipo de necessidade educativa especial que possui. Logo, conforme orienta Carvalho (2011), a formação continuada é o melhor caminho para que esse profissional possa se capacitar e refletir sobre sua prática na busca de qualidade e equidade no exercer de seu ofício.

Quanto ao acompanhamento realizado por professores de apoio, vimos no Quadro 1 que nem todos os alunos o têm. Segundo as orientações contidas nas Diretrizes Operacionais do Estado de Goiás (GOIÁS, 2016), esse profissional deverá acompanhar apenas alunos com deficiência intelectual, necessitando de laudo médico comprobatório.

O mesmo documento também orienta que alunos com outros tipos de deficiência, alunos cegos ou surdos por exemplo, só se beneficiarão do acompanhamento do PA quando na mesma sala existir a matrícula de aluno com deficiência intelectual. Essa situação pôde ser vista no caso do aluno com baixa visão, na 1ª série do turno matutino (QUADRO 1), que é assistido por PA provavelmente por causa do colega com deficiência intelectual. Porém, vimos também que alguns alunos não são acompanhados pelo PA apesar de constar nos registros que possuem deficiência intelectual, possivelmente isso se deve ao fato de que a deficiência não foi comprovada por laudo médico em tempo hábil para a modulação do profissional.

Assim, devido a questões burocráticas de comprovação e laudo médico, que devem ser providenciados pela família e apresentados na escola, alguns alunos infelizmente ficam prejudicados pela falta de atendimento do PA e possivelmente pelas dificuldades em acompanhar os demais colegas nas aulas que são ministradas. Compreendemos que o acesso aos serviços públicos de saúde no Brasil é limitado, sobretudo nos municípios do interior em que a falta de profissionais especializados é ainda maior. Sendo assim, essa dificuldade pode ser um dos motivos para a não apresentação dos laudos médicos e consequente falta de acompanhamento do PA.

Para minimizar tais dificuldades e promover a aprendizagem de todos os alunos, a escola oferece o Atendimento Educacional Especializado (AEE) a todos os

alunos com NEE, independente do laudo médico, ministrado por profissional com formação específica para essa função. O atendimento é oferecido durante duas horas, duas vezes por semana, no contraturno, ou seja, em turno oposto ao que o aluno estuda, respeitando as diretrizes legais (BRASIL, 2009). O atendimento é organizado em cinco áreas e de acordo com a necessidade educacional de cada aluno ou grupo, sendo: Comunicação e Códigos (Libras, Leitura e escrita, Braile/Soroban); Desenvolvimento Cognitivo (Objetiva o desenvolvimento da atenção, abstração, generalização, percepção, linguagem, criatividade, memória, raciocínio-lógico e outras); Enriquecimento Curricular (Voltado para estudantes com altas habilidades/superdotação) e Tecnologias Assistivas (Visa o desenvolvimento funcional dos estudantes e acesso à informática) (GOIÁS, 2016).

Sobre o PA, as diretrizes orientam sobre sua formação acadêmica e atuação na escola, inclusive sobre a itinerância, caso em que o profissional acompanha até 06 alunos em salas diferentes.

Na escola pesquisada não há casos de atendimento itinerante, apenas de grupamentos de dois ou três alunos, como demonstrado no Quadro 1. Porém, não deixamos de refletir sobre essa questão quando a orientação relaciona o acompanhamento itinerante com a construção da autonomia dos alunos, pois não nos parece coerente que um profissional possa conseguir realizar um trabalho satisfatório com 06 alunos público-alvo da educação inclusiva, em salas diferentes e com horários de aula diversos. Julgamos que tal situação possa ser resultado de contingência de gastos do setor público com a redução de funcionários, e não com a suposta construção da independência do aluno, que o setor público por vezes traz para justificar tal fato.

3.2 CONSIDERAÇÕES PROFISSIONAIS E VISÃO DO ATENDIMENTO DAS NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS

No que se refere as respostas à nossa primeira questão, em que buscamos identificar se algum dos profissionais participantes se reconheciam como pessoas com NEE, obtivemos algumas respostas em que os profissionais se reconheceram supostamente nessa condição. Julgamos tal questão pertinente pois, no caso de o profissional ter a vivência como alguém com NEE, seja deficiência, transtorno, dislexia ou outra dificuldade de aprendizagem específica, suas respostas poderiam se

diferenciar dos outros participantes, podendo refletir o ponto de vista de alguém que vivenciou o processo de escolarização e inserção no mundo do trabalho. Sendo assim, um (01) professor regente (PR) não respondeu à questão, um (01) PR e dois (02) PA disseram que se consideravam pessoas com NEE, comentando as frases transcritas no quadro abaixo:

Quadro 2- Participantes com NEE

Participante	Comentário
PR05	Sim, pois há uma certa dificuldade em aprender rápido, levando um certo tempo para entender. Busco estudar por horas, talvez até em uma coisa só.
PA02	[...] todos nós temos algumas deficiências, né? O ser humano tem uma deficiência, por exemplo assim, tem pessoas que têm mais habilidades em Língua Portuguesa, outra em História, outras em Matemática e outra tem mais dificuldade, eu acredito que seja uma deficiência, né? [...] algumas vezes o ser humano tem essa necessidade, né?
PA04	Sim, com a convivência com a pessoa que tem necessidade você começa a perceber que tem algo de errado em você que você precisa mudar para estar ajudando eles.

Fonte: Organizado pela Autora (2019)

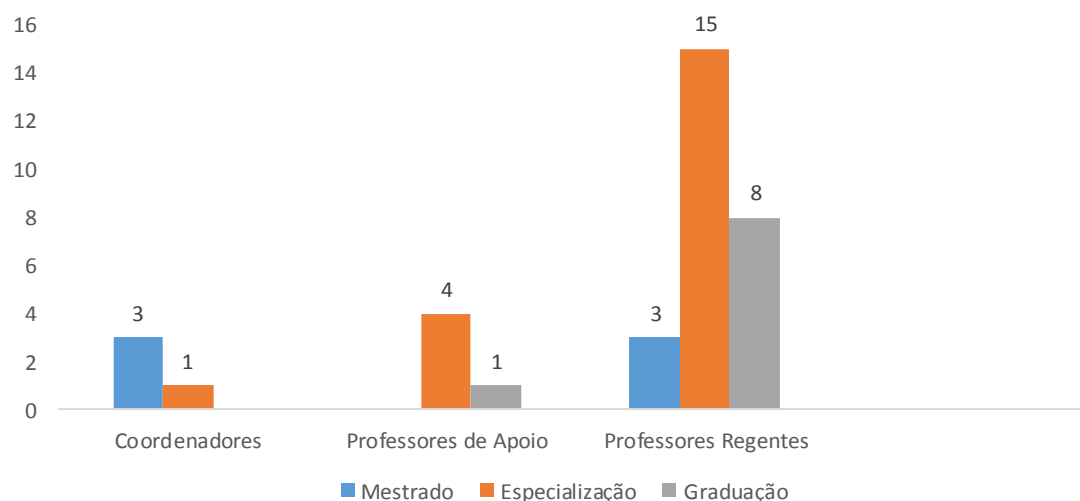
O comentário do PR05 expressou sua dificuldade em aprender rápido e que necessita de muito tempo para assimilar um conceito. Se ele tem essa compreensão, provavelmente na sua atuação docente vai respeitar os diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos e promover um ambiente de respeito e aceitação, já que ele mesmo vivencia a situação.

Já as professoras PA02 e PA04, apesar das respostas afirmativas em relação a se reconhecerem com NEE, percebemos pelos comentários que na verdade elas manifestaram que têm dificuldades em relação ao aprendizado de áreas específicas e que seu conceito de NEE e de deficiência, no caso da primeira não é igual ao expressado pelos documentos legais (BRASIL, 2008). A PA02 parece fazer referência às inteligências múltiplas (ANTUNES, 1998), justificando que todos temos alguma deficiência, quando na verdade a relação inicial estabelecida por ela sugere que todos temos inteligências diferentes uns dos outros. Porém, ao considerar que algumas pessoas têm facilidade no aprendizado relativo a áreas específicas, não significa que as outras pessoas sejam deficientes por não demonstrarem a mesma habilidade.

3.3 EDUCAÇÃO INCLUSIVA E FORMAÇÃO PROFISSIONAL

Sobre a formação acadêmica dos participantes da pesquisa, buscamos, em um primeiro momento, identificá-la por meio da pesquisa documental. Porém, a secretária informou que muitas pastas não haviam sido atualizadas e que faltavam diplomas e certificados, sendo assim, julgamos conveniente perguntar a cada participante a sua formação, que foi a nossa segunda questão. Analisando as respostas, verificamos que todos os participantes possuem a graduação, portanto todos têm formação de nível superior com licenciatura nas diversas áreas que compõem a grade curricular do Ensino Médio. E ainda há profissionais pedagogos que atuam como PA. Além disso, verificamos que muitos avançaram em seus estudos, são especialistas com cursos de pós-graduação em diversas áreas, e ainda outros que concluíram o Mestrado. Observe a Figura 1:

Figura 1- Formação Acadêmica dos Participantes



Fonte: Elaborada pela Autora (2019)

Podemos perceber que os profissionais que possuem somente a graduação são minoria (25,7%), grande parte da equipe se compõe de especialistas (57,1%) e 17,1% são mestres. Esse é um fato importante que demonstra a busca de aperfeiçoamento profissional. Porém, identificamos que somente 28,5% dos profissionais têm formação na área da educação inclusiva, sendo esses os 05 PA (um deles com curso de menor duração, 40h), 03 coordenadores e somente 02 professores regentes.

Conforme orientação da atual LDB, a capacitação do profissional da educação especial deve contemplar “[...] 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 [...]” (BRASIL, 1996). Observamos que os professores de apoio e a coordenadora do AEE têm cursos que os amparam conforme a diretriz legal para o exercício de suas funções.

No que se refere a formação dos professores regentes, apenas 7% deles têm cursos de formação na área da educação inclusiva, o que nos faz pensar nas dificuldades que os alunos com NEE possivelmente encontram para acompanhar a turma. E o fato de que os profissionais lidam com alunos que possuem diferentes necessidades educacionais no presente ano, ainda é agravado pela possível falta de subsídios que possam orientar as ações destes professores de forma fundamentada, pois sem um preparo necessário para lidar com situações e especificidades que cada caso necessita.

Consideramos ainda que mesmo tendo alguma formação na área, o processo de ensino-aprendizagem de conceitos para inclusão nem sempre tem sido uma tarefa fácil. Nesse sentido, ainda nos cabe considerar que, com o aumento de matrículas e procura destes por escolas regulares, os professores, provavelmente terão que buscar recursos e estratégias que possam garantir um mínimo de desenvolvimento e inclusão destes alunos durante toda a sua trajetória profissional, trabalhando com as limitações destes alunos e a necessidade de favorecer suas potencialidades, afinal, o direito a educação precisa ser assegurado a todos (BRASIL, 2008).

Compreendemos que seja importante que o docente tenha uma formação voltada à educação inclusiva, que possa norteá-lo em relação aos fundamentos que devem orientar e auxiliar na busca de caminhos para a mediação do conhecimento de seus alunos. Reconhecemos, porém, que existe um discurso que busca culpabilizar o professor e o responsabilizar por questões alheias ao seu poder de atuação, que não reconhece as dificuldades e condições precárias de trabalho que muitas vezes este enfrenta, colocando a formação docente como a solução dos problemas educacionais (RODRIGUES, 2014).

O discurso fundamentado nessa perspectiva “[...] salienta a incompletude de um professor que precisa aprender estratégias para atender múltiplas demandas [...] e que está, por isso, sempre em dívida nesse processo [...]” (THESING; COSTAS, 2018, p.284). Não pensamos que a formação na área da educação inclusiva seria por si só uma garantia da melhoria do atendimento aos alunos público-alvo da inclusão, funcionando como uma panaceia. Entretanto, reconhecemos a necessidade dessa

formação visto que o atendimento a esse público requer do docente atitudes, procedimentos específicos e para os quais possivelmente não foi preparado, a julgar pela configuração curricular dos cursos de licenciatura, em que as disciplinas pedagógicas podem ser em muitos casos desarticuladas e reduzidas em detrimento às disciplinas técnicas das áreas específicas (GATTI, 2010).

3.4 ATUAÇÃO PROFISSIONAL E INCLUSÃO EDUCACIONAL

Com relação à questão 03, foi a única colocada de maneira diferenciada para cada grupo de participantes, com o objetivo de realizar um levantamento das práticas educativas voltadas ao público da educação inclusiva desenvolvidas por eles e de acordo com suas funções. Aos coordenadores solicitamos a descrição da maneira como desenvolveriam o trabalho com os professores (regentes e de apoio), ou seja, as ações realizadas cotidianamente por eles.

As respostas obtidas foram comparadas a fim de identificarmos semelhanças e diferenças entre elas e após cuidadosa análise, extraímos quatro direcionamentos diferentes das ações citadas. Um aspecto comum aos coordenadores seriam as posições deles quanto às ações direcionadas ao diagnóstico dos alunos com NEE, orientação aos professores de apoio e regentes e ações práticas realizadas, por meio das respostas também percebemos falas em relação as dificuldades enfrentadas pelos profissionais no exercer do seu trabalho junto aos professores.

Sobre o diagnóstico, o participante C01 não citou esse aspecto, já os demais coordenadores o citaram, mas sem definir se há o uso de algum instrumento para isso, como ficha de anamnese ou de acompanhamento para a identificação dessas necessidades. Conforme expressado pelos C03 e C04 o diagnóstico fica a cargo dos professores e suas observações, além de que “[...] *faz um levantamento nos primeiros dias [...]*” (Resposta da Q03, C03). Esse levantamento que o coordenador se referiu pode ser a lista de matrícula demonstrada no Quadro 1. O participante C02 expressou que o diagnóstico é baseado no laudo médico do aluno e que há uma pesquisa na lista de Classificação Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde (CID-10) para então “[...] *conhecer qual que é a dificuldade que ele tem, qual é a limitação maior que ele tem [...]*” (Resposta da Q03, C02).

Conhecer o aluno, suas dificuldades, limitações é importante, porém Leme (2015) mostra que há uma tendência da sociedade de enxergar a pessoa com

deficiência baseado no modelo médico-clínico, o que segundo a autora guarda armadilhas porque cada pessoa é única. Assim, o diagnóstico médico não deve ser o único dado a ser utilizado na escola, principalmente porque ele mostra limitações e déficits, quando no contexto escolar importa que sejam estimuladas as potencialidades, essas sim devem se constituir como elementos norteadores de práticas educativas voltadas ao aluno com NEE.

Quanto a orientação, todos os coordenadores fizeram menção à essa ação, o coordenador C02 mencionou que realiza pesquisa, no sentido de busca por informações (compreensão nossa) junto com o professor ou que o próprio professor realiza tal pesquisa e leva informações que os orientem em relação a maneira de auxiliar o aluno. O coordenador C03 expressou que as orientações são realizadas pela profissional responsável pelo AEE, inclusive se colocando também como alguém orientado por ela, evidenciado na fala “[...] *ela sempre nos orienta*[...]” (Resposta da Q03, C03). Já o coordenador C04 relatou que orienta aos professores de apoio e regentes a trabalharem em conjunto reforçando que “[...] *o aluno é de ambos* [...]” (Resposta da Q03, C04).

Domingues (2015) discorre sobre o papel do coordenador pedagógico, ressaltando seu direcionamento para a formação docente contínua, sendo o profissional que deve ter conhecimentos alicerçados para orientar os professores quanto aos processos de ensino e aprendizagem. Sendo assim é muito importante que os coordenadores realmente orientem os docentes em relação aos alunos com NEE e que possam contribuir inclusive com a formação desse professor, não de maneira impositiva, mas levando-o a refletir sobre seu papel junto ao aluno.

Concernente as ações práticas relatadas, o coordenador C02 não as citou. O coordenador C01 foi o único a mencionar que mantém um contato permanente com a família dos alunos, e também relatou que é realizado a adaptação de atividade, assim como o coordenador C04, que além disso acrescentou a flexibilização de provas. Porém nenhum dos dois foi específico sobre como esses procedimentos são realizados. Já o coordenador C03 mencionou que acontece a ampliação de material, certamente para atender à necessidade de aluno com baixa visão, e reuniões diárias, sendo o único que relatou um momento específico onde o contato com os professores acontece, segundo ele, são realizadas reuniões diárias após o intervalo.

Ainda conforme orienta Domingues (2015) o coordenador pedagógico deve manter contato permanente com o professor e estar disposto a trabalhar com ele,

convencendo-o a melhorar sua atuação por meio da reflexão e diálogo. Dessa forma, o professor não deve exercer sua função sozinho, mas encontrar no coordenador um parceiro para auxiliá-lo. Porém, a autora reconhece ainda que em muitas realidades o coordenador precisa assumir diferentes funções, que dificultam que ele exerça seu papel relacionado a orientação.

Em relação as dificuldades, apenas o coordenador C03 não fez referência a esse respeito. Os demais coordenadores citaram que os professores regentes têm maior dificuldade em trabalhar com os alunos público-alvo da educação inclusiva, expressa nas falas “[...] *têm grande dificuldade* [...]” (Resposta da Q03, C01) e “[...] *eles que têm/sentem mais dificuldades para trabalhar com esses alunos, como chegar nesses alunos* [...]” (Resposta da Q03, C02). O coordenador C04 comentou haver resistência de alguns professores que acham difícil realizar flexibilizações nas provas e relatou que às vezes o professor de apoio faz isso sozinho, depois voltou a reafirmar que é muito raro que algum professor peça orientação ou realize a flexibilização em conjunto com o professor de apoio e coordenação.

Os apontamentos dos coordenadores direcionam para dificuldades e até resistência dos professores regentes em lidar com os alunos e com as diferenciações que o atendimento a eles demanda, o que é uma questão preocupante, pois a aceitação e o acolhimento são fatores primordiais para que esse aluno encontre um ambiente propício ao aprendizado (CARVALHO, 2014). Nascimento (2009) nos mostra que “[...] é imprescindível uma relação dialógica entre educador e educandos para o desenvolvimento cognitivo, a autonomia, a emancipação e a independência [...]” (NASCIMENTO, 2009, p. 295). Portanto, essa questão precisa ser articulada, sendo necessário compreender a causa de tais dificuldades e pensar em possibilidades para a melhoria da relação dos professores com esses alunos.

A questão 03 dirigida aos professores de apoio foi direcionada para que eles relatassem seus procedimentos de ensino e descrevessem a maneira como acompanhavam os alunos. Analisando suas respostas, identificamos três eixos sobre os quais discorreram: sobre suas práticas junto aos alunos, dificuldades de aprendizagem dos alunos e sobre sua interação com o professor regente.

Entre as práticas realizadas, além de assistência individualizada em que eles permanecem ao lado do aluno e orientação em relação as atividades propostas pelo professor regente, estão: auxílio para que o aluno tenha acesso ao próprio material (citado pelos PA02 e PA05), uso de linguagem simplificada (citado pelos PA02 e

PA05), priorização de conteúdos teóricos em detrimento à cálculos e uso de materiais pedagógicos (citados pelo PA02), adequações de atividades e provas e estímulo à independência (citados pelo PA03), pesquisa complementar com o aluno e uso de calculadora (citados pelo PA05).

No que se refere as dificuldades dos alunos, apenas o professor PA03 não fez menção a esse respeito, os demais relataram a distração e falta de concentração (citado pelo PA01 e PA05), insegurança (citado pelo PA02), dificuldades em relação as disciplinas da área exata, matemática, física e química (citados pelo PA02, PA04 e PA05).

Quanto ao atendimento e as dificuldades dos alunos citadas, observamos que há preocupação com o aprendizado dos alunos e suas especificidades. Carvalho (2014) orienta que a escola inclusiva deve pensar na organização de atividades de ensino-aprendizagem, selecionando as que possuam maior valor educativo intrínseco, reconhecendo as diferenças e ritmos de aprendizado individuais, e que assim levem o aluno a “[...] assumir papel ativo como alguém que dialoga com a realidade, investigando-a e estabelecendo relações com o saber pela redescoberta, e desenvolvendo a cultura do pensamento [...]” (CARVALHO, 2014, p. 94). A autora ainda reforça a necessidade da construção de objetivos de aprendizagem que não sejam homogeneizadores e que visem auxiliar o aluno a se desenvolver integralmente, não apenas no aspecto cognitivo, mas também no afetivo, relacional e psicomotor.

Sobre a interação com o professor regente, os professores PA01 e PA02 não mencionaram, o professor PA04 sinalizou que existe parceria entre ele e professor regente por meio da fala “[...] com ajuda dos professores, a gente tem conseguido alcançar o que ele precisa” (Resposta da Q03, PA04). Já os professores PA03 e PA05 demonstraram o desejo de que haja maior aproximação entre eles e professores regentes e que consideram existir um distanciamento entre professor regente e o aluno, chegando ao ponto de perceberem certa invisibilidade do aluno, expressa nas falas “[...] o professor regente [...] ele não está nem aí, nem nada [...]” (Resposta da Q03, PA04) e “[...] parece que o aluno, ele não está ali [...]” (Resposta da Q03, PA05).

À essa questão o professor PA03 complementa dizendo que mesmo aqueles professores que buscam uma maior aproximação, não conseguem êxito devido as dificuldades impostas pelo pouco tempo dentro da sala e pelo fato de precisarem

atender a diversas exigências e demandas. Na opinião do professor PA05, deveria existir um tempo dedicado à interação entre professor de apoio e regente, além de mencionar que o aluno se sente valorizado quando recebe atenção do professor regente. Para ela é necessário que o professor regente se identifique como professor do aluno, que o assume como seu aluno, contrariando, o que parece ser o pensamento de muitos PR, é que a responsabilidade sobre o ensino do aluno com NEE é somente do professor de apoio.

Como observamos por meio das colocações feitas, a atuação do professor de apoio não se constitui em uma tarefa fácil, pois ele precisa articular a relação do aluno com o conhecimento, a relação do aluno com o professor regente, e ainda a sua própria relação com o aluno e com o professor regente. Tudo isso precisa ser pensado e articulado no ambiente escolar e envolve diálogo e reflexão entre os envolvidos, para que entendam seu papel e busquem formação, esclarecimentos que os auxiliem a como agir e se comprometerem com a formação de todos os seus alunos e principalmente daqueles que demandam uma atenção maior, como pode ser o caso dos alunos com NEE.

Quanto à parceria com o PR percebemos que esta nem sempre é satisfatória, pois algumas falas dos indicam pouca interação entre eles e o PA e o que é pior, pouca ou nenhuma interação do PR com o aluno. Mousinho *et al.* (2010) alertam que o mediador (no caso, PA) não deve ser encarado como o professor principal do aluno. E Vilaronga e Mendes (2014) reafirmam a necessidade de haver parceria entre esses profissionais para que o atendimento do aluno com NEE seja satisfatório.

Em relação à questão 03 colocada aos professores regentes, que os orientava a relatarem seus procedimentos de ensino nas salas com alunos público-alvo da educação inclusiva, obtivemos respostas diferenciadas. Então, após cuidadosa leitura e análise, encontramos 04 categorias de respostas. A saber, um grupo de professores relatou o desenvolvimento de práticas diferenciadas, outro grupo relatou não realizar diferenciações ou delegar essa tarefa para o professor de apoio, um terceiro grupo, apesar de buscar alternativas diferenciadas, expressou sentir dificuldades em relação ao atendimento dos alunos. E ainda um quarto grupo manifestou sentir-se incapaz diante dos alunos público-alvo da educação inclusiva e não saber como proceder de forma mais adequada.

Sendo assim, as quatro categorias e os professores, cujos relatos as representam, foram organizadas no Quadro 03, a seguir:

Quadro 3- Práticas relatadas pelos professores regentes

C	Práticas diferenciadas	Não realizam diferenciações (ou delegam ao PA)	Sentem dificuldades	Sentem-se incapazes
P	PR04, PR05, PR08, PR09, PR10, PR12, PR16, PR17, PR20, PR23, PR26	PR06, PR11, PR13, PR18, PR21, PR25	PR01, PR02, PR07, PR14, PR22	PR03, PR15, PR19, PR24
T	11 professores	06 professores	05 professores	04 professores
%	42,3	23	19,2	15,3

Fonte: Organizado pela Autora (2019)
C: Categoria; P: Participante; T: Total; %: Percentual

Para apresentar as respostas dos participantes indicativas de cada categoria organizamos então novos quadros em que estão alguns dos relatos dos professores sobre seus procedimentos de ensino nas salas com alunos público-alvo da educação inclusiva. Iniciamos pelo Quadro 04 em que organizamos as práticas diferenciadas que foram citadas pelos participantes:

Quadro 04- Categoria práticas diferenciadas

C	Práticas diferenciadas
Respostas	Direcionamento de perguntas buscando a participação do aluno. (PR04 e PR08) Empenho em elogiá-los de alguma forma. (PR08) Uso de linguagem simplificada, que seja de fácil compreensão e exemplos do cotidiano do aluno. (PR09) Auxílio dos colegas do aluno, para que possam apoiá-lo. (PR10) Busca de procedimentos que favoreçam o aprendizado, sem especificação. (PR16, PR17, PR20) Atenção maior. (PR05, PR23) Uso de recursos visuais como vídeos, documentários, interpretação de mapas com legendas coloridas, gráficos e tabelas. (PR09, PR12) Aulas práticas, práticas que envolvam a questão visual do conteúdo, experimentos feitos em laboratório. (PR26) Avaliação diferenciada. (PR20 e PR26)

Fonte: Organizado pela Autora (2019)
C: Categoria

O fato de realizarem algumas práticas diferenciadas demonstra que esses professores consideram que os alunos com NEE necessitam de certas adequações que favoreçam seu aprendizado. O que é importante, pois indica que esses docentes não mantêm uma postura homogeneizadora, como se todos aprendessem da mesma maneira. Ao relatarem a busca de aproximação com os alunos, seja por meio da melhoria das relações interpessoais ou da comunicação, fica explícito a intenção de mediar a aprendizagem. Porém, a maioria dos PR parece ter dificuldades de pensar

práticas diferenciadas em sua sala de aula, o que abre possibilidade para a realização de oficinas em que haja maior diálogo com estes professores e traga reflexões que os auxiliem a pensar em novas formas de realizar um ensino mais comprometido com a aprendizagem de todos.

Segundo Silva e Leite (2015) a necessidade de construir uma escola inclusiva é um dos desafios do sistema educacional atualmente, pelas mudanças que essa construção implica, tanto à nível organizacional quanto nas atitudes e práticas dos agentes educativos. Segundo a autora, para garantir o acesso de todos ao currículo é necessário compreender a individualidade dos percursos de aprendizagem de cada aluno e nesse contexto, as adequações curriculares tornam-se imprescindíveis. Não podemos deixar de considerar que apenas 42,3% dos professores relataram que realizam práticas diferenciadas é preocupante, dado a sua importância para a aprendizagem dos alunos. Além disso, a escola tem o AEE e nenhum dos PR citaram possibilidades de parceria ou busca de auxílio para construção de material didático que pudesse auxiliar seus alunos com NEE, talvez pela falta de tempo, ou mesmo por desconhecimento da necessidade de buscar novos recursos para mediar a sua prática pedagógica.

Passamos agora para a categoria que indicou não realizar diferenciações ou delegar essa tarefa ao PA, no Quadro 5:

Quadro 5- Categoria não realizam diferenciações (ou delegam ao PA)

C	Não realizam diferenciações (ou delegam ao PA)
Respostas	Aula explicativa e dialogada, com exemplos de exercícios. (PR06) [...] de forma igual aos não inclusos nessa educação, observando o desenvolvimento deste aluno com auxílio das professoras de apoio [...] (PR11) [...] acabo deixando para o apoio procurar formas de ajudar o aluno [...] (PR13) Devido ao grande número de alunos em sala de aula o trabalho diferenciado se torna restrito. Geralmente o professor de apoio auxilia e muito nessa parte. (PR18) [...] como o aluno da educação inclusiva tem seu professor de apoio, o desenvolvimento e flexibilização das aulas é feito pelo professor de apoio [...] (PR21) As aulas são ministradas normalmente e sempre que há demandas que requerem adaptação ao método, conto com as professoras de apoio e coordenação de AEE. (PR25)

Fonte: Organizado pela Autora (2019)

C: Categoria

Como comentamos anteriormente, o fato de não realizarem diferenciações pode dificultar a aprendizagem do aluno com NEE e pressupõe uma visão de que todos aprendem da mesma forma. Carvalho (2014) colabora com essa questão ao argumentar que a inclusão não se efetiva somente com a presença física dos alunos,

mas com o oferecimento de oportunidades diversificadas de acesso ao currículo escolar, com o desenvolvimento em sentido mais amplo dos alunos com NEE, a partir do trabalho criterioso e fundamentado e que infelizmente não é priorizado por muitos desses profissionais que lidam diretamente com alunos com necessidades diversas, a julgar pelas respostas relatadas. Tudo isso nos faz pensar na importância de se ter momentos na escola, para que a comunidade possa refletir mais e ser sensibilizada pelas questões e a importância ética da inclusão. Talvez se houvesse um planejamento da gestão e coordenação pedagógica buscando trazer esses elementos para discussão no meio escolar, poderíamos a curto prazo, alcançar algumas mudanças de postura que certamente contribuiriam para melhorias no aprendizado de todos os alunos.

E quanto ao fato dos PR delegarem ao PA a função de realizar as diferenciações, novamente trazemos as orientações de Mousinho *et al.* (2010) que reforçam que o PR é o professor principal do aluno e o responsável por articular a aprendizagem de toda a turma, pois é quem de fato estaria responsável pelo desenvolvimento dos conteúdos. Logicamente que o PA pode e deve realizar diferenciações e auxiliar o PR na construção de recursos e ideias que possam facilitar o entendimento e apreensão de conceitos, porém isso deve ser feito de maneira colaborativa em que os dois profissionais possam se responsabilizar nesse processo (SOUZA; VALENTE; PANNUTI, 2015).

Um grupo menor composto de cinco (05) PR mencionou que encontram dificuldades em relação a realizar diferenciações conforme mostrado nas respostas do Quadro 6:

Quadro 6- Categoria sentem dificuldades

C	Sentem dificuldades
Respostas	<p>Quando há laudo fica mais fácil pois tem o professor de apoio. Caso contrário existe a dificuldade em perceber se o aluno precisa de educação especial e ao detectar procuro dar atendimento especializado e atividades mais teóricas. (PR01)</p> <p>[...] uma grande dificuldade é estar em uma sala de aula, especificamente na quadra de esporte com 35 a 40 alunos e ter condições de atender a demanda específica dos alunos vinculados a educação inclusiva. (PR02)</p> <p>E difícil falar sobre isso porque na realidade nunca fiz nenhum curso específico para lidar com os alunos especiais. (PR07)</p> <p>[...] infelizmente os cursos de graduação não preparam professores para lidarem com as diferenças e particularidades de cada aluno [...] (PR14)</p> <p>Acredito que a inclusão “hoje” é algo que muito se fala porém nada se faz! Seja por falta de recursos ou tempo. (PR22)</p>

Fonte: Organizado pela Autora (2019)

C: Categoria

Os professores manifestaram dificuldades em relação a quantidade de alunos nas salas, que dificulta a percepção das dificuldades e consequente atendimento, além disso reconheceram a falta de uma formação que os capacitem a realizar tais diferenciações e ainda citaram a dificuldade de se trabalhar nas salas com o aluno com NEE sem o PA, que é uma realidade vivenciada na escola, conforme apresentamos por meio do Quadro 1.

Reconhecemos que as condições de trabalho do professor no Brasil não são as ideais, conforme discute Saviani (2009), necessitando assim que haja investimentos do poder público, inclusive em relação a garantia das condições concretas para que esse profissional possa buscar a formação continuada, também relacionada pelos participantes. Eles reconhecem que sua formação não é suficiente para dar suporte as necessidades educacionais dos alunos e isso pode ser o primeiro passo para a busca de melhorias na formação. Nascimento (2009), considera a necessidade de intervenções pedagógicas e práticas de ensino adequadas às especificidades dos estudantes com deficiência, para que ocorra melhorias no aprendizado e apropriação de conceitos ensinados, assim, cabe considerar que a escola e as políticas públicas pensem formas de oferecer uma formação continuada para o enriquecimento das práticas educativas no ambiente escolar.

Finalizando a análise da questão 03, apresentamos agora o quadro com a última categoria, a dos professores que se declararam despreparados de ensinar os alunos com NEE, conforme demonstram as respostas organizadas no Quadro 7:

Quadro 7- Categoria sem preparo/despreparados para atuar na inclusão

C	Sentem-se sem preparo/despreparados
Respostas	[...] nunca fiz nenhum curso de inclusão e confesso não me sentir capaz para atuar diretamente com eles. (PR03) Normalmente não direciono aula para o público da educação inclusiva porque não tenho capacitação para lidar com esse público. Não há inclusão e sim um depósito para cumprir lei. (PR15) Tenho extrema dificuldade em trabalhar com os alunos inclusivos. (PR19) Eu não tive preparação quanto a educação inclusiva, por isso tenho dificuldade em lidar... (PR24)

Fonte: Organizado pela Autora (2019)

C: Categoria

Silva, Ribeiro e Carvalho (2014) reforçam a necessidade do investimento na formação dos professores, principalmente dos docentes do ensino regular cuja

formação acadêmica não contempla direcionamentos para os alunos com NEE. Para os autores os professores precisam aperfeiçoar suas competências para a melhoria da aprendizagem dos estudantes, que depende de intervenções planejadas e adequadas do profissional docente. Esses professores, de certa forma, parecem se sentir na inércia e declaram a incapacidade de agir e promover ações pedagógicas que possam ser inclusivas, assumindo suas dificuldades e talvez, por meio de ações de mobilização em que ele pudesse refletir sobre as dificuldades e limitações dos alunos com deficiência e na importância de estarem estudando e tendo condições de se desenvolverem, pudessem se sentir mobilizados a buscar novas formações e mais preparo para lidar com a inclusão dentro do seu conteúdo específico. Poderiam por exemplo buscar a coordenação do AEE e dialogar mais com os PA, que também sabem da importância de parceria e dialogo para o desenvolvimento dos alunos NEE.

Quanto ao comentário do PR15 que foi incisivo ao dizer que não há inclusão, nos causou certo assombro. Principalmente porque ele admitiu não direcionar a aula para o público da educação inclusiva, alegando não ter capacitação para lidar com eles. Tal fala nos leva a refletir sobre a percepção desse aluno sobre si mesmo, levando em consideração a mediação desse professor, que parece não acreditar, investir ou incentivar o seu progresso e aprendizado.

Nessa perspectiva Carvalho (2014) orienta para que haja constante reflexão no meio escolar, que envolva todos os agentes educativos na busca de sentidos para a prática pedagógica que se pretende em cada realidade. Segundo ela, é necessário ter uma clara concepção do que se compreende que seja escola e do que se espera dela, assim, trazer essas reflexões para o debate coletivo pode contribuir para a mudança de posturas que excluem.

3.5 CONCEPÇÕES SOBRE INCLUSÃO E O MUNDO DO TRABALHO

Quanto a questão 04, analisamos as respostas dos três grupos de participantes em conjunto, visto que se tratava de uma mesma pergunta. A questão estava direcionada para que os participantes relatassem, baseados em sua vivência e percepções, de que maneira os estudantes público-alvo da educação inclusiva poderiam futuramente ingressar no mundo do trabalho.

Sendo assim, obtivemos respostas com direcionamentos para diversos meios que, para os participantes, se traduzem nos caminhos possíveis pelos quais esses

estudantes conseguirão ingresso no mundo do trabalho. Ressaltando que em muitos casos, o mesmo participante citou a possibilidade de vários meios, então consideramos oportuno fazer um levantamento baseado na frequência em que esses meios foram citados. Os participantes mencionaram que a futura inserção dos estudantes depende do tipo de necessidade, do apoio familiar, esforço e superação pessoal, políticas públicas, cotas e concursos, adequação do perfil ao cargo e escolarização.

Um grupo de profissionais discorreu ainda sobre as dificuldades percebidas por eles em relação à questão proposta, demonstrando uma visão mais abrangente do assunto, reconhecendo que a inserção dos estudantes não acontecerá de maneira pragmática por um ou outro meio, sendo necessário referenciar que existe uma organização social, econômica, política e cultural da própria sociedade que dificulta a entrada deles, como de todo jovem, no mundo do trabalho. Consideramos então que esse grupo acredita que para que os estudantes em questão consigam inserção no mundo do trabalho, seja necessário que haja transformação da sociedade, que conseqüentemente passa pela transformação do currículo escolar.

No Quadro 8 abaixo, organizamos os meios de ingresso ao mundo do trabalho mencionados pelos participantes e os respectivos participantes que o citaram à fim de perceber a frequência em que esses meios de inserção aparecem nas respostas. Vejamos:

Quadro 8- Meios para a futura inserção dos alunos público-alvo da educação inclusiva no mundo do trabalho

Meio	Participante	Total	%
Políticas públicas, cotas, concursos	C02, PA01, PA03, PA04, PA05, PR02, PR04, PR12, PR13, PR15, PR19, PR21, PR24, PR25	14	40
Depende do tipo de necessidade/ Adequação do perfil	C02, C04, PA03, PR04, PR08, PR10, PR11, PR21, PR24	09	25,7
Esforço e superação pessoal	C02, C03, PA02, PA03, PR01, PR08, PR09, PR22	08	22,8
Apoio familiar	C01, C04, PA02, PA03, PR01, PR08, PR22	07	20
Escolarização	PA03, PR06, PR17, PR18, PR23, PR25, PR26	07	20
Transformação da sociedade	C03, PR03, PR05, PR07, PR14, PR20	06	17,1

Podemos observar que o meio de inserção mais apontado pelos participantes foi a política de cotas em empresas, órgãos públicos e concursos. Os participantes se referiram às políticas públicas de incentivo e as cotas para pessoas com deficiência sugerindo-as como garantia de futura inserção dos estudantes no mundo do trabalho, como expressado nas respostas “[...] hoje já tem ali o seu lugar reservado, porque a gente vê nos concursos públicos todos, já tem a sua vaga [...] toda empresa oferece essa oportunidade” (Resposta da Q04, PA04) e “[...] Esses alunos têm direitos assegurados a vagas no mercado de trabalho [...] As empresas [...] dão a esses alunos as oportunidades a que têm direito” (Resposta da Q04, PR25).

Ainda sobre essa questão, outros participantes reconheceram as cotas para deficientes como meio de inserção no mundo do trabalho, porém acrescentaram que é um meio que “[...] deixa a desejar [...] deveria ter algo a mais para fiscalizar [...]” (Resposta da Q04, PA05). A participante PA05 relatou sobre as dificuldades vivenciadas por seu aluno, um jovem que está concluindo o Ensino Médio, que tem o desejo de trabalhar, mas tem enfrentado dificuldades relacionadas a essa inserção, mesmo buscando emprego por meio de vagas anunciadas para pessoa com deficiência. Segundo ela, os recrutadores dizem que irão entrar em contato, porém nunca o fazem e o jovem fica então triste e ansioso com a situação. Já o participante PR13 reconheceu as cotas como meio de inserção ao mundo do trabalho, porém admitindo a seletividade das empresas e que “[...] o mercado os exclui. O que importa é fazer as atividades, se não consegue não tem emprego.” (Resposta da Q04, PR13).

Conforme trouxemos no referencial teórico e foi mencionado pelos participantes, existem leis que favorecem a inserção da pessoa com deficiência no mercado de trabalho, como a Lei de Cotas para PcD no mercado de trabalho formal (BRASIL, 1991), o Decreto Federal nº 3.298/99 que estabelece cotas em concursos públicos (BRASIL, 1999), a Lei da Acessibilidade (BRASIL, 2000) que propõe eliminar as barreiras e garantir, entre outros, o acesso ao trabalho e ainda a Lei de Cotas (BRASIL, 2016) que inclui vagas para pessoas com deficiência nos Institutos Federais de Educação, que ofertam entre outros, o ensino profissionalizante.

Sobre essas leis é importante que sejam apresentadas aos alunos, debatidas no contexto escolar para que eles as conheçam, não só os alunos que delas poderão se

valer, mas a todos. Isso porque como nos mostra Leme (2015) as leis carregam consigo questões contraditórias e necessidade de sérios enfrentamentos para que se concretizem de modo a realmente favorecer a pessoa com deficiência.

Reconhecer que essas leis possam garantir o acesso da pessoa com deficiência ao mundo do trabalho manifesta uma postura inocente e acrítica desses participantes que não consideram a forte influência que o capitalismo competitivo gera na sociedade, nem as muitas dificuldades enfrentadas, pois ainda que a pessoa consiga se beneficiar de tais leis, sofrem com o estigma da incapacidade que as acompanha (LEME, 2015).

Diante do exposto, numa perspectiva de Ensino Médio que integre a formação geral e formação para o trabalho, conforme proposto na Lei nº 13.415/17 que dispõe sobre a Reforma do Ensino Médio (BRASIL, 2017), é importante que se busque a formação integral dos estudantes, estimulando a criticidade para levá-los a perceberem as contradições e a lógica do mercado de trabalho, para então questionar essa lógica (RAMOS, 2008). Não obstante, para que isso aconteça, os educadores precisariam ter essa visão e postura crítica, para então estimularem tal compreensão nos discentes.

Quanto aos participantes que disseram que a futura inserção no mundo do trabalho depende da especificidade do aluno, observamos que para alguns participantes nem todos os alunos poderão conseguir tal inserção, ideia expressa nas respostas “ [...] aqueles que têm a Deficiência Mental eu nunca vi [...]” (Resposta da Q04, C02) e “ [...] tem outras necessidades que já são bem mais agressivas e aí a pessoa realmente não consegue fazer nada na vida, depois que sai daqui [...]” (Resposta da Q04, PA03).

Ao passo que outros participantes consideram que os alunos conseguirão acesso futuro ao mundo do trabalho por meio de adequação ao cargo, e para eles não importa qual seja a necessidade, o importante é “Incluí-lo em atividades de acordo com suas capacidades” (Resposta da Q04, PR10), e “Já os alunos com necessidades intelectuais podem ser inclusos em áreas de apoio, de forma que auxiliem o trabalho dos demais” (Resposta da Q04, PR11).

Não deveria ser assim, visto a abrangência da lei, mas realmente conforme a deficiência a pessoa encontra maior ou menor dificuldade para se inserir no mundo do trabalho, conforme mostra Leme (2015), os empregadores inclusive procuram preencher suas vagas contratando pessoas com deficiência física, com pouco

comprometimento em relação a mobilidade e comunicação. Assim, as pessoas com deficiência intelectual e com maiores comprometimentos físicos ficam à margem desse processo.

Essa é também uma questão a ser debatida entre todos os alunos, que estarão futuramente inseridos no mundo do trabalho como colegas, patrões ou clientes de pessoas com deficiência. Devendo assim, estar posto no Currículo escolar e articulado com atividades integradas entre todos os sujeitos que participam da escola, sendo necessário reconhecer o preconceito existente e articular ações para uma mudança de paradigmas para que todas as pessoas possam ter acesso ao trabalho como um direito inerente a sua condição como ser humano (LEME, 2015).

Concernente aos participantes que citaram que o apoio familiar é um meio pelo qual o aluno conseguirá inserção no mundo do trabalho, observamos que alguns atribuem aos familiares a responsabilidade de incentivarem os filhos “[...] instruindo seu filho a superar as dificuldades, as suas limitações [...]” (Resposta da Q04, C01) e acrescentam que “[...]muitas vezes os pais deixam, coloca mais limite do que ele tem [...]” (Resposta da Q04, PA02). Uma outra questão relacionada a família também foi citada, que é o fato de “[...] em alguns casos eles têm aquele auxílio e a família tem muito medo de perdê-lo, e às vezes a pessoa tem potencial para ter um emprego e a família não tem esse conhecimento e deixa ele vivendo o resto da vida com aquele salário [...]” (Resposta da Q04, C04).

Redig e Glat (2017) concordam que a família, na intenção de proteger, acaba limitando a conquista da autonomia do familiar com deficiência, o que deve ser repensado porque é relevante para as conquistas pessoais que essa pessoa consiga gradativa independência. E quanto ao auxílio mencionado, Leme (2015) explica que se trata do Benefício de Prestação Continuada (BPC), oferecido pelo governo e que “[...] é uma política assistencial de transferência de renda, de caráter compensatório, dirigida aquela parcela da população que não tem condições de prover sua subsistência através do trabalho” (LEME, 2015, p. 137).

A autora ainda acrescenta, sem discordar da importância desse benefício em alguns casos que, melhor do que amparo social e benesses secundárias é que a pessoa tenha o direito de acesso ao trabalho. Aqui novamente inferimos sobre a importância de que questões relativas ao mundo do trabalho integrem o Currículo escolar e ainda que sejam previstas ações envolvendo a família, para que haja a ampliação do debate acerca das questões que envolvem deficiência e o mundo do trabalho.

O fator esforço e superação pessoal também foi colocado como um meio pelo qual os alunos conseguirão inserção no mundo do trabalho, inclusive sendo o único meio citado, a exemplo da colocação “Apenas com esforço e dedicação própria” (Resposta da Q04, PR09) e “Isto dependerá apenas de cada um, pois, toda limitação poderá ser suprida com a determinação individual” (Resposta da Q04, PR22).

Novamente observamos aqui um pensamento ingênuo desses participantes, que parecem ter incorporado o discurso vigente, baseado na noção de competências, como nos coloca Silva (2011), com a ideia que o indivíduo é responsável e a culpa por sua condição social não considera os impactos do modelo neoliberal da nossa atual sociedade. Assim, esperam que “[...] as pessoas com deficiência adquiram competências afinadas com o mercado, tenham escolaridade [...] busquem superar com seu próprio esforço a precariedade das políticas voltadas para essa população” (LEME, 2015, p. 132). Dessa maneira, esses participantes responsabilizam APENAS Aos estudantes em relação ao ingresso no mundo do trabalho, sem considerarem a própria ação enquanto PR, C ou PA e as possíveis contribuições que poderiam oferecer como profissionais educadores.

Como profissionais da educação, formadores por excelência, que lidam com os alunos com NEE cotidianamente, consideramos a necessidade de que esses participantes sejam despertados para um olhar mais crítico sobre essa questão, o que pode ser realizado por meio de oficinas, como na aplicação do Produto Educacional desta pesquisa. A esse respeito Freire (2002) acrescenta que o professor precisa assumir um compromisso reflexivo de sua prática e construir junto com o aluno a sua autonomia e emancipação, sendo que essas resultam exatamente em manter uma postura crítica constante.

Sobre os participantes que enxergam a escolarização como meio pelo qual os estudantes conseguirão ingresso no mundo do trabalho, mencionaram que “[...] esses alunos têm conseguido tal ingresso cada vez mais, à medida que buscam a escolaridade” (Resposta da Q04, PR25) e ainda “Continuando com os estudos, para que possam ser profissionais capacitados” (Resposta da Q04, PR17). O participante PR06 considera a necessidade de “Inclusão de aulas práticas, retorno de cursos profissionalizantes” (Resposta da Q04, PR06) e o participante PA03 citou que “[...] vai depender do professor também ajudar naquilo que ele quer chegar [...]” (Resposta da Q04, PA03).

Somente 20% dos participantes mencionaram a escolarização como meio pelo qual o aluno pode conseguir inserção ao mundo do trabalho, sendo que nenhum coordenador mencionou essa possibilidade. Aqui, podemos perceber que os profissionais que lidam com os alunos com NEE talvez não estabeleçam a relação necessária entre escolarização e futura vivência no mundo do trabalho, o que se mostra incoerente com suas atuações profissionais e que provavelmente pode ter relação com a formação que possuem.

Dell-Masso (2012) mostra a importância de que o processo educacional do aluno com NEE vislumbre o seu futuro acesso ao mundo do trabalho, reforçando que a escolarização deficitária é determinante ao não ingresso do aluno na vivência profissional. A autora ainda considera a necessidade de se tratar essa questão como conteúdo de ensino nas escolas, para que os docentes sejam despertados para um novo olhar sobre essa questão e sobre seu papel.

O grupo que citou a necessidade de transformação da sociedade como o meio pelo qual os estudantes poderiam ingressar no mundo do trabalho, demonstrou considerar que a presença deles nesse ambiente “[...] é praticamente inexistente [...] a visibilidade é mínima [...]” (Resposta da Q04, C03). Para o participante PR03 “[...] lentamente o mundo do trabalho está abrindo portas para pessoas com necessidades especiais, mas ainda falta muito a se fazer, tanto no âmbito político e familiar quanto na educação” (Resposta da Q04, PR03), expressando assim a visão de que múltiplos fatores intervêm na questão. Outros participantes mencionaram que existe preconceito e ainda que “[...] é necessária uma reeducação da sociedade [...]” (Resposta da Q04, PR05).

O participante PR14 relacionou o modelo econômico como um fator que dificulta o processo de inserção da pessoa com deficiência no mundo do trabalho e ainda destacou que há um preconceito da própria empresa no processo de contratação:

“A pessoa com deficiência apresenta desvantagens nesse mundo capitalista, mas a grande deficiência está no preconceito da própria empresa que o contrata forçadamente pelas políticas públicas de trabalho (lei de cotas) e jamais por suas potencialidades, o próprio treinamento especializado e sua apresentação do cargo (função) como

profissional com deficiência já é um preconceito.” (Resposta da Q04, PR14).

O participante PR07 também ponderou que existe resistência em relação a contratação das pessoas com deficiência, e que é um público com baixo acesso às universidades. Considerou ainda que além de leis, deveria haver investimento em núcleos de formação e encaminhamento ao mercado de trabalho e que essa formação seja ampla, que não os vejam apenas como mão-de-obra:

“Apesar de existir leis que obrigam a contratar pessoas com necessidades especiais, vejo isso como uma ação pequena frente as dificuldades que eles enfrentam. Ainda existe resistência por parte das empresas e empregadores. O governo, além de criar leis, deveria investir em núcleos de formação, não só para pessoas com necessidades especiais, mas também, para pessoas “ditas normais” não sei qual expressão correta para esse caso. E, após essa formação encaminhá-los para o mercado de trabalho oferecendo-lhes também mais oportunidades. Só que isso, por si só, também não basta. O acesso às universidades, por pessoas com necessidades especiais, também é pequeno. E não podemos pensar exclusivamente nesse contingente somente como mão-de-obra para o trabalho. Dar-lhes condições de acesso a uma formação humana mais ampla também é seu direito.” (Resposta da Q04, PR07).

Esses participantes demonstraram maior criticidade em relação a questão proposta, considerando os desafios e as contradições presentes ao se pensar na futura inserção desse público no mundo do trabalho. Tais respostas são congruentes com o pensamento de Leme (2015) que, ao apresentar a relação entre deficiência e trabalho mostra a complexidade de fatores que intervêm na questão.

3.6 MUNDO DO TRABALHO E ESCOLARIZAÇÃO

A questão cinco (05) indagava os participantes sobre como a atuação do professor poderia interferir na futura inserção dos alunos com NEE no mundo do trabalho, orientando-os a comentarem, se possível exemplificando com possibilidades de ações cotidianas no ambiente escolar ou fora dele. As respostas indicaram a presença de cinco ações por meio das quais os participantes consideram que o professor possa interferir na futura inserção do aluno com NEE no mundo do trabalho. Obtivemos também respostas onde os participantes se posicionaram contrários à crença de que o professor possa interferir nessa questão e ainda outras em que os participantes apontaram algumas dificuldades percebidas por eles em relação à possibilidade do professor interferir nesse aspecto.

Analisando as respostas, destacamos os temas que foram referenciados pelos participantes e assim registramos a temática e o participante que a citou, a fim de perceber a frequência de cada tema nas respostas obtidas. Organizamos então o Quadro 9 a seguir:

Quadro 9- Ações do professor que podem interferir na futura inserção dos alunos público-alvo da educação inclusiva no mundo do trabalho

Ação	Participante	Total	%
Encorajamento	C01, C02, C03, C04, PA01, PA02, PA03, PA04, PA05, PR04, PR07, PR08, PR12, PR16, PR18, PR19, PR20, PR21, PR22, PR23, PR24	21	60
Orientação vocacional	C01, C02, C03, C04, PA05, PR05, PR10, PR17, PR20, PR26	10	28,5
Apontaram dificuldades em relação a interferência do professor	C01, C02, C03, PA02, PA05, PR03, PR06, PR15	08	22,8
Atividades práticas	PA01, PA03, PA05, PR07, PR23, PR26	06	17,1
Ensino dos conteúdos específicos das áreas do conhecimento	C03, PR02, PR07, PR08, PR11	05	14,2
Orientação sobre os direitos dos alunos. Formação crítica	PR02, PR09, PR13, PR25	04	11,4
Acreditam que o professor não pode interferir	PR01, PR14, PR15	03	8,5

Fonte: Organizado pela Autora (2019)

A ação mais citada foi encorajamento, constando nas respostas de 60% dos participantes, que disseram que o professor pode interferir na futura inserção dos alunos com NEE no mundo do trabalho por meio de incentivo, mostrando que ele é

capaz, fortalecendo o sentimento de capacidade, levando-o a reconhecer o seu potencial. Um participante ainda comentou que “Muitas vezes o único apoio que eles tem é o da escola” (Resposta da Q05, PR07). Conforme Zabala (1998) de fato é necessário que o professor mantenha uma postura de crença no potencial de seu aluno e o incentive, pois, a prática baseada no conhecimento e na reflexão leva o professor a ajustar suas intervenções de acordo com as necessidades dos alunos, incluindo “[...] incentivá-los, a ver seus aspectos positivos, a avaliá-los conforme seus esforços e a atuar como apoio de que necessitam para seguir adiante” (ZABALA, 1998, p.108).

Outra ação que também foi muito citada se relaciona à orientação vocacional, sendo que os participantes acreditam que o professor pode interferir na futura inserção dos alunos no mundo do trabalho observando o que eles gostam, levando-os a descobrirem suas potencialidades, as áreas do conhecimento em que o aluno se sobressai, percebendo seus talentos e ainda mostrando opções de cursos técnicos e superiores disponíveis. Apesar de reconhecerem a contribuição da orientação vocacional, os participantes não citaram atividades práticas em que ela possa ser explorada, ficando essa questão ligada à observação do professor e suas percepções.

Teixeira (2008) mostra que a orientação vocacional deve considerar as potencialidades individuais e também o desenvolvimento social da comunidade, com a adoção de “[...] estratégias holísticas e integradoras, que articulam a aprendizagem formal e informal com a construção dos projetos de vida e de carreira [...]” (TEIXEIRA, 2008, p. 14). A autora acrescenta ainda que o objetivo principal da orientação deve ser o desenvolvimento integral da pessoa, seu bem-estar e satisfação pessoal, assim o estudo e o trabalho devem ser encarados como fonte de realização pessoal.

Sobre os participantes (8,5%) que apontaram dificuldades em relação a interferência do professor na futura inserção dos alunos no mundo do trabalho, estes disseram que o PR tem pouca aproximação com o aluno, e que “Esses alunos são vistos por todos como um problema e o que a escola faz é passar esses alunos para se livrarem do problema” (Resposta da Q05, PR15). Comentaram também que a falta de formação do professor regente o impede de desenvolver práticas educacionais que possam colaborar com a questão colocada e que há resistência desse professor em relação ao público da educação inclusiva, inclusive com a fala do C02 que disse já

ter acontecido casos em que um professor atrapalhou um aluno com NEE com atitudes que o fizeram se sentir ainda mais incapaz.

Esses apontamentos dos participantes, sobretudo do PR15, infelizmente denotam a existência de profissionais que resistem à presença dos alunos com deficiência, o que é lastimável, afinal, deveriam justamente disseminar valores inclusivos, demonstrando práticas que valorizem a diversidade. No entanto, suas respostas demonstraram uma situação contraditória no contexto da escola que discursa a inclusão. Conforme nos mostra Leme (2015), é reconhecido que ainda há resistência em relação a inclusão escolar:

[...] os alunos com deficiência ainda causam estranhamento, e a escola parece resistir em reconhecer que é sua atribuição oferecer a eles um processo educativo de qualidade; na cultura escolar, parece ainda estar presente a concepção de que o lugar desses alunos é fora da escola regular. (LEME, 2015, p.131).

Em relação as atividades práticas que o professor pode realizar para interferir na futura inserção do aluno no mundo do trabalho, mencionadas por apenas 17,1% dos participantes, estão: a realização de projetos que visem formar o aluno para o trabalho, convidar especialistas para dar palestras, promover aulas práticas, propor desafios, mostrar as diferentes profissões e promover atividades em que o aluno possa trabalhar em grupo e se expressar por meio de apresentações ao público. Ainda citaram que os professores podem explorar a temática inserção no mundo do trabalho nas aulas, por meio de roda de conversa para que as dúvidas e anseios dos alunos sejam ouvidos, discutidos e tragam possibilidades de orientação.

Podemos observar que as atividades mencionadas podem favorecer a futura inserção dos alunos no mundo do trabalho à medida que estabeleçam relações, seja mostrando a vivência de outros profissionais com os quais os alunos poderão se identificar ou seja promovendo vivências com as quais os alunos se defrontarão, com algumas situações pertinentes ao mundo do trabalho, como por exemplo na realização de atividades em grupo. Não podemos deixar de reiterar que apenas 17% (08 participantes) mencionaram atividades práticas que podem interferir no futuro ingresso dos alunos no mundo do trabalho e que nenhum coordenador citou tais atividades.

Isso nos leva a refletir que provavelmente não haja orientação nesse sentido por parte dos coordenadores, o que dificultaria ainda mais o desenvolvimento de

ações que possam promover o reconhecimento de possíveis potencialidades destes alunos em aulas de professores (a maioria) que também não conseguiram vislumbrar possibilidades de ações pedagógicas que pudessem auxiliar a preparação de seus alunos com relação a atividades laborais. Dessa forma os alunos ficam prejudicados e permanece a “[...] necessidade de os docentes buscarem novos caminhos e novas metodologias de ensino que foquem no protagonismo dos estudantes, favoreçam a motivação e promovam a autonomia destes” (DIESEL; BALDEZ; MARTINS, 2017, p. 270).

Barbosa e Moura (2013) mostram que o contexto de inovações tecnológicas e avanço da ciência incorporados na sociedade contemporânea, trouxe inovações ao mundo do trabalho. Então, habilidades como, criatividade, autonomia, ética, iniciativa para articular novos saberes e trabalhar em equipe, se tornaram tão importantes no percurso formativo dos trabalhadores quanto os conhecimentos técnicos de cada área de atuação profissional. Os autores acrescentam ainda que tais habilidades podem ser desenvolvidas no ambiente escolar, estimuladas por meio de metodologias ativas que incitam os alunos a construir o aprendizado com a mediação do professor, sendo assim necessário que o professor conheça e utilize essas metodologias.

Um grupo menor, 14,2% dos participantes, manifestou acreditar que o professor interfere na futura inserção dos alunos no mundo do trabalho à medida que ensinam os conteúdos específicos de sua área de atuação. Eles mencionaram que o professor pode oferecer uma educação formal e conhecimento, assim, por meio do aprendizado o aluno poderá ingressar no mundo do trabalho. Podemos considerar que esses participantes vêm perspectivas de aprendizado para esses alunos e valorizam os saberes curriculares para a futura inserção profissional ao mundo do trabalho. O que pode se constituir em um ponto positivo pois, o atendimento a pessoa com deficiência foi historicamente marcado pelo caráter assistencialista que ainda está impregnado na sociedade em suas diferentes esferas, “na área educacional, ao mesmo tempo em que se alardeia a chamada inclusão escolar, não se oferecem os recursos necessários para um real acesso dos alunos deficientes ao conhecimento[...]” (LEME, 2015, p.136-137).

Outro grupo também pequeno, 11,4% dos participantes, julgou que o professor pode interferir na futura entrada dos alunos no mundo do trabalho por meio do oferecimento de uma formação crítica e orientação sobre os direitos dos alunos.

Como mostra Dell-Masso (2012), muitos alunos com deficiência e familiares não têm conhecimento de seus direitos e das possibilidades de inserção no mundo do trabalho. Sendo assim, essa formação para a cidadania, que estimula a criticidade e informa o aluno sobre seus direitos é essencial.

Infelizmente três (03) participantes colocaram de maneira incisiva que o professor não pode interferir na futura inserção do aluno no mundo do trabalho. Eles justificaram sua opinião dizendo que “Não pode interferir pela falta de capacitação dos professores para trabalhar com esses alunos” (Resposta da Q05, PR15) e ainda que consideram que o aluno e a família é que serão protagonistas no momento dessa inserção. Novamente é mencionada a falta de preparo do professor em relação ao aluno com NEE e certo descompromisso com sua inserção no mundo do trabalho, deixando essa questão a cargo da família.

Um dos participantes relacionou os limites de atuação do professor nesse sentido dizendo que “[...]quando seus estudos são finalizados, há uma outra realidade [...] com leis e teorias que outros regem, pois o cotidiano é brutal [...]” (Resposta da Q05, PR14). Quando se refere a “cotidiano brutal” o professor provavelmente pensou no mercado de trabalho competitivo e as contradições da sociedade capitalista e preconceituosa que o aluno terá que enfrentar, por isso julgou que diante dessa realidade o professor não poderia interferir. Ramos (2008) nos mostra uma opinião diferente a esse respeito:

[...] o compromisso do processo educativo deve ser com os sujeitos, para que sejam formados para enfrentarem as contradições do mercado de trabalho. A escola e os sistemas de ensino precisam ter uma visão crítica do mercado de trabalho e construir o processo formativo no qual, ao tempo em que proporcionam acesso aos conhecimentos, contribuam para que o sujeito se insira no mundo do trabalho e também questione a lógica desse mesmo mercado. (RAMOS, 2008, p. 28).

Assim, a falta de conhecimento sobre o papel da escolarização e o fato de que todos têm potencial para aprender, dificulta o desenvolvimento de atividades que possam servir para superar a visão da deficiência e que as limitações muitas vezes são impostas pelo preconceito e falta de conhecimento de como utilizar os meios adequados para que haja o aprendizado e desenvolvimento.

Diante dos resultados obtidos, referentes a falta de formação dos profissionais voltada à educação inclusiva, aos relatos que expressaram dificuldades dos profissionais em lidar com os alunos com NEE e ante a quantidade reduzida de

profissionais que reconheceram a escolarização como meio pelo qual os alunos poderão ingressar no mundo do trabalho, elaboramos o roteiro de uma oficina pedagógica, visando contribuir com o desenvolvimento de reflexões iniciais para a formação desses profissionais no que se refere a educação inclusiva e ao comprometimento com o mundo do trabalho necessário, ao lidar com estudantes no ensino médio. A seguir, discorreremos sobre a oficina e os resultados de sua aplicação.

3.7 OFICINA PEDAGÓGICA- COMPARTILHANDO SABERES

A aplicação do produto educacional “Oficina pedagógica: (re)pensando a inclusão de estudantes com necessidades educacionais especiais e a formação para o mundo do trabalho” na escola pesquisada, contou com a participação de quinze (15) professores regentes, três (03) professores de apoio e dois (02) coordenadores. A oficina foi dividida em dois momentos de quatro (04) horas que aconteceu em dois dias no período vespertino.

O roteiro da Oficina foi seguido com o acolhimento sendo feito com a entrega de mensagem de boas-vindas. A apresentação entre os participantes foi dispensada visto que todos já se conheciam, acontecendo somente a apresentação da condutora da Oficina. A apresentação das atividades foi feita, com a explicação da divisão em dois momentos, seguida da realização dos combinados para o bom andamento da Oficina.

3.7.1 Primeiro Momento

Após a realização dos combinados iniciou-se o primeiro momento, destinado a tratar especificamente sobre Educação Inclusiva no contexto brasileiro. O assunto foi trabalhado com o uso de *slides*, quadro com NEE, compartilhamento de vivências e montagem de painel.

Na primeira parte da apresentação dos *slides* foi demonstrado que houve um processo até a ruptura do modelo em que os estudantes eram atendidos de maneira segregada. Os participantes disseram já terem conhecido vizinhos e mesmo membros da família que eram escondidos e nunca frequentaram o ambiente escolar devido a algum tipo de deficiência.

Também comentaram o conteúdo do *slide* com a definição do público-alvo da educação inclusiva, expressando que não tinham a certeza de qual estudante poderia ser incluído nesse público. Nessa oportunidade uma PR perguntou o porquê de alguns alunos não terem direito ao professor de apoio, ao que a condutora explicou que, conforme as diretrizes do Estado, somente o aluno com deficiência intelectual tem direito ao professor de apoio, mediante comprovação médica e complementou explicando as possibilidades de itinerância.

Os comentários se estenderam e outros dois professores regentes falaram de casos de alunos que, na percepção deles, precisariam de professor de apoio para acompanhá-los. As coordenadoras então esclareceram que, o professor deveria ter procurado a coordenação, relatando esses casos, elas normalmente conversavam com as famílias sobre as dificuldades do aluno e orientavam sobre a necessidade do acompanhamento médico e do laudo para que a escola solicitasse o profissional para o seu acompanhamento.

Porém, ainda segundo as coordenadoras, haveria em muitos caso uma resistência por parte da família, que não estando preparada, nega a possibilidade de o aluno precisar de acompanhamento, e em alguns casos a família até se compromete a levar o aluno ao médico, mas não leva, dificultando assim as ações no âmbito escolar.

A condutora reforçou ainda a importância de o professor conhecer os seus alunos e possivelmente identificar os alunos público-alvo da educação inclusiva, ainda que eles não sejam acompanhados por professor de apoio ou não tenham apresentado laudo médico comprovando a NEE. Isso pode ajudar esse professor em sua atuação junto a esse aluno, além de possibilitar que o encaminhe para a responsável pelo AEE, para que se possa dar novos encaminhamentos caso seja necessário.

Quanto a essa questão, conforme respostas das coordenadoras relatadas anteriormente, quanto ao diagnóstico dos alunos, ficou subentendido que não existe um documento formal para que o professor possa indicar suas percepções relacionadas a suspeita de alguma dificuldade de aprendizagem dos alunos, reforçado pelos comentários dos professores durante a Oficina, quando disseram suspeitar de alguns casos. Pelos comentários, percebemos que não houve nenhum encaminhamento formalizado, provavelmente as percepções dos professores devem ser ouvidas em reuniões ou repassadas em conversa informal com os coordenadores,

porém, a devolutiva sobre tais casos pareceu não estar eficiente, a julgar pelos comentários dos professores, que demonstraram não estar cientes sobre as providências que foram tomadas.

Silva (2011) reflete sobre a dificuldade de identificação dos alunos com NEE, considerando que tal procedimento não deve ser feito para estigmatizar os alunos, mas para atendê-los com maior eficácia, considerando suas particularidades. A autora ainda ressalta a importância de a formação docente abarcar as especificidades da Educação Especial, o que geralmente não acontece na formação inicial dos professores, evidenciando assim a necessidade de formação continuada desse profissional. Ao que colaboram Silva, Ribeiro e Carvalho (2014):

[...] num contexto escolar inclusivo, os docentes têm de adquirir, e/ou aperfeiçoar as suas competências profissionais, sendo necessário que a escola e as entidades governantes invistam na formação dos professores a este nível, principalmente contemplando os docentes do ensino regular, cuja área de formação profissional não é específica, nem direcionada para os alunos com NEE. (SILVA; RIBEIRO; CARVALHO, 2014, p. 65).

Ao tratar da relação professor regente e professor de apoio, houve novamente muitos comentários, em que alguns professores regentes admitiram não saber lidar com o aluno e por isso acabavam deixando os cuidados e atenção a esse aluno à cargo do PA. Ao que um dos PA relatou que não é bom que isso aconteça, porque o aluno valoriza a assistência do PR, e sente-se desmerecido quando percebe que não recebe atenção desse docente.

Um dos PR comentou a dificuldade em oferecer atenção individualizada em salas de aula com aproximadamente quarenta alunos. E os professores regentes e de apoio ainda compartilharam sobre a dificuldade em relação ao tempo de planejamento em conjunto, reconhecendo que esse é um fator importante para a melhoria da aprendizagem dos alunos com NEE.

Compreendemos então que, para que o ensino colaborativo aconteça e esses dois profissionais possam trabalhar juntos, conforme orientam Vilaronga e Mendes (2014), é necessário que tenham tempo destinado para articularem estratégias de ensino de modo a favorecer o aprendizado dos alunos que estão sendo acompanhados. Acrescentamos aqui também o comentário de um dos PA, que relatou ter dificuldades ao desempenhar sua função, visto as demandas de conhecimentos específicos das diferentes disciplinas, o que reforça a importância da

comunicação entre os dois profissionais, inclusive para que o PR compreenda que é o docente habilitado para transmitir os conceitos peculiares a sua área de atuação.

Após o término da primeira parte da apresentação de *slides*, os participantes foram direcionados a formarem duplas para leitura e discussão do quadro com algumas NEE, características e estratégias educacionais (Apêndice 3 do Material Educativo). A leitura em dupla permitiu interação e discussão entre os participantes que posteriormente compartilharam suas colocações com as demais duplas, gerando um momento de discussão entre todos para socialização das ideias e compartilharem experiências relacionadas a leitura em experiências de sala de aula.

Uma das coordenadoras falou que é importante conhecer as características de cada NEE, pois é comum, segundo ela, o professor às vezes taxar o aluno de preguiçoso, aéreo ou mesmo bagunceiro, sem relacionar o comportamento do aluno às características da necessidade que ele possui. Sendo assim, o aluno com Transtorno Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) pode ser identificado como bagunceiro, quando na verdade possui um transtorno que o leva a estar agitado e dificulta que seja organizado, necessitando por exemplo, de ajuda com a organização de seu material e de que o professor assuma uma postura dinâmica nas aulas.

Os professores compartilharam vivências relacionadas as suas experiências com alunos com diferentes NEE, inclusive admitindo que muitas vezes não souberam identificar e respeitar as características intrínsecas de cada um. Todos os participantes demonstraram interesse pelas informações contidas no quadro e acreditamos que o momento para a partilha das experiências, positivas ou não, foi importante para a formação desses profissionais e para despertar o desejo da busca por novas estratégias, afinal, uma das questões colocadas pelos sujeitos pesquisados foi a falta de formação e conhecimento dos professores regentes sobre a inclusão de alunos com NEE.

Já na segunda parte, voltada para conceituar e mostrar a importância das adequações curriculares na educação inclusiva, no momento para compartilhamento de vivências, os profissionais novamente comentaram a importância de buscarem, cada vez mais, uma formação que os capacite a atender e realizar adequações para o público da educação inclusiva. Uma das PR lembrou que o país vivenciou um período de aumento dos casos de microcefalia, causados pela contaminação do Zika Vírus em gestantes, e que logo essas crianças estarão no ambiente escolar,

evidenciando por meio do comentário, a necessidade de que os professores estejam preparados para atender a esses e outros alunos.

Os participantes comentaram ainda casos de alunos que estão frequentando a escola atualmente e compartilharam estratégias e adequações realizadas que obtiveram êxito. Dessa maneira, os professores que já tinham uma vivência na realização de adequações puderam exemplificar suas práticas e ainda incentivar os colegas, mostrando que é possível realizar adequações que resultem na melhoria da aprendizagem dos alunos.

Uma outra PR ainda acrescentou que comumente realiza adequações de pequeno porte, mesmo não sabendo das nomenclaturas que foram apresentadas. Segundo ela, algumas vezes consegue melhorar o desempenho do aluno simplesmente realizando mudanças organizativas, interferindo na organização dos grupamentos na sala, por exemplo.

A PA que acompanha um aluno com autismo relatou que as adequações são essenciais para que o aluno compreenda o conteúdo e compartilhou algumas experiências em que o PR conseguiu adequar o conteúdo de forma simples, porém muito eficaz para a aprendizagem do aluno. Entre os exemplos citados por ela estão experiências concretas do conhecimento teórico e a inclusão de exemplos do cotidiano do aluno nas atividades e avaliações. Além da liberdade para o aluno expressar o que aprendeu por meio da fala e desenhos, sem cobrar unicamente a linguagem escrita.

O momento de compartilhamento de vivências foi fomentado por muitos depoimentos e os participantes relacionaram o que aprenderam sobre as adequações, relatando que se tratava de um assunto pouco conhecido por eles, ainda que já fizessem alguns tipos de adequações, isso era realizado de maneira intuitiva, não como resultado de um conhecimento reflexivo e apropriado.

Finalizado esse momento foi requerido aos participantes que refletissem sobre o contexto inclusivo vivenciado por eles na escola e diante das informações apresentadas e discutidas durante a oficina, respondessem à pergunta:

O que pode ser melhorado para promover a efetiva inclusão dos alunos com NEE na escola em que atuo?

Para registro das respostas foi entregue uma folha retirada do bloco de notas adesivas, sem a necessidade de identificação. Assim, à medida que cada participante

terminava o seu registro, afixava-o no painel, previamente organizado, na parte reflexão.

Após todos afixarem suas respostas foi requerido aos participantes que colaborassem com ideias de ações que pudessem ser realizadas para a melhoria da questão colocada pelo colega. Sendo assim, foi novamente um momento de muita interação, em que todos participaram e as contribuições foram afixadas no painel na parte Ação.

Organizamos então o Quadro 10 com as respostas afixadas no painel:

Quadro 10- Respostas que foram afixadas no painel Reflexão/Ação

Quant. P.	Reflexão	Ação
	O que pode ser melhorado?	O que pode ser feito?
03	Formação do professor regente	Promover cursos de formação, que preparem para receber e atender adequadamente os alunos com NEE
03	Formação do professor regente e de apoio	
03	Formação contínua para a equipe escolar	
01	Conscientizar a todos qual é a efetiva responsabilidade diante do aluno inclusivo	
04	Adequação do planejamento, atividades e avaliações	Melhorar as adequações realizadas, construir materiais concretos, aulas práticas
02	Adequações de materiais didáticos e das salas	
03	A relação entre o professor regente e o aluno	Assumir o aluno, atenção individualizada
02	Reconhecimento das necessidades do aluno, para assim, fornecer o apoio e as oportunidades de desenvolvimento	
02	A interação entre o professor regente e o professor de apoio	Reservar um tempo para planejamento em conjunto
01	O trabalho em conjunto com toda a equipe	
02	Propiciar momentos de reflexão, socialização entre os alunos e aceitação em grupos de trabalho	Promover trabalhos em grupo, convidar alunos com NEE para palestrar
01	Todos olharem a inclusão com a perspectiva de aprendizado	Acreditar que todos podem aprender
		Realizar Projeto: Dia da Família na escola. Encaminhar a família omissa aos órgãos competentes

Fonte: Organizado pela Autora (2019)

Quant.: Quantidade

P.: Participante

Conforme observado no Quadro 10, os participantes mencionaram importantes questões a serem melhoradas para promover a efetiva inclusão dos

alunos com NEE na escola. Ressaltando que em muitos casos, o mesmo participante fez menção a mais de uma questão a ser melhorada.

A necessidade de formação foi a questão citada por 10 (dez) participantes, considerando que para 03 (três) o foco foi a formação do professor regente especificamente, 03 (três) a formação do professor regente e de apoio, 03 (três) a formação da equipe em geral e 01 (um) expressou que a conscientização de todos quanto à responsabilidade junto ao aluno inclusivo é uma questão a ser melhorada na escola.

Como ação que pudesse colaborar com a questão da formação apontada pelos participantes, ficou definido, após discussões, ser necessário promover cursos de formação, que preparem os profissionais da escola para receber e atender adequadamente os alunos com NEE.

As coordenadoras que estavam presentes se comprometeram a buscar alternativas para a realização de cursos e palestras voltadas à Educação Inclusiva, com a participação da comunidade escolar e não somente os professores de apoio, como havia sendo feito pela subsecretaria de educação.

Como justificativa de os cursos serem oferecidos somente para os PA, uma das coordenadoras citou que a subsecretaria, por meio de seus representantes, não autoriza que os alunos sejam dispensados, necessitando assim que os PR estejam na escola. Nesse sentido, os participantes consideraram que o impacto da abertura desses cursos para os professores regentes seria relevante para o aprendizado dos alunos, necessitando que alternativas fossem criadas para sua participação, e não que eles simplesmente fossem excluídos.

Outra questão levantada por seis (06) participantes está relacionada as adequações necessárias para o atendimento dos alunos com NEE, em que quatro (04) citaram a adequação do planejamento, atividades e avaliações e dois (02) citaram adequação de materiais didáticos e das salas. O grupo então discutiu e a ação proposta para colaborar com a questão foi melhorar as adequações realizadas, construir materiais concretos e promover aulas práticas, o que favoreceria o aprendizado de todos os alunos, tenham eles deficiência ou não.

Outros cinco (05) participantes citaram que precisa ser melhorado o processo de interação entre o PR e o aluno, em que dois (02) citaram a necessidade de percepção das necessidades do aluno e três (03) citaram que a interação entre o PR e o aluno pode ser melhorada. A ação proposta para que a melhoria dessa questão

aconteça foi assumir o aluno oferecendo-lhe atenção individualizada, assim compreendendo que ele está sob a responsabilidade de todos os docentes e não somente do professor de apoio. Tal ação é essencial para que o aluno se sinta de fato incluído no ambiente escolar, afinal o PA é um auxiliar que não pode ser substituído pelo PR e ainda “ter outro adulto na turma atuando com uma criança específica, não exclui o professor da relação com seu aluno” (MOUSINHO *et al.*, 2010, p. 104). A exposição e discussão das questões com a presença de todos trouxe possibilidades de maiores reflexões entre os professores e de certa forma até pode ter causado certo mal-estar naqueles que ainda não haviam refletido sobre o seu comportamento com relação ao aluno da inclusão, podendo de alguma forma sensibilizá-los quanto à necessidade da mudança de postura.

Ainda três participantes citaram a melhoria da interação como um fator necessário, porém se referindo a interação entre os profissionais. Assim, dois (02) mencionaram a interação entre o professor regente e o professor de apoio e um (01) mencionou o trabalho em conjunto com toda a equipe. Para avançar em relação a esse aspecto os participantes sugeriram e até reivindicaram junto as coordenadoras que fosse reservado um tempo para planejamento em conjunto, pois segundo eles, isso facilitaria o desenvolvimento de atividades e projetos voltados as necessidades dos alunos atendidos. Nesse sentido expressaram que “A compreensão da impossibilidade de se trabalhar sozinho revela-se um grande passo em direção à inclusão, que só se efetiva com a atuação de toda a escola [...]” (VARGAS; RODRIGUES, 2018, p. 8).

Dois participantes mencionaram que precisavam melhorar os momentos de reflexão, socialização entre os alunos e aceitação em grupos de trabalho, ao que o grupo sugeriu a ação de promover trabalhos em grupo e convidar alunos com NEE para palestrar, a fim de sensibilizá-los por meio de depoimentos das próprias pessoas com algum tipo de deficiência ou transtorno. Durante as discussões os professores relataram alguns casos em que perceberam dificuldades de relacionamento entre os alunos e intolerância em relação aos alunos com NEE, sendo que os PA relataram que constantemente têm que intervir na organização dos trabalhos realizados em grupo para que os alunos com NEE não sejam excluídos pelos colegas.

De acordo com Silva (2015), no contexto escolar é muito importante a promoção de atividades que sejam desenvolvidas em grupo, porque elas propiciam momentos de trocas entre os alunos, em que um pode ajudar o outro, além de

estimulem atitudes como o respeito a diferentes opiniões. Na promoção dessas atividades o professor tem a oportunidade de ensinar, além dos conteúdos conceituais e procedimentais (específicos de sua área de atuação), os conteúdos atitudinais, que dizem respeito aos valores e normas (ZABALA, 1998). Porém é importante considerar que:

Para que os alunos sejam cada vez mais cooperativos e solidários será necessário promover atividades que os obriguem a trabalhar em diferentes grupos, que proponham situações que requeiram compartilhar materiais, trabalhos e responsabilidades, que lhes permitam se ajudar entre eles e nas quais se avalie sua conduta em relação ao seu grau de participação [...]. Também convém trabalhar a potencialidade do grupo cooperativo como ajuda a aprendizagem e como instrumento de apoio emocional e situar o trabalho conjunto num marco em que o êxito de um implique o êxito dos outros [...] (ZABALA, 1998, p. 106-107).

Um participante pontuou que precisa melhorar o fato de todos olharem a inclusão com a perspectiva de aprendizado e a ação proposta pelo grupo para colaborar com a questão foi a de acreditar que todos podem aprender. De fato, essa é uma postura necessária dos professores, a crença de que todos podem aprender e superar a visão de que não estão no ambiente escolar somente para se socializarem é um fator determinante para o êxito educacional dos alunos (CARVALHO, 2011).

Os participantes julgaram necessário incluir nas ações propostas (apesar de nada terem mencionado a esse respeito no momento da reflexão) a realização do “Projeto: Dia da família na escola” e encaminhar a família omissa aos órgãos competentes. A sugestão dessas ações surgiu porque um dos participantes expôs que muitos familiares são omissos em relação ao membro com NEE, negligenciando atendimento médico e de outros profissionais (psicólogos, fonoaudiólogos), além de outros que não levam o aluno para o AEE. Os participantes então pediram para que nos casos em que as coordenadoras não conseguirem o apoio dos familiares por meio do diálogo, que o conselho tutelar seja acionado.

Ao término, cada participante se levantou para visualizar o painel construído e o diretor foi convidado para visualizar as colocações e possivelmente articular o processo de concretização daquelas que dependem da gestão escolar, como a promoção dos cursos de formação e o encaminhamento de responsáveis à órgãos competentes, quando for necessário. As coordenadoras se comprometeram ainda em incluir as ações no Projeto Político Pedagógico da escola, na oportunidade de sua revisão.

Todos foram parabenizados pelo empenho no reconhecimento de situações que precisam melhorar, para que os alunos com NEE possam receber uma formação de qualidade. E ainda pelas ações propostas, que foram pensadas com base na realidade específica do contexto escolar vivenciado pelos profissionais, o que é muito importante para que sejam de fato efetivadas (CARVALHO, 2014).

3.7.2 Segundo Momento

O segundo momento da oficina foi destinado a tratar sobre o mundo do trabalho, conceitos e reflexões importantes ao se pensar na futura inserção dos alunos com NEE no contexto laboral. O assunto foi apresentado por meio de vídeos, apresentação de *slides*, momento para comentários e organização dos participantes para o desenvolvimento de trabalho em grupos menores.

Iniciou-se com a apresentação do vídeo “A inclusão da pessoa com deficiência na educação e trabalho”, que mostra algumas das dificuldades enfrentadas pela pessoa com deficiência ao tentar ingresso no mundo do trabalho e ainda o depoimento de uma profissional cadeirante que é professora, apresentando sua rotina e dificuldades vivenciadas e também superadas no ambiente escolar.

Ao término do vídeo, iniciou-se a apresentação de *slides* contendo as orientações voltadas à etapa do Ensino Médio, contidas na LDB (BRASIL, 1996) e DCNEM (BRASIL, 2018) sobre o Mundo do Trabalho. Nesse momento buscamos esclarecer que apesar da escola não oferecer o ensino profissionalizante, o objetivo de preparação para o mundo do trabalho está presente nas diretrizes voltadas ao ensino médio, não podendo ser esquecido pelos docentes no momento em que estejam planejando suas aulas. Essa questão deve ser articulada pela equipe escolar, principalmente no que diz respeito à oferta do itinerário de formação técnica e profissional, a ser disponibilizado para a escolha dos alunos de acordo com as mudanças previstas na nova lei do Ensino Médio (BRASIL, 2017).

Ainda foram citadas as conquistas legais da PcD, que favorecem sua inserção no Mundo do Trabalho, como a Lei de Cotas para Pessoas com Deficiência no mercado de trabalho formal (BRASIL, 1991), Cotas em concursos públicos (BRASIL, 1999), a Lei da Acessibilidade (BRASIL, 2000), a Lei Brasileira da Inclusão (BRASIL, 2015) e a Lei de Cotas que inclui vagas para PcD nos Institutos Federais de Educação (BRASIL, 2016).

Explicamos também sobre as dificuldades enfrentadas pelos alunos com Deficiência no que se refere a futura inserção no mundo do trabalho pois, apesar das conquistas legais, esse ingresso é difícil, sendo que uma formação escolar comprometida com a superação do estigma da incapacidade pode colaborar com a ruptura do preconceito histórico que acompanha esse público e auxiliar os alunos com NEE a alcançarem trabalho que certamente podem auxiliar em melhoria na autoestima (DELL-MASSO, 2012).

Para tornar o momento das apresentações mais interativo foi solicitada a contribuição dos participantes, por meio de perguntas direcionadas, à fim de verificar o conhecimento prévio sobre as novas diretrizes do Ensino Médio e sobre as leis, antes que essas informações fossem apresentadas. Assim, foi possível perceber que muitos professores tinham dúvidas sobre a nova lei do Ensino Médio, admitida por eles quando disseram não conhecer as principais mudanças.

Quanto as leis que favorecem a inserção da pessoa com deficiência no mundo do trabalho, os participantes disseram saber que elas existiam, porém não falaram detalhes. Sendo assim, comentamos cada uma, aprofundando em relação às porcentagens previstas e a definição de acessibilidade.

Em seguida foi reservado um momento para explicações dos participantes relacionando o conteúdo do vídeo ao conteúdo exposto, em que houve muita interação e evidenciaram sensibilidade em relação as situações mostradas no vídeo, relacionando as informações sobre as leis que, segundo um dos participantes, são muito bonitas no papel, porém não se refletem na realidade. Acreditamos ter sido esse um momento importante para trabalharmos um sentimento de maior empatia entre os participantes e os alunos da inclusão, aspecto que pode gerar mais comprometimento e vontade de mudança nas atividades realizadas em sala de aula.

Outro participante disse que a lei de cotas não é cumprida na rede hoteleira e comércio da cidade, pois não é comum encontrar trabalhadores com deficiência nesses espaços. E ainda outros comentaram sobre a questão da acessibilidade, também retratada no vídeo, dizendo que ainda há muito no que avançar a esse respeito.

Quanto à escolarização dos alunos com NEE, os profissionais reconheceram que é essencial para que eles consigam inserção no mundo do trabalho e um participante incentivou aos colegas dizendo que eles são os profissionais que podem contribuir de maneira significativa com a questão da empregabilidade das pessoas

com deficiência. Isso porque têm a oportunidade tanto de oferecer um ensino de qualidade a eles, quanto de conscientizar a todos os discentes sobre os direitos desses colegas. O que também foi por nós considerado um aspecto importante da oficina e que pode inspirar alguns professores em suas atividades pedagógicas.

Outro participante comentou que o professor fica tão envolvido com as demandas cotidianas e os prazos estabelecidos para a ministração dos conteúdos curriculares, que muitas vezes deixa de preparar o aluno para a vivência em sociedade e para o mundo do trabalho, especificamente. E outros citaram casos de alunos egressos que hoje são trabalhadores, porém disseram que é raro que isso aconteça. Torna-se então importante a reflexão sobre a qualidade da escolarização oferecida as pessoas com deficiência, porém com a compreensão de que a inserção ao mundo do trabalho em uma sociedade capitalista é marcada por desigualdades e não se relaciona exclusivamente com o processo educacional, sendo um problema social “[...] muito mais amplo e profundo” (LEME, 2015, p. 131).

O roteiro da oficina foi seguido com o vídeo “Relação trabalho e educação”, introdutório do assunto tratado na segunda parte da apresentação de slides, realizada posteriormente. Durante esse momento apresentamos pressupostos que pudessem nortear o trabalho da equipe em relação a formação para o mundo do trabalho, como a visão do trabalho como princípio educativo.

Para isso, expomos o pensamento de Saviani (2007) e Ramos (2008) que consideram o trabalho inerente a humanização do homem, portanto tem um sentido ontológico, mas também um sentido histórico, pois foi se desenvolvendo ao longo do tempo. Os autores reconhecem ainda que o trabalho é um princípio educativo, que ao longo do tempo foi se perdendo no contexto educacional, devido à dualidade gerada pela estratificação da sociedade. Aspectos que são muito importantes e precisam estar mais presentes no ambiente escolar.

Outro aspecto por nos discutido e que fundamentamos em Moura (2007), foi a discussão sobre dualidade no ambiente escolar que se expressa no fato de que para uns é oferecido um ensino propedêutico, que é desvinculado ao mundo do trabalho e serve aqueles que estão sendo preparados para serem dirigentes, portanto é elitista. E para outros é destinado um ensino profissionalizante, que prepara para o mercado de trabalho, servindo as exigências do capital quanto à formação de mão de obra, portanto voltado aos pobres.

Os participantes discutiram a esse respeito, reconhecendo que o sistema educacional está organizado nessa lógica em que alguns irão conseguir acesso a cursos superiores, outros não, alguns serão profissionais com o domínio científico da técnica, outros serão somente aqueles que a executarão. Um dos participantes acrescentou que para a manutenção do capitalismo é conveniente ter uma mão de obra que “não pensa”, para continuar sendo manipulada e para que tudo continue como está. Então sugerimos que essa discussão poderia ser realizada em sala de aula com os alunos, com a intenção de estimular o senso crítico e levá-los a questionar o modelo econômico vigente.

Prosseguindo, expomos sobre a importância do resgate do trabalho como um princípio educativo, e da necessária ruptura dessa dualidade histórica que separou o trabalho manual do trabalho intelectual (MOURA, 2007). Ainda ressaltamos a importância de que os professores possam se conscientizarem quanto a isso e se empenharem em uma mudança, ao almejarem uma educação politécnica, que segundo Saviani (2007) é a única capaz de oferecer uma formação *omnilateral*, que contempla a formação humana nos aspectos físicos, sociais e emocionais.

Foram relacionadas também as novas diretrizes para o Ensino Médio, citadas na primeira parte da apresentação, incentivando os participantes a se posicionarem criticamente, pois apesar de constarem que o trabalho é um princípio, não estão desvinculadas da lógica utilitarista do trabalho, a julgar pelos termos usados referentes a adaptação, exigências, competitividade:

[...] objetivando sua habilitação profissional tanto para o desenvolvimento de vida e carreira, quanto para **adaptar-se** às novas condições ocupacionais e às **exigências** do mundo do trabalho contemporâneo e suas contínuas transformações, em condições de **competitividade, produtividade e inovação** [...] (BRASIL, 2018, Artigo 12, Inciso V, *grifo nosso*).

Os participantes se mostraram atentos ao que estava sendo falado e projetado e quando foram mencionadas as novas diretrizes para o Ensino Médio uma das coordenadoras manifestou que ainda não havia sido esclarecida sobre como as mudanças iriam acontecer e nem sobre a construção dos itinerários que seriam disponibilizados na escola. Segundo ela, provavelmente as mudanças seriam impostas de uma hora para outra, sem consulta ou preparação da equipe, como acontecem costumeiramente.

Sobre esse tipo de imposição Silva (2018) esclarece que denota um desrespeito pelo professor e que apesar da intenção de controle do Estado sobre o espaço escolar, os professores e demais membros da equipe poderão encontrar caminhos que se adequem a sua realidade. Para a autora, reformas que buscam homogeneizar os espaços educativos têm alcance limitado:

Quando não se considera a necessidade de se partir *da escola*, o alcance limitado das reformas já está dado no momento mesmo de suas proposições, visto que os educadores reinterpretem os dispositivos normativos e atribuem a eles novos significados; além disso, não se leva em conta, ou se trata como algo de menor importância, as reais condições em que a escola “deverá incorporar” a mudança; obedece-se, assim, a uma lógica que desconsidera, inclusive que as escolas se diferenciam uma das outras. (SILVA, 2018, p.13).

Então percebemos que o que estávamos discutindo na oficina poderia orientar a equipe em relação à construção de possíveis itinerários formativos para a formação técnica e profissional, que em algum momento será implementado na escola. Assim, ainda que as mudanças sejam impostas, a equipe pode efetivá-las de maneira crítica e ofertar uma formação que não esteja subordinada as exigências do mercado de trabalho, mas uma formação *omnilateral*, conforme apresentado, desde que todos quisessem e se comprometessem a refletir sobre estes aspectos e as mudanças necessárias para promoção de uma formação mais humana e solidaria.

Foi importante ainda discutirmos com estes professores que Conforme orienta Ramos (2008), para a superação da dualidade e do ensino enciclopédico é necessário a construção de currículos que integrem teoria e prática, que levem os estudantes a estabelecerem relações entre o que aprendem e a prática vivenciada por eles. Dessa maneira, a relação trabalho e educação, formação intelectual e trabalho produtivo, seria gradativamente incorporada a vivência educacional.

Ainda Nesse sentido, consideramos que a autora citada sugere algumas práticas a serem desenvolvidas como “[...] proposição de desafios, problemas e/ou projetos, desencadeando por parte do aluno, ações resolutivas, incluídas as de pesquisas e estudo de situações, a elaboração de projetos de intervenção, dentre outros” (RAMOS, 2008, p. 25). Foi divulgado ainda, que existem metodologias ativas e que elas favorecem a formação para o mundo do trabalho à medida que têm como foco a aprendizagem e formação de conceitos pela ação do estudante, que é estimulado a aprender a aprender, essencial a nova configuração do mundo do

trabalho permeado por novas tecnologias e descobertas científicas (BARBOSA; MOURA, 2013).

As metodologias ativas podem envolver estudo de caso, atividades lúdicas, experimentação investigativa, sala de aula invertida e resolução de problemas (DIESEL; BALDEZ; MARTINS, 2016). A condutora então exemplificou cada uma dessas metodologias, estimulando a participação de todos ao pedir para que se manifestassem quanto ao uso de alguma das metodologias citadas nas aulas ministradas pelos participantes.

Eles demonstraram certa desconfiança quanto à aplicabilidade da metodologia sala de aula invertida, pois segundo eles, os alunos não são compromissados com as propostas de atividades extraclasse e no caso dessa metodologia, eles precisam explorar o conteúdo disponibilizado pelo professor antes da aula, o que para os professores não iria acontecer. Já sobre as atividades lúdicas, os participantes demonstraram maior aceitação, inclusive disseram que usam a metodologia às vezes e têm bons resultados, reconhecendo que deveriam explorar mais esse tipo de atividade. Sobre a experimentação investigativa e resolução de problemas, dois professores disseram já terem utilizado, mas que são metodologias que requerem um tempo maior do que uma aula expositiva, por esse motivo não utilizam com frequência.

Após o término da apresentação os participantes se organizaram em grupos de trabalho com cinco (05) componentes, buscando também aproximação por área do conhecimento. Assim, quatro grupos foram formados, um com os participantes da área Ciências da natureza, outro da área Ciências humanas, e dois grupos mistos, com participantes das áreas de Linguagem, Matemática e Ciências humanas. Denominaremos cada grupo como Grupo de Trabalho (GT) respectivamente, GT1, GT2, GT3 e GT4.

A atividade proposta nesse momento para Reflexão e Ação por meio dos grupos de trabalho foi que os participantes pudessem discutir e responder a questão proposta na ficha entregue a cada grupo: pensando em sua área de atuação e nos alunos com NEE, dê exemplo(s) de atividade(s) que você pode propor aos estudantes e que favoreça a preparação deles para o mundo do trabalho. Os participantes foram desafiados a listarem o máximo de atividades no tempo de 20 minutos, assim, o grupo que conseguisse registrar o maior número de atividades seria o vencedor.

O desafio estimulou o trabalho nos grupos, sendo perceptível que houve diálogo e interação durante o tempo estipulado. O GT1 elencou atividades como construção de horta, gravação e edição de vídeos, aulas práticas no laboratório de ciências, mostrar a composição química dos alimentos, explorar a culinária regional, visitas em obras para estudo de medidas e proporções, construção de protótipos mecânicos, manuseio de substâncias químicas (produzir sabão, por exemplo), realizar seminários e utilizar a música para facilitar o aprendizado.

O GT2 elencou atividades como dramatizar obras literárias, incentivar a leitura promovendo atividades lúdicas, usar exemplos do cotidiano para contextualizar conteúdo ensinado, estimular o talento dos alunos, promover situações que simulem a realidade para ensinar o aluno a lidar com dinheiro (noção de caro e barato, troco, lucro). Já o GT3 relacionou atividades que contribuam para a exposição oral, envolvendo vídeos, seminários, projetos de leitura e feira das profissões para que o aluno conheça diferentes formas de trabalho.

O GT4 pontuou atividades como, promover a socialização por meio de atividades em grupo e rodas de conversa, usar a tecnologia propondo atividades em que o aluno tenha que fazer uso dela escrevendo uma redação digitada e dentro de um formato padrão, por exemplo. Acrescentaram ainda, ensinar o aluno a se comunicar por e-mail usando linguagem formal, elaborar vídeos e *slides* de apresentação, promover uma feira de profissões em que os profissionais convidados falem sobre a sua atuação profissional, aplicar testes vocacionais em sala de aula, incentivar o aluno a fazer cursos na área que ele tem afinidade.

No momento da contagem das atividades para a premiação os participantes se mostraram bastante competitivos, assim, questionaram algumas ações propostas pelos outros grupos, que precisaram explicar a relação de suas proposições com o mundo do trabalho. Foi então um momento importante para que a relação com o mundo do trabalho fosse reconhecida em cada uma das propostas. O GT1 foi o vencedor do desafio.

Barbosa e Moura (2013) discutem que na sociedade atual e no mundo do trabalho requerem-se cada vez mais pessoas com criatividade, autonomia, ética, iniciativa e autocontrole, entre outras qualificações, que podem ser desenvolvidas na escola por meio de metodologias ativas, onde o aluno é estimulado a construir o seu aprendizado e realizar atividades mentais superiores de análise, síntese e avaliação daquilo que aprende. Sendo assim podemos reconhecer que as atividades propostas

por todos os grupos favorecem a aquisição de ao menos uma dessas habilidades e estimulam a relação com a prática.

Dessa maneira, um dos participantes concluiu que, se todo professor começar a desenvolver aulas práticas, isso vai favorecer o aprendizado não só do aluno com NEE, mas de todos. Eles se mostraram também motivados para a organização da feira de profissões, e começaram a compartilhar algumas ideias, por exemplo, a de convidar profissionais com algum tipo de deficiência para palestrar e ainda convidar alunos egressos da escola que hoje são trabalhadores para compartilharem suas experiências.

O objetivo de conduzir os professores à reflexão de que podem contribuir para a futura inserção de seus alunos no mundo do trabalho foi alcançado, visto que demonstraram por meio de suas falas e atividades propostas o reconhecimento de seu papel como mediador em relação a essa questão.

Finalizamos a oficina fazendo considerações e ressaltando que as possibilidades de atuação da escola numa sociedade capitalista como a nossa são limitadas. Porém não se pode perder de vista que no contexto escolar possibilita muitas relações e essas podem trazer ao aluno com NEE “[...] repercussões nos modos de significarem a si e de serem significados pelo outro, contribuindo em alguma medida para que se alterem, a partir dessa mudança de lugar, os sentidos sobre a deficiência” (LEME, 2015, p.142). E com essa citação buscamos incentivar aos participantes uma maior sensibilização e sentimento de empatia com seus alunos com NEE e seus familiares, na importância de estarem conscientes de trabalharem as potencialidades e buscarem superar os desafios e limitações.

3.8 OFICINA PEDAGÓGICA- AVALIANDO RESULTADOS

Após as considerações finais realizamos a avaliação da Oficina, sem a necessidade de identificação. A ficha avaliativa foi elaborada baseada nos critérios para avaliação de produtos educacionais propostos por Leite (2018). Os participantes avaliaram a oficina quanto: 1-Estética e organização, 2- Divisão dos assuntos tratados e organização didática, 3- Estilo de escrita e linguagem usados, 4- Relevância do conteúdo apresentado, 5- Propostas didáticas apresentadas, 6- Criticidade apresentada. Para cada critério foram colocadas as opções de resposta: Péssimo, Ruim, Regular, Bom, Muito bom e Excelente. Ao final da ficha havia

também um espaço para que o participante pudesse registrar suas observações ou sugestões.

Nenhum critério foi considerado péssimo, ruim ou regular conforme a avaliação dos participantes, assim, organizamos o Quadro 11 para expor os resultados, com a quantidade de participantes conforme a opção escolhida para cada critério:

Quadro 11- Resultado da avaliação da oficina

Critério	Opinião e quantidade de participantes		
	Bom	Muito bom	Excelente
Estética e organização	01	04	15
Divisão dos assuntos tratados e organização didática	02	05	13
Estilo de escrita e linguagem usados	01	04	15
Relevância do conteúdo apresentado	0	06	14
Propostas didáticas apresentadas	01	03	16
Criticidade apresentada	01	05	14

Fonte: Organizado pela Autora (2019)

Quanto às observações e sugestões, cinco (05) participantes registraram contribuições, sendo que dois deles sugeriram que pudesse haver mais momentos como os vivenciados na oficina e que ainda outras relacionadas ao tema fossem desenvolvidas. O terceiro participante considerou que foi satisfatório participar da oficina pelo desenvolvimento do plano de ação visando o aperfeiçoamento da relação entre professores regentes, de apoio e alunos com NEE. O quarto participante considerou a oficina “maravilhosa” porque os professores de apoio e regentes puderam refletir e discutir pontos para melhorar a aprendizagem dos educandos juntos. Já o quinto participante registrou que a reflexão e construção do plano de ação foram excelentes para que os professores regentes e de apoio façam um bom trabalho considerando as dificuldades do aluno, mas visando que ele obtenha um melhor desempenho.

Como observado no Quadro 11, a maioria dos participantes avaliou cada critério da oficina considerando excelente, portanto, essa avaliação, acrescida dos

comentários dos cinco (05) participantes nos levam a ponderar que os objetivos foram alcançados. Isso porque foi realmente um momento de formação e reflexão coletiva, em que os profissionais (re)aprenderam conceitos gerais sobre a Educação Inclusiva e também propuseram ações visando a melhoria da aprendizagem desses alunos, que era um de nossos objetivos. E os participantes ainda discutiram e elencaram práticas que favorecem a aquisição de habilidades relacionadas a futura vivência dos alunos no mundo do trabalho, outro objetivo alcançado.

A avaliação realizada pelos participantes quanto aos critérios propostos, suas observações na ficha avaliativa e a participação de todos nas atividades e discussões realizadas na oficina evidenciaram que o assunto tratado foi relevante para esses profissionais. Sendo assim, a oficina foi um espaço para a formação docente que possivelmente irá repercutir nas práticas desenvolvidas por esses profissionais, culminando então com a melhoria da aprendizagem dos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados confirmaram o pressuposto de que uma formação docente frágil no que se refere aos conhecimentos sobre a educação inclusiva dificultam a promoção de práticas que favoreçam o aprendizado dos alunos com NEE. Verificando a formação dos profissionais, identificamos a necessidade de que os professores regentes busquem formação voltada a essa área, para que possam atender aos alunos em suas especificidades, sendo que os participantes relataram a dificuldade, sobretudo desse profissional, em lidar com o aluno público da educação inclusiva devido à falta de formação para que essa relação se estabeleça.

As práticas voltadas aos alunos com NEE foram pontuadas pelos profissionais e verificamos a necessidade de elaboração de instrumentos formais para diagnóstico de possíveis alunos com NEE e ainda que se amplie a realização de adequações curriculares, pois foi uma ação relatada por poucos docentes. Tais adequações são ações pedagógicas e didáticas promovidas para que o aluno tenha acesso ao conteúdo curricular proposto, considerando suas peculiaridades, sendo essencial para a aprendizagem dos alunos com NEE.

Relacionado ao potencial laboral dos alunos com NEE e futura inserção destes estudantes no mundo do trabalho, importa ressaltar que grande parte dos participantes, apesar de serem profissionais da educação, não reconheceram inicialmente a escolaridade como meio de promover o acesso dos alunos ao mundo do trabalho. Carecendo assim que sejam despertados para o reconhecimento da necessária melhoria no processo educativo dos alunos com NEE para que eles possam ser incluídos também no mundo do trabalho, já que tal preparação é um dos objetivos do Ensino Médio. Neste aspecto, o segundo momento da oficina em que trouxemos alguns fundamentos da EPT para discutirmos na escola foi muito importante e esperamos que possa ser um estímulo para novas buscas e aprofundamentos nas leituras como estas para subsidiar as atividades escolares.

Sobre a possível interferência do professor na futura inserção dos alunos com NEE no mundo do trabalho, nem todos vislumbraram possibilidades diante dessa questão. Sendo que os profissionais se reconheceram principalmente como encorajadores, não como mediadores da formação básica para que o aluno consiga tal

inserção. Julgamos que seja pertinente que o professor compreenda que tem a oportunidade de estimular habilidades como a criatividade, autonomia, ética, iniciativa para articular novos saberes e trabalhar em equipe, que são tão importantes no percurso formativo de futuros trabalhadores quanto os conhecimentos técnicos de cada área de atuação profissional.

Para além dos objetivos propostos, os relatos indicaram que não há um tempo dedicado à interação entre professor de apoio e regente, o que dificulta a construção de estratégias para a aprendizagem dos alunos. Sugeriram ainda certo distanciamento entre alguns professores regentes e os alunos, ficando a ideia de que eles são ignorados pelos profissionais que, resguardados pela justificativa da não formação, abstêm-se de se aproximar dos estudantes.

Reconhecemos que as condições concretas de trabalho do professor não são ideais e isso implica negativamente inclusive em sua busca por formação continuada. Não obstante, os estudantes com NEE requerem intervenções com o uso de metodologias e práticas que atendam suas particularidades, assim, é necessário a busca de caminhos para equacionar essa questão. Nessa perspectiva, buscamos contribuir com o processo reflexivo de formação dos participantes da pesquisa por meio do produto educacional elaborado.

Nesse sentido, os resultados da aplicação da Oficina pedagógica: (re)pensando a inclusão de estudantes com necessidades educacionais especiais e a formação para o mundo do trabalho foram satisfatórios, pois os profissionais interagiram e pensaram coletivamente em soluções para melhorar o processo de inclusão e aprendizagem dos alunos com NEE na escola em que atuam e elencaram práticas integradoras que contribuam com a futura vivência dos estudantes, reconhecendo assim a possibilidade de que sua atuação possa repercutir na vivência laboral dos alunos. Sendo um passo importante para mudar a visão de muitos professores sobre o papel da educação no mundo do trabalho e repensar seu papel na inclusão dos alunos com NEE.

Entendemos que a principal contribuição deste estudo foi evidenciar a visão dos docentes que lidam cotidianamente com os alunos público da educação inclusiva sobre o processo de escolarização, ainda complexo para alguns, que não se sentem preparados, seja por falta de formação ou condições concretas de trabalho, destacando a necessidade da melhoria da relação entre PA e PR, para a implementação de um ensino colaborativo.

Por fim, e igualmente importante, promover o debate sobre a concepção de trabalho como um princípio educativo, e assim cooperar com a construção do itinerário formativo de Educação Profissional e Tecnológica, a ser implementado na escola pesquisada e outras em todo o país, segundo os novos direcionamentos para o Ensino Médio.

O tema desta pesquisa ainda é um campo aberto para futuras investigações, pois é necessário avaliar a formação docente e o impacto na aprendizagem dos alunos com NEE. Sendo fundamental neste momento acompanhar a implantação do itinerário formativo de Educação Profissional e Tecnológica, e os outros itinerários, verificar se os currículos propostos atendem a perspectiva de formação integral e considerar as especificidades formativas de todos os alunos.

REFERÊNCIAS

ALVES, Z. M. M. B.; SILVA, M. H. G. F. D. da. Análise qualitativa de dados de entrevista: uma proposta. **Paidéia**. Ribeirão Preto, n. 2, p. 61-69, jul. 1992. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X1992000200007&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 15 Jan. 2018.

ANTUNES, C. **As inteligências Múltiplas e seus estímulos**. Campinas, SP: Papirus, 1998.

ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2009.

ARANHA, M. S. F. (org.). **Estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial: SEESP/MEC, Brasília, 2003.

BARBOSA, E. F.; MOURA, D. G. de. Metodologias ativas de aprendizagem na educação profissional e tecnológica. **B. Tec. Senac**, Rio de Janeiro, v. 39, n. 2, p.48-67, mai./ago. 2013.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. **Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 20 de dezembro de 1961. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L4024.htm>. Acesso em: 15 set. 2018.

_____. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. **Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm>. Acesso em: 15 set. 2018.

_____. **Constituição Federal de 1988**. Diário Oficial da União, 5 de outubro de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 16 mar. 2018.

_____. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. **Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências**. Diário Oficial República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm#art266>. Acesso em: 12 nov. 2018.

_____. Lei nº 8.213, de 24 de julho de 1991. **Dispõe sobre os Planos de benefícios da Previdência Social e dá outras providências**. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8213cons.htm>. Acesso em: 10 out. 2017.

_____. Lei nº 9.394 de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996. Disponível em: <www.mec.gov.br/leis/ldb9394> Acesso em: 12 out. 2017.

_____. Decreto 3.298 de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989. **Dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras**

providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto /d3298.htm>. Acesso em: jul. 2018.

_____. Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências.** Diário Oficial da República. Brasília, DF, 20 dez. 2000. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/110098.htm>. Acesso em: 16 out. 2017.

_____. **Plano Nacional de Educação-PNE.** Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Ministério da Educação, Brasília: Inep, 2001. Disponível em: <ftp://ftp.fn-de.gov.br/web/fnde/plano_nacional_educacao.pdf> Acesso em: 25 jul. 2019.

_____. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de setembro de 2001. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica / Secretaria de Educação Especial – MEC; SEESP, 2001.** Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>>. Acesso em: 10 mar. 2018.

_____. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. **Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000.** Diário Oficial República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 dez. 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm> Acesso em: 25 jul. 2018.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** 2008. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>>. Acesso em: 28 jan. 2018.

_____. Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. **Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf>. Acesso em: 28 jan. 2018.

_____. Resolução CNS, nº 466, 12 de dezembro de 2012. **Dispõe sobre normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos.** Disponível em: <<http://conselho.saúde.gov.br/resoluções/2012/Reso466.pdf>> Acesso em: 20 jan. 2018.

_____. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 07 jul. 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm> Acesso em: 20 mai. 2019.

_____. Lei nº 13.409 de 28 de dezembro de 2016. Altera a Lei de Cotas nº 12.711/2012. **Dispõe sobre cotas para pessoa com deficiência nos Institutos**

Federais de Educação. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/L13409.htm> Acesso em: 10 de jan. 2018.

_____. Lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. **Altera a Lei 9.394/96 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e 11.494/07 que regulamenta o FUNDEB e dá outras providências.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 17 fev. 2017. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm> Acesso em: 25 mar. 2018.

_____. Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018. **Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.** Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Diário Oficial da União, DF, 22 nov. 2018. Disponível em: <<http://novoensinomedio.mec.gov.br/resources/downloads/pdf/dcnem.pdf>> Acesso em: 05 mai. 2019.

BONI, V.; QUARESMA, S. J. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em ciências sociais. **Em Tese**, Florianópolis, v. 2, n. 1, p. 68-80, jan. 2005. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/emtese/article/view/18027>>. Acesso em: 05 ago. 2018.

CARVALHO, R. E. **Removendo barreiras para a aprendizagem.** 10. ed. Porto Alegre: Mediação, 2011.

_____. **Escola Inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico.** 6. ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.

CIAVATTA, M. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. **Trabalho Necessário**, v. 3, n. 3, p. 1-20, 2005. Disponível em: <<http://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/6122>> Acesso em: 18 nov. 2017.

CIAVATTA, M.; RAMOS, M. Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil: dualidade e fragmentação. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 5, n. 8, p. 27-41, jan./jun. 2011. Disponível em: <<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/45>> Acesso em: 23 set. 2017.

DELL-MASSO, M. C. S. Educação e trabalho: temas a considerar para inclusão de pessoas com deficiência no mercado de trabalho. In: MIRANDA, T. G.; FILHO, T. A. G., (org.). **O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares.** Salvador: EDUFBA, 2012. p. 423-434.

DIESEL, A.; BALDEZ, A. L. S.; MARTINS, S. N. Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. **Revista Thema**, Pelotas, v.14, n.1, p. 268-288, 2017. Disponível em: <https://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-BR&as_sdt=0%2C5&q=Os+princ%C3%Adpios+das+metodologias+ativas+de+ensino+%3A+uma+abordagem+te%C3%B3rica+&btnG=>>. Acesso em: 27 jun. 2018.

DOMINGUES, I. **O coordenador pedagógico e a formação contínua do docente na escola.** São Paulo: Cortez, 2015

FERREIRA, C. A. L. Pesquisa Quantitativa e Qualitativa: Perspectivas Para o Campo da Educação. **Revista Mosaico**, v. 8, n. 2, p. 173-182, jul./dez. 2015.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREITAS, A. P.; SILVEIRA, N. L. D. da. Ética na Pesquisa com Sujeitos Humanos: aspectos a destacar para investigadores iniciantes. **Psicol. Argum.** v.26, n.52, p. 35-46, jan./mar. 2008. Disponível em: <<http://www2.pucpr.br/reol/index.php/PA/pdf/%3Fdd1%3D1982+%&cd=10&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=>> Acesso em: 25 jan. 2018.

FREITAS, C. B. D. de; HOSSNE, W. S. O papel dos Comitês de Ética em Pesquisa na proteção do ser humano. **Bioética**. Brasília, v.10, n. 2, p.129-146, 2002. Disponível em: <http://www.revistabioetica.cfm.org.br/index.php/revista_bioetica/article/view/218/219>. Acesso em: 25 Jun. 2018.

FRIGOTTO, G. A polissemia da categoria trabalho e a batalha das ideias nas sociedades de classe. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14 n. 40, p.168-194, jan./abr. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a14>> Acesso em: 10 out. 2017.

GARCIA, R. M. C. Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 18, n. 52, p. 101-239, jan.-mar. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v18n52/07>> Acesso em: 07 jun. 2019.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade** (online), vol. 31, n. 113, out.-dez. 2010, p. 1355-1379. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87315816016>> Acesso em: 13 out. 2018.

GHEDIN, E.; FRANCO, M. A. S. **Questões de Método na Construção da Pesquisa em Educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOIÁS. Diretrizes operacionais da rede pública estadual de ensino de Goiás 2016/2017. Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esporte. Goiânia, 2016.

HEREDERO, E. S. A escola inclusiva e estratégias para fazer frente a ela: as adaptações curriculares. **Acta Scientiarum. Education**. v. 32, n. 2, p. 193-208. Maringá. 2010. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4864783>>. Acesso em: 20 jul. 2018.

JESUS, D. M. de; EFFGEN, A. P. S. Formação docente e práticas pedagógicas: conexões, possibilidades e tensões. In: MIRANDA, T. G.; FILHO, T. A. G. (org.). **O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares**. Salvador: EDUFBA, 2012. p. 17-24.

KAPLÚN, G. Material educativo: a experiência de aprendizado. **Comunicação & Educação**, n. 27, p. 46-60, 30 ago. 2003.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Fundamentos de metodologia científica**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LEITE, P. de S. C. Produtos educacionais em mestrados profissionais na área de ensino: uma proposta de avaliação coletiva de materiais educativos. **Investigação Qualitativa em Educação**, v. 1, p. 330-339, 2018. Disponível em: <<https://www.proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2018/article/view/1656>>. Acesso em: 15 out. 2018.

LEME, M. E. S. **Deficiência e o mundo do trabalho**: discursos e contradições. Campinas: Autores Associados, 2015.

MANTOAN, M. T. É. **O desafio das diferenças nas escolas**. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

_____. **Inclusão Escolar O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Summus, 2015.

_____; PRIETO, R. G.; ARANTES, V. A. **Inclusão Escolar**. São Paulo: Summus, 2006.

MARSIGLIA, A. C. G.; MARTINS, L. M. Contribuições da pedagogia histórico-crítica para a formação de professores. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 5, n. 2, p. 97-105, dez. 2013. Disponível em: <https://www.researchgatenet/publication/330487429_CONTRIBUICOES_DA_PEDAGOGIA_HISTORICO-CRITICA_PARA_A_FORMACAO_DE_PROFESSORES> Acesso em: 23 set. 2017.

MARTINS, R. M. O princípio da dignidade humana na pessoa com deficiência na perspectiva do acesso ao trabalho. **Caderno Espaço Inclusão**. Brasília, v.1, n.1, p. 20-33, 2013. Disponível em: <<http://revistaexixo.ifb.edu.br/index.php/editoraifb/issue/view/31>> Acesso em: 15 ago. 2018.

MAZZEU, L. T. B. **Pedagogia histórico-crítica e formação de professores: proposições e categorias**. 31ª Reunião Anual da Anped, 2008. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/biblioteca/item/pedagogia-historico-critica-e-formacao-de-professores-proposicoes-e-categorias>> Acesso em: 19 jun. 2019.

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

MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade**. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

MOURA, D. H. Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração. **Holos**, v.2, p. 04-30, 2007. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=481549273001>> Acesso em: 01 de jul. 2019.

_____; FILHO, D. L. L.; SILVA, M. R. Politecnia e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, v. 20, n. 63, p. 1057-1080, out./dez. 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v20n63/1413-2478-rbedu-20-63-1057.pdf>> Acesso em: 18 mar. 2019.

MOUSINHO, R. *et al.* Mediação escolar e inclusão: revisão, dicas e reflexões. **Rev. psicopedag.**, São Paulo, v. 27, n. 82, p. 92-108, 2010. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862010000100010&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 23 jun. 2019.

NASCIMENTO, S. E. A educação profissional: interfaces com a educação especial. In: DÍAZ, F. *et al.*, (org.) **Educação inclusiva, deficiência e contexto social: questões contemporâneas** (online). Salvador: EDUFBA, 2009, p. 289-301. Disponível em: <<http://books.scielo.org>>. Acesso em: 04 jul. 2019.

OLIVEIRA, L. M. B. **Cartilha do Censo 2010: Pessoas com Deficiência**. Brasília: SDH-PR/SNPD, 2012.

PADILHA, A. M. L.; OLIVEIRA, I. M. de (org.). **Educação para todos: as muitas faces da inclusão escolar**. Campinas: Papirus, 2013.

PAVIANI, N. M. S; FONTANA, N. M. Oficinas pedagógicas: relato de uma experiência. **Conjectura: Filosofia e Educação**, Caxias do Sul, v. 14, n. 2, p. 77-88, maio/ago. 2009.

PEDROSO, C.; SHINOHARA, M. H. Educação para e pelo trabalho: a inclusão da pessoa com deficiência intelectual no mercado de trabalho. **Cadernos de pós-graduação em distúrbios do desenvolvimento**, São Paulo, v.10, n.1, p.138-145, 2010. Disponível em: <<http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/cpgdd/article/view/112001>> Acesso em fev. 2018.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. **Nuances**, v.3, p. 05-14, set. 1997.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RAMOS, M. Concepção do ensino médio integrado. Secretaria de Educação do Estado do Pará- **Seminário Proeja**. 08-09 mai. 2008. Disponível em: <<https://tecnicadmiwj.files.wordpress.com/2008/09/texto-concepcao-do-ensino-medio-integrado-marise-ramos-1.pdf>> Acesso em: 18 mar. 2019.

REDIG, A. G.; GLAT, R. Programa educacional especializado para capacitação e inclusão no trabalho de pessoas com deficiência intelectual. **Ensaio**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 95, p. 330-355, abr. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362017000200330&lng=en&nrm=iso> Acesso em: 10 jan. 2018.

RIBEIRO, M. A.; CARNEIRO, R. A inclusão indesejada: as empresas brasileiras face à lei de cotas para pessoas com deficiência no mercado de trabalho. **Organizações & Sociedade**, Salvador, v.16, n.50, p. 545-564, jul./set. 2009. Disponível em: <<https://rigs.ufba.br/index.php/revistaoes/article/view/11036>>. Acesso em: 27 jul. 2018.

RODRIGUES, D. Os desafios da Equidade e da Inclusão na formação de professores. **Revista nacional e internacional de educación inclusiva**, v. 7, n. 2, p. 5-21, jun. 2014.

SASSAKI, R. Z. Inclusão: o paradigma do século 21. **Inclusão: revista de educação especial**, Brasília, p.19-23, out. 2005.

SAVIANI, D. Trabalho e Educação: Fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v.12, n. 34, p.152-165, jan./abr. 2007. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf> Acesso em: 18 jan. 2018.

_____. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, jan./abr. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12>> Acesso em: 20 out. 2018.

SEVERINO, J. A. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, A. F. da; LEITE, T. S. Adequações curriculares e estratégias de ensino em turmas inclusivas: um estudo exploratório no 1º Ciclo. **Invest. Práticas**, Lisboa, v. 5, n. 2, p. 44-62, set. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2182-13722015000200004&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 01 jul. 2019.

SILVA, M. D. O.; RIBEIRO, C.; CARVALHO, A. Atitudes e Práticas dos Professores Face à Inclusão de Alunos com Necessidades Educativas Especiais. **Revista Portuguesa de Pedagogia**, p. 53-73, mar. 2014. Disponível em: <<https://impactum-journals.uc.pt/rppedagogia/article/view/1796>>. Acesso em: 04 jun. 2019.

SILVA, M. O. E. da. Educação Inclusiva: um novo paradigma de Escola. **Rev. Lusófona de Educação**, Lisboa, n. 19, p. 119-134, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1645-72502011000300008&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 04 mai. 2019.

SILVA, M. R. da. A BNCC da reforma do ensino médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.34, p. 01-15, 2018.

SOUZA, F. F.; VALENTE, P. M.; PANNUTI, M. O papel do professor de apoio na inclusão escolar. **Educere: XII Congresso Nacional de Educação**. PUC-Paraná, p. 26-29, out. 2015. Disponível em: <https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/17749_7890.pdf> Acesso em: 20 jun. 2019.

SOUZA, F. das C. S.; RODRIGUES, I. da S. Formação de professores para educação profissional no Brasil: percurso histórico e desafios contemporâneos. **Revista Histedbr on-line**, v. 17, n. 2, p. 621-638, abr./jun. 2017. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8644682>> Acesso em: 15 nov. 2018.

SOUZA, L. H. P.; GOUVÊA, G. Oficinas pedagógicas de Ciências: os movimentos pedagógicos predominantes na formação continuada de professores. **Ciências & Educação** (online). Bauru, v. 12, n. 3, p. 303-313, dez. 2006. Disponível em: <<http://w.redalyc.org/articulo.oa?id=251019510005>> Acesso em: 01 jul. 2019.

TEIXEIRA, M. O. A abordagem sócio-cognitiva no aconselhamento vocacional: uma reflexão sobre a evolução dos conceitos e da prática da orientação. **Rev. Bras. Orientac. Prof**, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 9-16, dez. 2008. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-33902008000200003&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 10 jun. 2019.

TERRA, R. N.; GOMES, C. G. Inclusão escolar: carências e desafios da formação e atuação profissional. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, p. 109-123, dez. 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacao_especial/article/view/5629> Acesso em: 08 jan. 2019.

THESING, M. L. C.; COSTAS, F. A. T. As proposições de uma escola inclusiva na concepção de professores de educação especial: algumas problematizações. **Rev. bras. Estud. pedagog.**, Brasília, v. 99, n. 252, p.277-293, maio/ago. 2018.

UNESCO. The Salamanca Statement and frameworkfor action on special needs education: [**Declaração de Salamanca**]. Conferência Mundial sobre Educação para Necessidades Especiais: Acesso e Qualidade, realizada em Salamanca, Espanha, em 7-10 de junho de 1994. Genebra: Unesco, 1994.

_____. Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. UNESCO: Jomtien, 1990.

VARGAS, T. B. T.; RODRIGUES, M. G. A. Mediação escolar: sobre habitar o entre. *Revista Brasileira de Educação* (online), v. 23, p. 1-26, 2018. Disponível em: <<http://p.redalyc.org/articulo.oa?id=27554785078>> Acesso em: 19 jul. 2019

VIEIRA, E.; VOLQUIND, L. **Oficinas de ensino? O quê? Por quê? Como?** 4. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.


VILARONGA, C. A. R.; MENDES, E. G. Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 95, n. 239, p. 139-151, abr. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-66812014000100008&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 10 ago. 2018




YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Tradução de Cristhian Matheus Herrera. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

ANEXOS

Anexo 1 – Parecer do Comitê de Ética

 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: CONDIÇÕES CURRICULARES PARA UMA PRÁTICA EDUCATIVA INCLUSIVA: ESTUDO DE CASO EM ESCOLA ESTADUAL DE GOIÁS			
2. Número de Participantes da Pesquisa: 41			
3. Área Temática: EDUCAÇÃO			
4. Área do Conhecimento: Grande Área 7, Ciências Humanas			
PESQUISADOR RESPONSÁVEL			
5. Nome: JULLYANA PIMENTA BORGES GONCALVES			
6. CPF: 005 454.741-59	7. Endereço (Rua, n.º): Rua 06, Quadra 45, Lote 06 Itaguaí 3 CALDAS NOVAS GOIAS 75690000		
8. Nacionalidade: BRASILEIRO	9. Telefone: 64993239229	10. Outro Telefone:	11. Email: jullyanapbg@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: 11, 10, 2018		 Assinatura	
INSTITUIÇÃO PROPONENTE			
12. Nome: INSTITUTO FEDERAL DE EDUCACAO, CIENCIA E TECNOLOGIA GOIANO	13. CNPJ: 10.651.417/0003-30	14. Unidade/Orgão: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano - campus Morrinhos	
15. Telefone: (64) 3413-7900	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:  846.551.519-00			
Cargo/Função: <u>Director Geral</u>			
Data: 17, 10, 2018		 Gilberto Silveira da Silva Diretor Geral IF Goiano - Campus Morrinhos Port. nº 20 - D.O.U de 13/01/2016	
PATROCINADOR PRINCIPAL			
Não se aplica.			

Impresso por 1106541 em 16/10/2018 16:38:09 (1fa82b6216f01f2d14db323ca035cf55)

Anexo 2 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para os professores de apoio e coordenadoras pedagógicas

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa intitulada: **“CONDIÇÕES CURRICULARES PARA UMA PRÁTICA EDUCATIVA INCLUSIVA: ESTUDO DE CASO EM ESCOLA ESTADUAL DE GOIÁS”**. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, este documento deverá ser assinado em duas vias, sendo a primeira de guarda e confidencialidade da Pesquisadora responsável e a segunda ficará sob sua responsabilidade para quaisquer fins.

Em caso de recusa, você não será penalizado (a) de forma alguma. Em caso de dúvida sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com a pesquisadora responsável, **Jullyana Pimenta Borges Gonçalves**, através do telefone: (64)99323-9229 ou através do e-mail: jullyanapbg@gmail.com. Em caso de dúvida sobre a ética aplicada a pesquisa, você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto Federal Goiano (situado na Rua 88, nº310, Setor Sul, CEP 74085-010, Goiânia, Goiás. Caixa Postal 50.) pelo telefone: (62) 3605-3664 ou pelo email: cep@ifgoiano.edu.br.

A presente pesquisa é motivada pelo ProfEPT-Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica e fará parte do desenvolvimento da dissertação que pretende investigar as práticas educativas promovidas para a inclusão de alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) no Ensino Médio, de uma instituição de ensino pública, da rede estadual de educação do interior do estado de Goiás. Essa pesquisa é importante para que se possa conhecer a realidade do processo inclusivo, a partir das práticas desenvolvidas por professores e coordenadores que atuam diretamente com esse público. Ela se justifica porque não existem expressivas pesquisas que relacionem a maneira como o referido público está sendo atendido no Ensino Médio e nem se as práticas educativas realizadas estão promovendo a autonomia necessária para o ingresso deles no mundo do trabalho. Além disso, é essencial verificar a capacitação dos professores de apoio à inclusão e coordenadores, bem como a maneira como desenvolvem sua prática, afinal, eles são agentes fundamentais no processo de inclusão de alunos com NEE.

O objetivo dessa pesquisa é investigar como as adaptações curriculares para o público-alvo da educação inclusiva são realizadas, identificar quais práticas educativas promovem a inclusão e formação profissional para a emancipação desses sujeitos e elaborar um Manual com informações relevantes sobre a inclusão escolar e no mundo do trabalho.

Para a coleta de dados será utilizado entrevista semiestruturada (que será gravada) com questões abertas e fechadas. As questões fechadas serão para a caracterização dos participantes da pesquisa, contendo assim, informações pessoais, com dados como sexo, idade, formação profissional e tempo de atuação docente. As questões abertas serão para a coleta dos dados subjetivos da pesquisa, com perguntas sobre a prática educativa desenvolvida em relação ao público-alvo da educação inclusiva, tais como seu planejamento, atuação e sua visão sobre o potencial laboral desses alunos.

Para os participantes da pesquisa existe um desconforto relacionado a possíveis riscos envolvidos em sua execução, que são mínimos, pois a possibilidade de ocorrência de algum dano ao participante é pequena, visto que não haverá procedimentos invasivos. E os riscos inerentes a você, participante, são de ordem psicológica, social, moral e física. Psicológica porque você poderá sentir constrangimento, culpa ou aborrecimento transitório durante a entrevista, causado pela evocação de memórias e pelo compartilhamento de informações pessoais e relativas à sua atuação profissional. O risco de ordem social e/ou moral advém da remota possibilidade de quebra de sigilo, ainda que seja involuntária e não intencional por parte dos pesquisadores, o que poderia gerar situações de exposição desagradáveis. Além disso, é possível que haja desconforto e/ou alteração de comportamento, gerados pela gravação de áudios. Há também riscos de ordem física porque você poderá sentir cansaço e/ou fadiga durante a realização da entrevista. Os riscos descritos serão minimizados através do compromisso de manuseio ético e rigoroso dos dados coletados, além de confidencialidade da pesquisadora e também da escolha de um local

reservado e confortável para a realização da pesquisa. Além disso, você poderá encerrar sua participação a qualquer momento, sem prejuízo ou dano e eu como pesquisadora, também tenho o compromisso de encerrar a entrevista, caso perceba que você esteja sofrendo qualquer dano ou prejuízo.

Os benefícios oriundos de sua participação serão indiretos e não há previsão de remuneração pela sua colaboração. Os benefícios indiretos baseiam-se no fato de que a pesquisa poderá contribuir com a melhoria da atuação profissional dos agentes educativos e do processo de inclusão de alunos público-alvo da educação inclusiva, através da futura divulgação dos dados e apresentação do Manual que será elaborado. Assim, você poderá ou não, aceitar as sugestões propostas. A pesquisa também poderá trazer benefícios para toda comunidade escolar, sobretudo para os alunos público-alvo da inclusão e suas famílias, que poderão conhecer o Manual, com informações relevantes sobre a inclusão escolar e no mundo do trabalho.

Aos participantes será assegurada a garantia de assistência integral em qualquer etapa do estudo. Você terá acesso aos profissionais responsáveis pela pesquisa para esclarecimento de eventuais dúvidas. Caso você apresente algum problema será encaminhado para tratamento adequado da seguinte maneira: terá acompanhamento, tratamento, assistência integral e orientação, enquanto necessário, tanto pelos pesquisadores e pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto Federal Goiano, como também por profissionais competentes da área da saúde (médico, psicólogo) e/ou da área jurídica (advogado) conforme seja necessário, sem nenhum custo. Além disso, esclarecemos que você tem direito à indenização em caso de eventuais danos decorrentes da pesquisa. Ainda afirmamos o compromisso de divulgar os resultados da pesquisa e apresentar o Manual que será elaborado, sem divulgar seus dados pessoais e sigilosos, sendo que esses, serão manuseados apenas pelos pesquisadores, com extremo rigor ético e de confidencialidade.

Você será esclarecido(a) sobre a pesquisa em qualquer tempo e aspecto que desejar, através dos meios citados acima. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento, sendo sua participação voluntária e a recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade.

O(s) pesquisador(es) irá(ão) tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo e todos os dados coletados servirão apenas para fins de pesquisa. Seu nome ou o material que indique a sua participação não será liberado sem a sua permissão. Você não será identificado(a) em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo.

Para participar deste estudo você não terá nenhum custo nem receberá qualquer vantagem financeira. Caso você, participante, sofra algum dano decorrente dessa pesquisa, os pesquisadores garantem indenizá-lo por todo e qualquer gasto ou prejuízo.

Ciente e de acordo com o que foi anteriormente exposto, eu, _____, estou de acordo em participar da pesquisa intitulada “Condições Curriculares para uma Prática Educativa Inclusiva: estudo de caso em escola estadual de Goiás”, de forma livre e espontânea, podendo retirar meu consentimento a qualquer momento.

_____, _____ de _____ de 20____

Assinatura do responsável pela pesquisa

Assinatura do participante

Anexo 3 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para os professores regentes

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa intitulada: **“CONDIÇÕES CURRICULARES PARA UMA PRÁTICA EDUCATIVA INCLUSIVA: ESTUDO DE CASO EM ESCOLA ESTADUAL DE GOIÁS”**. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, este documento deverá ser assinado em duas vias, sendo a primeira de guarda e confidencialidade do Pesquisador (a) responsável e a segunda ficará sob sua responsabilidade para quaisquer fins.

Em caso de recusa, você não será penalizado (a) de forma alguma. Em caso de dúvida sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com a pesquisadora responsável, **Jullyana Pimenta Borges Gonçalves**, através do telefone: (64)99323-9229 ou através do e-mail: jullyanapbg@gmail.com. Em caso de dúvida sobre a ética aplicada a pesquisa, você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto Federal Goiano (situado na Rua 88, nº310, Setor Sul, CEP 74085-010, Goiânia, Goiás. Caixa Postal 50.) pelo telefone: (62) 3605-3664 ou pelo email: cep@ifgoiano.edu.br.

A presente pesquisa é motivada pelo ProfEPT-Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica e fará parte do desenvolvimento da dissertação que pretende investigar as práticas educativas promovidas para a inclusão de alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) no Ensino Médio, de uma instituição de ensino pública, da rede estadual de educação do interior do estado de Goiás. Essa pesquisa é importante para que se possa conhecer a realidade do processo inclusivo, a partir das práticas desenvolvidas por professores e coordenadores que atuam diretamente com esse público. Ela se justifica porque não existem expressivas pesquisas que relacionem a maneira como o referido público está sendo atendido no Ensino Médio e nem se as práticas educativas realizadas estão promovendo a autonomia necessária para o ingresso deles no mundo do trabalho. Além disso, é essencial verificar a capacitação dos professores, bem como a maneira como desenvolvem sua prática, afinal, eles são agentes fundamentais no processo de inclusão de alunos com NEE.

O objetivo dessa pesquisa é investigar como as adaptações curriculares para o público-alvo da educação inclusiva são realizadas, identificar quais práticas educativas promovem a inclusão e formação profissional para a emancipação desses sujeitos e elaborar um Manual com informações relevantes sobre a inclusão escolar e no mundo do trabalho.

Para a coleta de dados será utilizado questionário com questões abertas e fechadas. As questões fechadas serão para a caracterização dos participantes da pesquisa, contendo assim, informações pessoais, com dados como sexo, idade, formação profissional e tempo de atuação docente. As questões abertas serão para a coleta dos dados subjetivos da pesquisa, com perguntas sobre a prática educativa desenvolvida, em relação ao público-alvo da educação inclusiva, tais como seu planejamento, atuação e sua visão sobre o potencial laboral desses alunos.

Para os participantes da pesquisa existe um desconforto relacionado a possíveis riscos envolvidos em sua execução, que são mínimos, pois a possibilidade de ocorrência de algum dano ao participante é pequena, visto que não haverá procedimentos invasivos. E os riscos inerentes a você, participante, são de ordem psicológica, social, moral e física. Psicológica porque você poderá sentir constrangimento, culpa ou aborrecimento transitório durante o preenchimento do questionário, causado pela evocação de memórias e pelo compartilhamento de informações pessoais e relativas à sua atuação profissional. O risco de ordem social e/ou moral advém da remota possibilidade de quebra de sigilo, ainda que seja involuntária e não intencional por parte dos pesquisadores, o que poderia gerar situações de exposição desagradáveis. Há também riscos de ordem física porque você poderá sentir cansaço e/ou fadiga durante o preenchimento do questionário. Os riscos descritos serão minimizados através do compromisso de manuseio ético e rigoroso dos dados coletados, além de confidencialidade da pesquisadora e também da escolha de um local reservado e confortável para a realização da pesquisa. Além disso, você poderá encerrar sua participação

a qualquer momento, sem prejuízo ou dano e eu como pesquisadora, também tenho o compromisso de encerrar a pesquisa, caso perceba que você esteja sofrendo qualquer dano ou prejuízo.

Os benefícios oriundos de sua participação serão indiretos e não há previsão de remuneração pela sua colaboração. Os benefícios indiretos baseiam-se no fato de que a pesquisa poderá contribuir com a melhoria da atuação profissional dos agentes educativos e do processo de inclusão de alunos público-alvo da educação inclusiva, através da futura divulgação dos dados e apresentação do Manual que será elaborado. Assim, você poderá ou não, aceitar as sugestões propostas. A pesquisa também poderá trazer benefícios para toda comunidade escolar, sobretudo para os alunos público-alvo da inclusão e suas famílias, que poderão conhecer o Manual, com informações relevantes sobre a inclusão escolar e no mundo do trabalho.

Aos participantes será assegurada a garantia de assistência integral em qualquer etapa do estudo. Você terá acesso aos profissionais responsáveis pela pesquisa para esclarecimento de eventuais dúvidas. Caso você apresente algum problema relacionado à pesquisa será encaminhado para tratamento adequado da seguinte maneira: terá acompanhamento, tratamento, assistência integral e orientação, enquanto necessário, tanto pelos pesquisadores e pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto Federal Goiano, como também por profissionais competentes da área da saúde (médico, psicólogo) e/ou da área jurídica (advogado) conforme seja necessário, sem nenhum custo. Além disso, esclarecemos que você tem direito à indenização em caso de eventuais danos decorrentes da pesquisa. Ainda afirmamos o compromisso de divulgar os resultados da pesquisa e apresentar o Manual que será elaborado, sem divulgar seus dados pessoais e sigilosos, sendo que esses, serão manuseados apenas pelos pesquisadores, com extremo rigor ético e de confidencialidade.

Você será esclarecido(a) sobre a pesquisa em qualquer tempo e aspecto que desejar, através dos meios citados acima. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento, sendo sua participação voluntária e a recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade.

O(s) pesquisador(es) irá(ão) tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo e todos os dados coletados servirão apenas para fins de pesquisa. Seu nome ou o material que indique a sua participação não será liberado sem a sua permissão. Você não será identificado(a) em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo.

Para participar deste estudo você não terá nenhum custo nem receberá qualquer vantagem financeira. Caso você, participante, sofra algum dano decorrente dessa pesquisa, os pesquisadores garantem indenizá-lo por todo e qualquer gasto ou prejuízo.

Ciente e de acordo com o que foi anteriormente exposto, eu, _____, estou de acordo em participar da pesquisa intitulada “Condições Curriculares para uma Prática Educativa Inclusiva: estudo de caso em escola estadual de Goiás”, de forma livre e espontânea, podendo retirar meu consentimento a qualquer momento.

_____, _____ de _____ de 20____

Assinatura do responsável pela pesquisa

Assinatura do participante

APÊNCIDES

Apêndice 1 – Questionário- Professor Regente

Prezado(a) Professor(a),

Gostaria da sua participação colaborativa respondendo este questionário, que é parte da pesquisa que realizo como mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) – Campus Morrinhos, sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Cinthia Maria Felicio. A pesquisa intitulada “Condições Curriculares para uma prática educativa inclusiva: estudo de caso em escola estadual de Goiás” tem por objetivo investigar as práticas educativas promovidas para a inclusão de alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) no Ensino Médio. Os dados serão utilizados apenas para finalidade da pesquisa, mantendo sigilo e a confidencialidade do respondente. A sua contribuição será de grande importância para a realização deste estudo. Agradeço sua participação e apoio a esta pesquisa!

Jullyana Pimenta Borges Gonçalves.

Questionário destinado aos professores regentes

1. Você considera-se uma pessoa com Necessidades Educacionais Especiais? Se sim, comente.

2. Qual é a sua formação profissional (graduação, especialização)?

3. Comente sobre a maneira como você ministra, desenvolve suas aulas (procedimentos de ensino) nas salas com alunos público-alvo da educação inclusiva.

4. Como os estudantes público-alvo da educação inclusiva poderão ingressar no mundo do trabalho? Comente conforme sua vivência e percepções.

5. Em sua opinião, como a atuação do professor pode interferir na futura inserção dos alunos com Necessidades Educacionais Especiais no mundo do trabalho? Comente sua resposta, se possível exemplificando com possibilidades de ações cotidianas no ambiente escolar ou fora dele.

Roteiro da entrevista semiestruturada destinada aos coordenadores

1. Você considera-se uma pessoa com Necessidades Educacionais Especiais? Se sim, comente.

2. Qual é a sua formação profissional (graduação, especialização)?

3. Descreva a maneira como você desenvolve o trabalho com os professores (regentes e de apoio) que têm alunos público-alvo da educação inclusiva na sala de aula. (Ações realizadas cotidianamente).

4. Como os estudantes alunos público-alvo da educação inclusiva poderão ingressar no mundo do trabalho? Comente conforme sua vivência e percepções.

5. Em sua opinião, como a atuação do professor pode interferir na futura inserção dos alunos com Necessidades Educacionais Especiais no mundo do trabalho? Comente sua resposta, se possível exemplificando com possibilidades de ações cotidianas no ambiente escolar ou fora dele.

Apêndice 3 – Roteiro de entrevista- Professor de Apoio

Roteiro da entrevista semiestruturada destinada aos professores de apoio à inclusão

1. Você considera-se uma pessoa com Necessidades Educacionais Especiais? Se sim, comente.

2. Qual é a sua formação profissional (graduação, especialização)?

3. Comente sobre a maneira como você auxilia (procedimentos de ensino) os alunos público-alvo da educação inclusiva.

4. Como os estudantes alunos público-alvo da educação inclusiva poderão ingressar no mundo do trabalho? Comente conforme sua vivência e percepções?

5. Em sua opinião, como a atuação do professor pode interferir na futura inserção dos alunos com Necessidades Educacionais Especiais no mundo do trabalho? Comente sua resposta, se possível exemplificando com possibilidades de ações cotidianas no ambiente escolar ou fora dele.