



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Faculdade de Ciências e Letras
Campus de Araraquara

VANESSA MESSIAS DA SILVA

**A ATUAÇÃO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NA FORMAÇÃO
DOCENTE VOLTADA À EDUCAÇÃO ESPECIAL EM ESCOLA
PROFISSIONAL TÉCNICA**



ARARAQUARA

2022

VANESSA MESSIAS DA SILVA

**A ATUAÇÃO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NA FORMAÇÃO
DOCENTE VOLTADA À EDUCAÇÃO ESPECIAL EM ESCOLA
PROFISSIONAL TÉCNICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP – Campus de Araraquara, para obtenção do título de Mestre em Educação Escolar.

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

Orientadora: Professora Dra. Maria José da Silva Fernandes

Araraquara - SP

2022

[verso da folha de rosto]

S586a	Silva, Vanessa Messias da A atuação do coordenador pedagógico na formação docente voltada à Educação Especial em escola profissional técnica / Vanessa Messias da Silva. -- Araraquara, 2022 123 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara Orientadora: Maria José da Silva Fernandes 1. Educação Especial. 2. Inclusão. 3. Coordenação Pedagógica. 4. Formação Continuada. 5. Ensino Profissional Técnico. I. Título.
-------	--

VANESSA MESSIAS DA SILVA

**A ATUAÇÃO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NA FORMAÇÃO
DOCENTE VOLTADA À EDUCAÇÃO ESPECIAL EM ESCOLA
PROFISSIONAL TÉCNICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP – Campus de Araraquara, para obtenção do título de Mestre em Educação Escolar.

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

Orientadora: Professora Dra. Maria José da Silva Fernandes

Data da defesa: 17/02/2022

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientador: **Profa. Dra. Maria José da Silva Fernandes**
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho

Membro Titular: **Profa. Dra. Relma Urel Carbone Carneiro**
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho

Membro Titular: **Profa. Dra. Cíntia Magno Brazorotto**
Instituto Federal de São Paulo

Local: Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras
UNESP – Campus de Araraquara

DEDICATÓRIA

Dedico essa pesquisa a Deus, que foi meu alento em todos os momentos de dificuldades e incertezas, e a todos que, de alguma forma acreditaram na minha capacidade.

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

AGRADECIMENTOS

Ingressar em um programa de mestrado parecia-me algo inatingível, principalmente em uma fase muito conturbada da minha vida, por isso, quero ressaltar a minha gratidão a todos que torceram e me ajudaram de alguma forma para que esse momento se concretizasse.

Primeiramente, a Deus por todas as oportunidades de aprendizado durante o caminho da vida.

Minha imensa gratidão à Professora Doutora Maria José da Silva Fernandes, pela confiança depositada em mim desde o início, acreditando no meu potencial, pela orientação singular durante todo o percurso e pela compreensão diante das adversidades.

À minha família, por compartilhar todo o meu esforço, por torcer por mim e compreender minhas ausências.

Ao meu companheiro Junior, pela compreensão, ajuda, paciência e pelo apoio incondicional.

Às Professoras Doutoras Cíntia Magno Brazorotto e Relma Urel Carbone Carneiro, membros da banca examinadora de qualificação e de defesa deste trabalho, minha gratidão pela disponibilidade, generosidade e pelas críticas construtivas e sugestões oferecidas.

Às minhas companheiras de Mestrado, Ana Carolina Franco dos Santos e Alice Rezende da Silva, pela amizade que construímos ao longo dessa caminhada, pela troca de experiências e conhecimento e pelos momentos de estudo, discussões, lamentações, desabafos, risadas, mas, principalmente, pela companhia agradável em todos os momentos.

À minha amiga Camila Ramos Gilioli, instrumento de Deus na minha vida, que insistiu para que eu fizesse a inscrição para o Programa, sem seu incentivo jamais estaria escrevendo estas palavras, minha imensa gratidão pelo carinho e amizade durante esta caminhada.

A todos os membros do Grupo de Pesquisa que contribuíram muito para minha formação pessoal e profissional.

Enfim, agradeço imensamente a todos que passaram em minha vida nesse período e que de alguma forma contribuíram, não apenas no meu processo de aprendizagem intelectual, mas também para meu crescimento pessoal, despertando em mim o desejo de ser luz por onde passar.

Gratidão!

RESUMO

O coordenador pedagógico tem um papel fundamental na escola e, especialmente, no que se refere à formação docente continuada, desenvolvendo projetos em conformidade com o projeto político pedagógico que visam ampliar o espaço de estudo, reflexão e discussão conjunta sobre a prática docente. Nesse sentido, os novos desafios e demandas vividos pelas escolas devem ser considerados na elaboração de propostas formativas. Neste caso, a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, como realidade vivida pelas escolas, deve ser objeto de formação docente, visando o desenvolvimento de novas práticas. Considerando tal contexto, a presente pesquisa tem como objetivo principal discutir a atuação do coordenador pedagógico na formação docente continuada relacionada à Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva em uma escola de ensino Profissional Técnico pertencente ao Centro Paulo Souza, no interior do estado de São Paulo. A formação docente apresenta muitas lacunas quando o tema é Educação Especial e Educação Inclusiva e isso se agrava ainda mais por ser um tema complexo numa modalidade específica de ensino, na qual a preocupação volta-se, normalmente, à formação técnica e à preparação para o mercado de trabalho. Desta forma, procurou-se problematizar a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva no Centro Paula Souza; identificar práticas utilizadas pelos coordenadores pedagógicos nas ações de formação continuada de docentes voltadas à Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva e analisar a realidade e os desafios enfrentados em uma escola de ensino Profissional Técnico acerca da formação continuada em Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Para atingir os objetivos propostos, foi realizada uma pesquisa qualitativa de caráter exploratório e descritivo, do tipo estudo de caso, que utilizou como instrumentos de coleta de dados o levantamento bibliográfico e documental, envolvendo os descritores formação docente, coordenação pedagógica, Educação Especial e Inclusiva no Ensino Profissional Técnico, e a coleta de dados empíricos por meio do uso de entrevista semiestruturada. A entrevista foi realizada com uma coordenadora pedagógica e os dados do estudo de caso, foram organizados a partir da Análise de Conteúdo. Os dados foram organizados em eixos: a formação do coordenador pedagógico em relação à Educação Especial no Centro Paula Souza; o processo de formação continuada no que compete à Educação Especial promovida aos professores pelo coordenador pedagógico; o compartilhamento de práticas de formação promovidas pelo coordenador pedagógico; as possibilidades e impossibilidades do coordenador pedagógico em promover a formação continuada em relação à Educação Especial aos professores de uma escola de ensino Profissional Técnico. Como resultados principais identificamos que a temática, apesar de sua latente importância ainda é pouco explorada nos processos formativos, uma vez que: há frágil formação específica sobre o tema destinado ao coordenador; há dificuldades para desenvolver ações efetivas de formação aos professores num contexto marcado pela itinerância, pela contratação temporária e pela ausência de horário específico para reuniões sistemáticas; houve avanços do ponto de vista legal acerca da Educação Especial e Inclusiva, assim como da Educação Profissional Técnica, entretanto, ações institucionalizadas ainda precisam ocorrer no sentido de ampliar os espaços de formação a todos os docentes.

Palavras-chave: Educação Especial. Educação Inclusiva. Coordenação Pedagógica. Formação Continuada. Ensino Profissional Técnico.

ABSTRACT

The pedagogical coordinator has a main role in the school and, especially, with regard to continuing teacher education, developing projects in accordance with the pedagogical political project that aim to expand the space for study, reflection and discussion on teaching practice. In this sense, the new challenges and demands experienced by schools must be considered in the elaboration of training proposals. In this case, Special Education from the perspective of Inclusive Education, as a reality experienced by schools, must be the object of teacher training, aiming at the development of new practices. Considering this context, the main objective of this research is to discuss the role of the pedagogical coordinator in continuing teacher education related to Special Education from the perspective of Inclusive Education in a Vocational Technical School that belongs to the Paulo Souza Center, in the interior of the state of São Paulo. Teacher training has many gaps when the topic is Special Education and Inclusive Education, and becomes even worse because it's a complex issue in a specific category of teaching, in which the concern is usually turned to technical training and preparation for the job market. Thus, we tried to problematize Special Education from the perspective of Inclusive Education at the Paula Souza Center; to identify practices used by pedagogical coordinators in the continuing education actions of teachers aimed at Special Education from the perspective of Inclusive Education and analyze the reality and challenges faced in a Technical Vocational School about continuing education in Special Education from the perspective of Inclusive Education. To achieve the proposed objectives, a qualitative exploratory and descriptive research was carried out, of the case study type, which used bibliographic and documental surveys as data collection instruments, involving the descriptors of teacher education, pedagogical coordination, Special and Inclusive Education in Professional Technical Education, and the collection of empirical data through the use of semi-structured interviews. The interview was conducted with a pedagogical coordinator and the case study data were organized using Content Analysis. The data were organized into axes: the training of the pedagogical coordinator in relation to Special Education at the Paula Souza Center; the continuing education process regarding Special Education promoted to teachers by the pedagogical coordinator; the sharing of training practices promoted by the pedagogical coordinator; the possibilities and impossibilities of the pedagogical coordinator to promote continuing education in relation to Special Education for teachers at a Technical Vocational School. As main results, we identified that the theme, despite its latent importance, still underexplored in training processes, since: there is fragile specific training on the theme for the coordinator; there are difficulties to develop effective teacher training actions in a context marked by itinerancy, temporary hiring and the absence of specific timetables for systematic meetings; there were advances from the legal point of view regarding Special and Inclusive Education, as well as Technical Professional Education, however, institutionalized actions still need to happen in order to expand the training spaces to all teachers.

Keywords: Special Education. Inclusive Education. Pedagogical Coordination. Continuing Education. Professional Technical Education.

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – Número de matrículas na Educação Profissional – Brasil – 2016 a 2020	53
GRÁFICO 2 – Número de matrículas de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades em classes comuns ou especiais exclusivas, segundo a etapa de ensino – Brasil – 2016 a 2020	54

LISTA DE QUADROS E TABELAS

QUADRO 1 – Concepções ocultas nos modelos de formação docente continuada de acordo com as políticas públicas 62

TABELA 1 – Formações continuadas realizadas, por área de curso – Brasil – 2009/2013/2017 71

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	12
INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO 1	
A Educação Especial no Ensino Profissional Técnico em uma Perspectiva Inclusiva: conceitos, concepções e políticas públicas	21
1.1 – Breve Debate Conceitual sobre a Educação Inclusiva no Brasil.....	21
1.2 – Revisão das Políticas Públicas para o Processo de Inclusão das Pessoas com Deficiência na Educação Brasileira.....	27
1.3 – A Educação Especial no Ensino Profissional Técnico	45
CAPÍTULO 2	
A Formação Docente Continuada e a Coordenação Pedagógica	57
CAPÍTULO 3	
Trajétoria Metodológica e Análise de Dados	73
3.1 – Instrumentos de Coleta de Dados	74
3.2 – Caracterização da Participante	76
3.3 – Análise de Dados	78
3.4 – Percurso da Construção dos Eixos de Análise	80
CAPÍTULO 4	
Tratamento dos Resultados, Inferências e Interpretação sobre o Trabalho da Coordenação Pedagógica em uma Escola de Ensino Profissional Técnico.....	82
4.1 – Formação do Coordenador Pedagógico em Relação à Educação Especial em uma Perspectiva Inclusiva	82
4.2 – A Formação Continuada no que Compete a Educação Especial em uma Perspectiva Inclusiva Promovida aos Professores pelo Coordenador Pedagógico	85
4.3 – As Possibilidades e Impossibilidades do Coordenador Pedagógico em Promover a Formação Continuada em Relação à Educação Especial em uma Perspectiva Inclusiva aos Professores	87

4.4 – O Compartilhamento de Práticas de Formação Promovidas pelo Coordenador Pedagógico	89
5 - CONCLUSÕES	92
REFERÊNCIAS	96
APÊNDICE 1 – Roteiro da entrevista realizada com o coordenador pedagógico	111
APÊNDICE 2 – Constituição das unidades de registro	114
ANEXO 1 – Parecer do Comitê de Ética	117
ANEXO 2 – Autorização da entrevista pelo Centro Paula Souza	121

APRESENTAÇÃO

Minha trajetória profissional teve início na área da administração de empresas no setor privado. Até então não tinha a pretensão de trabalhar com educação. Depois de aproximadamente 11 anos trabalhando no setor privado, prestei um processo seletivo¹ para professor na área de gestão, na Escola Técnica Estadual - Etec Cidade do Livro em Lençóis Paulista; passei nesse processo, fui contratada no regime da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) e lecionei no curso técnico de Comércio, no período noturno, por 6 meses, tempo que estava no meu contrato, mas, durante o dia continuei trabalhando no setor privado.

Depois de um ano, surgiu a oportunidade de prestar um concurso público² para professor na mesma Etec; passei nesse concurso no regime da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) e comecei a lecionar em vários cursos da área de gestão na escola no período noturno, pois continuei no outro trabalho durante o dia no setor privado por mais um tempo. No ano seguinte, tive a oportunidade de ampliar minha carga horária, com aulas durante o dia e optei nesse momento em deixar o setor privado e ficar somente na escola.

Durante estes sete anos em que estou na Etec, não só como professora, mas como coordenadora de curso também, tive contato direto com a gestão escolar e a coordenação pedagógica e fui percebendo o quanto o coordenador pedagógico é importante no desenvolvimento do trabalho docente. Muitas vezes, me senti desamparada na escola com relação a procedimentos metodológicos e principalmente com relação ao ensino para os alunos público-alvo da Educação Especial, pois na minha primeira graduação não tive contato nenhum com esse assunto, e nos cursos relacionados à educação que fiz depois de entrar na Etec, tive uma aproximação muito superficial em relação à Educação Especial e inclusão.

A primeira vez que me deparei com um aluno público-alvo da Educação Especial, me desestruturei completamente devido a consciência do conhecimento insuficiente que eu tinha para trabalhar com esse público. Diante disso, comecei a ler mais sobre o tema, porém por iniciativa própria. Quando assumi a coordenação de curso, ficou ainda mais claro o quanto o professor, principalmente de Ensino Profissional Técnico é carente de conhecimento na área de

¹ Deliberação CEETEPS nº 41, de 09/08/2018, publicada no DOE de 16/08/2018, republicada no DOE de 23/08/2018 (Dispõe sobre a admissão por tempo determinado de Professor de Ensino Médio e Técnico, para as Escolas Técnicas Estaduais – ETECs, do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza – CEETEPS, mediante processo seletivo simplificado, para formação de cadastro de docentes, para atender à necessidade temporária de excepcional interesse público).

² Portaria CEETEPS-GDS nº 914, de 14/01/2015, publicada no DOE de 15/01/2015, republicada no DOE de 28/01/2015 (Delega atribuições e competências aos Diretores das Unidades de Ensino do CEETEPS, visando à realização de Concursos Públicos para o preenchimento de Empregos Públicos Permanentes de Professor de Ensino Superior, Professor de Ensino Médio e Técnico e de Auxiliar de Docente e dá providências correlatas).

Educação Especial³ e o quanto a formação continuada é deficitária na escola em relação à temática. Esse cenário me trouxe muitas inquietações e indagações, que em conjunto com as aulas do mestrado, me inspiraram a discutir a importância da coordenação pedagógica e da formação continuada voltada à Educação Especial para os professores do Ensino Profissional Técnico.

³ Geralmente a formação inicial do professor da área técnica não está relacionada à área de educação.

INTRODUÇÃO

A educação, segundo Gatti (2013), envolve o compartilhamento do conhecimento entre as pessoas em seus diversos níveis e âmbitos, não se resumindo ao espaço escolar. Entretanto, consideramos a escola como espaço fundamental para a aprendizagem e para o estabelecimento de relações mais inclusivas. Ao longo do tempo a escola vem sofrendo transformações acerca de suas diretrizes, incluindo a adequação à evolução da indústria, da tecnologia, do desenvolvimento das próprias gerações e das necessidades apresentadas pelos discentes. Com isso, o processo de ensino e aprendizagem também foi se modificando.

Dentre as importantes mudanças vividas pelas escolas destaca-se o processo de inclusão. Para Glat e Nogueira (2003, p. 134) “a interação ou inclusão de alunos com necessidades especiais no sistema regular de ensino tem sido, sem dúvida, a questão referente à Educação Especial mais discutida no nosso país nas últimas décadas”. Mantoan (2002), aponta a mudança qualitativa no atendimento à educação especial:

A evolução dos serviços de educação especial caminhou de uma fase inicial, eminentemente assistencial, visando apenas ao bem-estar da pessoa com deficiência para uma segunda, em que foram priorizados os aspectos médico e psicológico. Em seguida, chegou às instituições de educação escolar e, depois, à integração da educação especial no sistema geral de ensino. Hoje, finalmente, choca-se com a proposta de inclusão total e incondicional desses alunos nas salas de aula do ensino regular (MANTOAN, 2002, p. 3).

Para Mantoan (2002) o desenvolvimento histórico da Educação Especial no Brasil está dividido em três grandes períodos: de 1854 a 1956, marcado por iniciativas de caráter privado com o objetivo de organizar e implementar ações isoladas para atender a pessoas com deficiências físicas, mentais e sensoriais. Porém, como essas ações não estavam integradas às políticas públicas de educação foi necessário um longo período de tempo para que a Educação Especial passasse a ser uma das componentes do nosso sistema educacional, desta forma, o segundo período de 1957 a 1993 é constituído pelas ações oficiais de âmbito nacional com a criação das “Campanhas” as quais eram destinadas no atendimento específico de cada deficiência. Considera-se a partir de 1994 até os dias atuais o terceiro período, caracterizado pelos movimentos em favor da inclusão escolar e social, endossados pela “Declaração de Salamanca - Princípios, Políticas e Práticas em Educação Especial”, proclamada na Conferência Mundial de Educação Especial sobre Necessidades Educacionais Especiais.

De acordo com Gatti (2013), para ter uma escola justa, a qual atenda a todos igualmente é necessário um novo paradigma:

A exigência social posta contemporaneamente é de um novo paradigma em educação, que, na expressão de Tedesco (2010), funda-se na demanda por uma escola justa e, para se ter uma escola justa, segundo esse autor, precisamos de professores que assumam esse compromisso e estejam preparados para isso. A escola justa – que faz justiça social – é aquela que, sem degenerar, inclui, não exclui e qualifica as novas gerações. É aquela que lida com as heterogeneidades, as respeita e leva a aprendizagens eficazes. Ou seja, aquela escola em que os alunos aprendem de forma significativa e se educam para a vida como cidadãos (GATTI, 2013, p. 53).

Esta nova configuração de escola exige um perfil de professor que “esteja preparado para exercer uma prática educativa contextualizada, atenta às especificidades do momento, à cultura local e ao alunado diverso em sua trajetória de vida e expectativas escolares” (GATTI, 2013, p. 53).

Para Duarte (2011) o trabalho docente é uma atividade complexa que sofre interferência de vários fatores, como as reformas educacionais, a massificação e a democratização da escola, a heterogeneidade sociocultural e a crise da própria escola como instituição que historicamente foi organizada de maneira homogênea e excludente. É um trabalho que demanda vastas responsabilidades e que vem, nos últimos anos, sendo marcado por um controle baseado em resultados das avaliações externas. Segundo Duarte (2011), o trabalho do professor é um trabalho de tempo integral que vai muito além da regência de classe, é um trabalho marcado por diferentes contratos e diferentes turnos, por desgaste físico e emocional, por exigências contínuas de formação docente e outros.

Dentre os fatores que marcam o trabalho docente, destaca-se a necessidade da formação docente continuada, fator crucial para a realização adequada do processo de ensino e aprendizagem. De acordo com Gatti (2013), há uma mentalidade comum de que para formar o professor basta que ele domine os conhecimentos da sua área, o que é insuficiente para a tarefa que deve realizar em sala de aula. Saviani (2011) levanta a questão que nosso modelo de educação prioriza a cultura geral e o conteúdo de conhecimento específico o qual secundariza as formas e os processos, promovendo desta forma um não preparo consistente que leve em conta as questões pedagógicas e as especificidades do aprendente. Enfim, a formação do professor está atrelada ao próprio trabalho docente, e à aprendizagem do aluno e também à aprendizagem contínua do próprio docente. Segundo Tardif (2012), o saber não se reduz apenas ao domínio dos processos mentais cujo suporte é a atividade cognitiva, mas envolve também um saber social que se manifesta nas relações entre professores e alunos, ou seja, no trabalho pedagógico.

Diante disso, o coordenador pedagógico assume um papel importante frente ao trabalho do professor e à formação docente continuada, devendo auxiliar nas questões pedagógicas da escola, o que envolve estar atualizado em relação às leis e diretrizes emanadas pelos órgãos ligados à educação e a sua instituição, trazendo para a coletividade temas importantes para o debate e a disseminação de práticas de ensino inclusivas; assim como estar atento às melhores formas de organização pedagógica da escola.

A escola inclusiva tem sido um desafio tanto para organização pedagógica das escolas quanto para a formação de professores, inicial e continuada. Diante da formação docente realizada na escola, o coordenador pedagógico é quem assume, na maioria das vezes, a responsabilidade de propiciar a formação no que tange ao tema da Educação Especial e Educação Inclusiva.

A Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, de acordo com Mrech (2020, p. 2), refere-se ao “processo de inclusão dos portadores de necessidades especiais ou distúrbios de aprendizagem na rede comum de ensino em todos os seus graus”, sendo uma necessidade da sociedade que busca uma educação igualitária, devendo os docentes estar preparados para lidar com este cenário. Assim, discutir sobre a formação docente continuada e o papel do coordenador pedagógico como mediador nos processos formativos relacionados à Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva na escola, é de suma importância, especialmente no Ensino Profissional Técnico, modalidade de ensino que possui muitas especificidades. A formação inicial dos professores deste espaço educativo é predominantemente de base técnico-pragmática e não pedagógica, já que a maioria dos docentes desta modalidade não teve na sua graduação a formação voltada ao processo de ensino e aprendizagem. A ausência da formação inicial associada às dificuldades da formação continuada, especialmente que atenda à Educação Especial, não contribui para o desenvolvimento de uma Escola Inclusiva, a qual exige diversificação na metodologia de ensino e um olhar individualizado aos estudantes.

Nesse sentido, o estudo é relevante já que pretende colocar em discussão o papel do coordenador pedagógico na formação docente continuada no que tange à Educação Especial no Ensino Profissional Técnico. Diante da aproximação da autora desta pesquisa com o Ensino Profissional Técnico do Centro Paula Souza por meio da docência, justifica-se a escolha dessa instituição a qual, por meio do Decreto-lei de 06 de outubro de 1969, foi criada com a finalidade de “articulação, a realização e o desenvolvimento da educação tecnológica, nos graus de ensino médio e superior”, desempenhando para isso ações como: “incentivar ou ministrar cursos de especialidades correspondentes às necessidades e características dos mercados de trabalho

nacional e regional, promovendo experiências e novas modalidades educacionais, pedagógicas e didáticas, bem assim o seu entrosamento como o trabalho” (SÃO PAULO, 1969, p. 1).

Diante dos fatores citados acima, vê-se a importância da apresentação da estrutura do Centro Paula Souza (CPS) o qual faz parte deste estudo, autarquia do Governo do Estado de São Paulo, vinculada à Secretaria de Desenvolvimento Econômico. Atualmente, está presente em 368 municípios, administrando 223 Escolas Técnicas (Etecs) e 73 Faculdades de Tecnologia (Fatecs) estaduais, com mais de 322 mil alunos em cursos técnicos de nível médio e 94 mil alunos em cursos de graduação superior tecnológica. A estrutura da instituição está dividida da seguinte forma de acordo com o site oficial do Centro Paula Souza (2021a):

1) A Área de Gestão de Parcerias e Convênios (AGPC) representa o Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CEETEPS) em assuntos relacionados a parcerias e convênios resultantes das relações com Empresas, Sindicatos, Prefeituras, Secretarias do Estado, Universidades e outras organizações. As parcerias firmadas têm como objetivo a realização de atividades ligadas ao ensino como: a organização e docência dos cursos técnico e tecnológico; formação e capacitação de profissionais em diferentes áreas; aprimoramento científico, ocupacional, abrangendo empresários, especialistas, pesquisadores, estudantes e professores; e também à pesquisa por meio da execução de projetos específicos, intercâmbio com universidades, órgãos de fomento e instituições científicas; promoção de congressos, simpósios e seminários; desenvolvimento de pesquisa aplicada em diferentes áreas; desenvolvimento de produtos.

2) A Unidade de Ensino Superior de Graduação (CESU) é o órgão que coordena as ações das Faculdades de Tecnologia do Centro Paula Souza.

3) O Centro de Gestão Documental (CGD) tem como objetivo proporcionar o acesso e compartilhamento à informação de forma sistêmica, por meio de coleta, processamento, armazenamento, fluxo, recuperação da informação e o seu uso efetivo, a fim de subsidiar as atividades dos órgãos que compõem a Administração Central, assim como os processos de ensino e aprendizagem com a gestão das bibliotecas da rede, contribuindo para a formação profissional de excelência. Para isto, compreende dois núcleos: o Núcleo de Biblioteca e o Núcleo de Documentação.

4) A Controladoria Interna tem em sua finalidade, a busca pela efetividade dos controles internos existentes na autarquia. O controle interno visa dotar a autarquia de mecanismos que assegurem, entre outros aspectos, o cumprimento das exigências legais, a fidedignidade das informações divulgadas, a proteção do erário e a otimização na aplicação dos

recursos públicos, possibilitando segurança jurídica para atuação dos gestores e melhores resultados para a sociedade.

5) A Comissão Permanente de Orientação e Prevenção contra o Assédio Moral e Sexual (Copams) foi constituída em 2016 tendo como missão a criação de cultura de paz e constante estímulo à boa convivência organizacional, com a promoção de ações para que as relações interpessoais no ambiente de trabalho, em sentido amplo, incluindo a comunidade discente, sejam baseadas no respeito, nos valores voltados ao bem-estar da comunidade acadêmica, sempre a fim de evitar situações que possam caracterizar Assédio Moral e Sexual.

6) A Unidade de Gestão Administrativa e Financeira (UGAF) tem por atribuição prestar serviços na área de orçamento, finanças, normas e procedimentos gerais, material, patrimônio, transportes internos motorizados, manutenção e zeladoria, propiciando às unidades atendidas, condição de desempenho adequada.

7) A Unidade de Recursos Humanos (URH) é responsável pelo gerenciamento dos Recursos Humanos do Centro Paula Souza. É um órgão setorial do Sistema de Administração de Pessoal, e presta também, serviços de órgão subsetorial às unidades do CEETEPS.

8) A Unidade de Infraestrutura (UIE) tem como atribuições prestar serviços na área de gestão do patrimônio imobiliário e na prestação de serviços na área de gestão de obras, do projeto, do orçamento e fiscalização.

9) A Assessoria de Comunicação (AssCom) é responsável pelas notícias, atendimento à imprensa, releases, publicações, manuais e *podcasts*.

10) A Unidade do Ensino Médio e Técnico, que dentro da estrutura organizacional do Centro Paula Souza, responde pelos cursos técnicos de ensino médio oferecidos nas diferentes modalidades presenciais e à distância. A Coordenadoria dessa unidade (Cetec) se organiza em grupos de trabalho voltados à Educação à Distância, Formulação e Análises Curriculares, Supervisão Educacional, Capacitação Técnica, Pedagógica e de Gestão. A Supervisão Educacional é responsável por dar apoio e suporte às Unidade de Ensino Médio e Técnico (ETEC) em assuntos relacionados a metodologias de ensino, documentações, formação pedagógica, etc. Já o grupo de Capacitação Técnica, é responsável pela capacitação de professores, coordenadores, supervisores, diretores, servidores desde a verificação da necessidade dos cursos até a oferta dos mesmos.

Segundo relatório do Centro Paula Souza, em 2016, foi criado o Núcleo de Educação Inclusiva, com o objetivo de planejar e implementar programas de capacitação e atualização de gestores, docentes e servidores para que pudessem atuar em um ambiente mais inclusivo, acompanhar os alunos com deficiência nas Fatecs e Etecs, adequando as unidades de ensino às

suas necessidades. Outra atribuição desse núcleo é a orientação dos professores sobre metodologias de ensino para atender alunos com distúrbios de aprendizagem (CENTRO PAULA SOUZA, 2017). Considerando as 223 Escolas Técnicas (Etecs) e 73 Faculdades de Tecnologia (Fatecs) estaduais que constituem o Centro Paula Souza espalhadas por todo o estado de São Paulo, somente esse núcleo de apoio é insuficiente para prover condições adequadas à inclusão. A formação continuada é uma das atribuições presentes na deliberação CEETEPS nº 20, (2015, p. 1) das Escolas Técnicas vinculadas ao Centro Paula Souza, a qual estabelece que “o Professor Coordenador de Projetos Responsável pela Coordenação Pedagógica é o profissional que responde pelo suporte didático-pedagógico do processo de ensino e aprendizagem”. Embora de fundamental importância e de seu reconhecimento na legislação, a atuação do coordenador pedagógico na formação continuada, na prática, é muitas vezes limitada devido a carga horária que lhe é atribuída ser insuficiente para a quantidade de atividades que o cargo exige. Além disso há o fato de não haver um horário de trabalho pedagógico coletivo (HTPC) semanal na jornada docente, como existe na rede estadual de ensino; deixando muitas vezes a formação continuada de professores em segundo plano, devido a sua realização se dar apenas em reuniões pedagógicas, geralmente três por ano. Assim sendo, discute-se nesta dissertação como acontece o trabalho realizado pelos coordenadores diante desse contexto; e por outro lado, a pesquisa busca compartilhar as práticas realizadas na formação continuada dos professores, para que outras escolas possam se beneficiar desses resultados.

Na tentativa de conhecer o que já foi produzido sobre a atuação da coordenação pedagógica na formação continuada de professores em escolas técnicas, foi realizado levantamento de pesquisas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações e no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, acerca dos descritores “coordenação pedagógica, formação contínua, Educação Especial, Educação Inclusiva e Centro Paula Souza”, especificamente no contexto do Ensino Profissional Técnico, logo, os descritores foram filtrados por área de concentração em “Educação Profissional e Tecnológica, Educação Tecnológica e processos e produtos para o Ensino Tecnológico, resultando em 11 trabalhos (DANTAS, 2011; CORDEIRO, 2013; FIELD’S, 2014; SACHETTI, 2014; BORGES, 2016; DALL’ALBA, 2016; GONÇALVEZ, 2017; MIRANDA, 2017; NORONHA, 2017; RIBEIRO, 2017 e VILAS BOAS, 2017). Apesar da importância da temática, percebeu-se por meio desse levantamento que o tema é pouco explorado, o que também motivou o desenvolvimento dessa pesquisa.

A partir do levantamento bibliográfico e das leituras realizadas, estabeleceu-se como objetivo geral desta pesquisa analisar o trabalho do coordenador pedagógico na formação docente continuada relacionada à Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva no Ensino Médio e Técnico do Centro Paula Souza e, como objetivos específicos: problematizar a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva no Centro Paula Souza; identificar práticas utilizadas pelos coordenadores pedagógicos nas ações de formação continuada de docentes voltadas à Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva; analisar a realidade e os desafios enfrentados em uma escola de ensino Profissional Técnico acerca da formação continuada em Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.

De acordo com Fonseca (2002) a pesquisa é um processo permanentemente inacabado que possibilita uma aproximação e um entendimento da realidade a ser investigada, fornecendo subsídios para uma intervenção no real. Desta forma, a pesquisa exploratória envolveu: (a) levantamento bibliográfico e documental relacionada à tríade formação docente, coordenação pedagógica, educação especial e inclusiva no Ensino Profissional Técnico; (b) entrevista com uma coordenadora pedagógica de uma Etec pertencente à regional de Bauru, que apresenta alunos que se enquadram no público-alvo da Educação Especial respaldados por laudo médico. A abordagem escolhida foi a qualitativa, que segundo Gerhardt e Silveira (2009) preocupa-se com aspectos da realidade que, não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais. Quanto ao tipo, optou-se pelo estudo de caso. A coleta empírica associou-se ao levantamento bibliográfico realizado com a finalidade de delineamento do projeto de pesquisa, acompanhado do levantamento documental que permitiu recorrer a fontes diversificadas, como foi o caso do uso de tabelas estatísticas, revistas, relatórios e, especialmente, documentos oficiais do Centro Paula Souza.

A dissertação está estruturada em cinco partes, além da introdução. A primeira tem o título de a Educação Especial no Ensino Profissional Técnico em uma perspectiva inclusiva: conceitos, concepções e políticas públicas e abordará temas como breve debate conceitual sobre a educação inclusiva no Brasil, revisão das políticas públicas para o processo de inclusão das pessoas com deficiência na educação brasileira e a Educação Especial no ensino Profissional Técnico; na segunda parte será discutida a Formação Docente Continuada e a Coordenação Pedagógica; na terceira parte será discorrida a Trajetória Metodológica e a Análise dos Dados utilizadas para o desenvolvimento desta pesquisa; na quarta parte será apresentado o Tratamento dos Resultados, Inferências e Interpretação sobre o Trabalho da Coordenadora Pedagógica em uma Escola de Ensino Profissional Técnico e, na quinta parte será exposta as conclusões acerca desta pesquisa.

CAPÍTULO 1 - A Educação Especial no Ensino Profissional Técnico em uma Perspectiva Inclusiva: conceitos, concepções e políticas públicas

Neste capítulo, a discussão apresentada servirá como referência para as análises desenvolvidas acerca das políticas sobre inclusão no âmbito educacional, destacando-se aquelas direcionadas aos sujeitos considerados público-alvo da Educação Especial (PAEE). Para atingir este objetivo, sua organização foi definida a partir de três eixos: 1) breve debate conceitual sobre a educação inclusiva no Brasil; 2) revisão das políticas públicas para o processo de inclusão das pessoas com deficiência na educação brasileira; e 3) a Educação Especial no ensino Profissional Técnico.

1.1 Breve Debate Conceitual sobre a Educação Inclusiva no Brasil

A concepção de inclusão escolar é vasta e complexa. Para Amaral et al (2014), a inclusão é ampla e não se restringe apenas à inclusão dos alunos público alvo da Educação Especial, mas se estende a todos os indivíduos envolvidos no processo educacional. Em vista disso, ao buscar compreender as políticas de inclusão, há a necessidade de compreender o conceito de exclusão social.

Segundo Garcia (2004), o conceito de exclusão social passou a ser utilizado com maior frequência nos anos de 1970, sendo compreendido como excluídos os deficientes físicos e intelectuais, considerados como inadaptados socialmente em função de suas características próprias. O conceito passou a ser utilizado também para referir-se a uma categoria menos específica como os desempregados de longa duração e os jovens em busca do primeiro emprego, ou seja, pessoas que se tornaram inadaptados pelas circunstâncias e consequentemente atrelando o termo desqualificação ao conceito de exclusão.

Segundo Mantoan (2003), a exclusão escolar manifesta-se das mais diversas maneiras, e na maioria das vezes há o risco de ignorar o aluno diante dos padrões de cientificidade impostos pelo saber escolar:

Ocorre que a escola se democratizou abrindo-se a novos grupos sociais, mas não aos novos conhecimentos. Exclui, então, os que ignoram o conhecimento que ela valoriza e, assim, entende que a democratização é massificação de ensino e não cria a possibilidade de diálogo entre diferentes lugares epistemológicos, não se abre a novos conhecimentos que não couberam, até então, dentro dela (MANTOAN, 2003, p.13).

Para Mantoan (2003), a escola se abarrotou do formalismo da racionalidade separando-se em modalidades de ensino, tipos de serviço, grades curriculares; os sistemas escolares foram organizados a partir de um pensamento de inclusão excludente. A ruptura nesta estrutura organizacional educacional é a solução a qual se propõe a Educação Inclusiva, para que a escola possa fluir e desenvolver sua ação formadora por e para todos os que dela participam.

O paradigma advindo da relação histórica entre a sociedade e o considerado como diferente passou, de acordo com Carneiro (2011), por variações que vão desde a exclusão total dessa parcela da sociedade até o entendimento e consciência dos direitos por meio da elaboração de políticas e desenvolvimento de ações sociais, como a Declaração Universal dos Direitos Humanos. Ferreira e Carneiro (2016) destacam que:

A concepção de uma escola acolhedora para todos fundamenta-se, entre outros marcos, na Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, especificamente no seu artigo 26º incisos I e II que dispõe que todo ser humano tem direito à instrução, que a instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais (FERREIRA; CARNEIRO, 2016, p. 970).

A Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), estabelece que a educação é um direito de todos os indivíduos e, a partir dessa proposição, segundo Ferreira e Carneiro (2016), houve um crescimento nos movimentos sociais por uma sociedade mais democrática, a fim de lutar contra o modelo escolar homogeneizador e as práticas de segregação e categorização dos estudantes. Outro documento importante por tornar relevante a ideia da escola para todos, é a Declaração Mundial de Educação para Todos, elaborada em Jomtien, em 1990, “que chama a atenção dos países para os altos índices de crianças, adolescentes e jovens sem escolarização, tendo como objetivo promover as transformações nos sistemas de ensino para assegurar o acesso e a permanência de todos na escola ” (FERREIRA; CARNEIRO, 2016, p. 970).

Para Garcia (2004), a partir de meados dos anos 1990, o conceito de inclusão passou a ter destaque nos debates das políticas sociais, a partir da ênfase na própria área da educação e da Educação Especial. Ao adotar novas diretrizes para a educação, ampliou-se as possibilidades de maior solidariedade e igualdade nas escolas, como defendido em documento oficial:

Em nossa sociedade, ainda há momentos de séria rejeição ao outro, ao diferente, impedindo-o de sentir-se, de perceber-se e de respeitar-se como pessoa. A educação, ao adotar a diretriz inclusiva no exercício de seu papel socializador e pedagógico, busca estabelecer relações pessoais e sociais de solidariedade, sem máscaras,

refletindo um dos tópicos mais importantes para a humanidade, uma das maiores conquistas de dimensionamento "ad intra" e "ad extra" do ser e da abertura para o mundo e para o outro. Essa abertura, solidária e sem preconceitos, poderá fazer com que todos percebam-se como dignos e iguais na vida social (BRASIL, 2001, p. 10).

De acordo com Ferreira e Carneiro (2016, p. 970), em 1994, a Conferência Mundial de Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, realizada pela UNESCO, teve como proposta aprofundar “os aspectos acerca da escola não acessível a todos os estudantes, essa reflexão acerca das práticas educacionais que resultam na desigualdade social de diversos grupos”, originando o documento chamado de Declaração de Salamanca e Linhas de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais, que reconhecia a necessidade de providenciar educação para pessoas com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino. Diante disso, “os direitos humanos das pessoas com deficiência passaram a ser mais respeitados” (AMARAL, 2014, p. 6).

Para Ferreira e Carneiro (2016) a Declaração de Salamanca:

Proclama que as escolas comuns representam o meio mais eficaz para combater as atitudes discriminatórias, promovendo assim uma concepção de educação democrática que deve levar em consideração a diversidade, ou seja, deve contemplar as diferenças individuais e oferecer experiências de aprendizagem conforme as habilidades, interesses e potencialidades dos alunos (FERREIRA; CARNEIRO, 2016, p. 970).

De acordo com Fonseca-Janes et al (2012), a Educação Inclusiva significa mais do que a retirada dos obstáculos que impedem todos os alunos de frequentarem a escola regular; trata-se de um processo dinâmico de reestruturação educacional, tanto no âmbito organizacional, quanto no âmbito pedagógico.

A Educação Inclusiva não se configura como modalidade (como a Educação Especial, a qual será abordada no próximo tópico) ou etapa de ensino, mas deve ser compreendida, segundo Mantoan (2003), como um processo de quebra de sistemas escolares que foram montados a partir de um pensamento que recorta a realidade, que permite dividir os alunos em normais e deficientes, as modalidades de ensino em regular e especial, os professores em especialistas, fomentando a manifestação das diferenças. “A lógica dessa organização é marcada por uma visão determinista, mecanicista, formalista, reducionista, própria do pensamento científico moderno, que ignora o subjetivo, o afetivo, o criador [...]” (MANTOAN, 2003, p.13).

Nesta perspectiva, a escola obrigatoriamente deve se avaliar e reavaliar de forma contínua, com a finalidade de se adequar às reais necessidades dos alunos, passando a ser espaço

não para alguns, mas para todos os alunos, pois, a inclusão não faz distinção de alunos público-alvo da educação especial (PAEE) daqueles que não fazem parte de tal modalidade, compreendendo cada um em sua individualidade.

Ropoli (2010) defende a inclusão em sentido muito próximo ao defendido por Mantoan (2003):

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

Portanto, a inclusão é uma prática social que se aplica no trabalho, na arquitetura, no lazer, na educação, na cultura, mas, principalmente, na atitude e no perceber das coisas, de si e do outrem (CAMARGO, 2017, p. 1).

A garantia da inclusão deve ser requerida por todas as pessoas que fazem parte da comunidade escolar e em todos os espaços da escola, a fim de modificar, por meio de ações concretas, o sistema de ensino. Neste sentido:

Para a garantia da inclusão, é de responsabilidade dos pesquisadores, estudiosos e docentes da Educação Especial a fiscalização de algumas modificações a ser realizadas nos sistemas de ensino, tais como: (1) garantia de efetivação da participação e da aprendizagem dos alunos com deficiência; (2) continuidade de estudo em níveis posteriores àquele em que está; (3) transversalidade dos recursos específicos da Educação Especial na Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e na Educação Superior; (4) oferta de Atendimento Educacional Especializado – AEE; (5) formação de professores para atuarem no AEE; (6) formação de demais profissionais; (7) participação da família e da comunidade na efetivação da proposta; (8) diversificadas formas de acessibilidade – arquitetônica, transporte, mobiliários, comunicação e informação; e (9) articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (FONSECA-JANES et al, 2012, p. 25).

Ropoli (2010) salienta que os ambientes escolares inclusivos devem ser fundamentados em uma concepção de identidade e diferenças, sendo que as relações entre ambas não se ordenam em torno de oposições binárias (normal/especial, branco/negro, masculino/feminino, pobre/rico). Desta forma, não se elege uma identidade como norma privilegiada em relação às demais.

A Educação Inclusiva, para Alonso (2013), significa educar todas as crianças em um mesmo contexto escolar e, ao optar por este tipo de educação, não são negadas as dificuldades dos estudantes, ao contrário, a inclusão pressupõe que as diferenças não sejam vistas como problemas, mas como parte da diversidade. Essa variedade, que parte da realidade social, pode ampliar a visão de mundo e desenvolver oportunidades de convivência e atendimento das

necessidades educacionais com ênfase nas competências, capacidades e potencialidades do educando.

No Brasil, as políticas de universalização do acesso à escola que foram instituídas até final da década de 1990, se mostraram insuficientes para assegurar a equidade de oportunidade educacional. Assim sendo, foi fundamental ir além dessas políticas e confrontar as causas estruturais da exclusão. A oportunidade desse vislumbre só foi possível, de acordo com Garcia (2004), a partir de 2001, quando o Conselho Nacional de Educação aprovou o Relatório da Câmara de Educação Básica, e instituiu por meio da Resolução CNE/CEB nº 2/2001⁴ e do Parecer CNE/CEB nº 17/2001, as Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica, estabelecendo parâmetros para a organização do atendimento da Educação Especial numa perspectiva inclusiva.

O Parecer CNE/CEB nº 17/2001, no que tange à participação da pessoa com deficiência no processo educativo desenvolvido nas escolas comuns, representa um avanço em relação ao movimento de integração escolar, partindo da premissa que a Educação Inclusiva deve compreender uma reestruturação do sistema educacional, promovendo mudanças estruturais no ensino regular com o objetivo de tornar a escola inclusiva e de oferecer um espaço democrático para atividades com todos os educandos, “sem distinção de raça, classe, gênero ou características pessoais, baseando-se no princípio de que a diversidade deve não só ser aceita como desejada” (BRASIL, 2001, p. 18). O parecer apresenta uma concepção ampliada de Educação Inclusiva:

O conceito de escola inclusiva implica uma nova postura da escola comum, que propõe no projeto pedagógico – no currículo, na metodologia de ensino, na avaliação e na atitude dos educadores – ações que favoreçam a interação social e sua opção por práticas heterogêneas. A escola capacita seus professores, prepara-se, organiza-se e adapta-se para oferecer educação de qualidade para todos, inclusive para os educandos que apresentam necessidades especiais. Inclusão, portanto, não significa simplesmente matricular todos os educandos com necessidades educacionais especiais na classe comum, ignorando suas necessidades específicas, mas significa dar ao professor e à escola o suporte necessário a sua ação pedagógica (BRASIL, 2001, p. 18).

A partir da perspectiva posta pelo parecer, a construção de uma Educação Inclusiva, exige mudanças na formação docente, nos processos de gestão e nas metodologias educacionais, por meio de ações e práticas compartilhadas que atendam às necessidades de todos os educandos. O desafio da inclusão para Fleuri (2006), consiste em desenvolver

⁴ Resolução será abordada com mais detalhes no tópico: A Historicidade da Educação Especial.

processos institucionais com condições de propiciar não só o respeito às diferenças, como também a integração em uma unidade sem que se anule, mas ative o potencial de criação, o qual é essencial para que haja, conexão entre os diversos agentes e seus respectivos contextos. A interculturalidade é então uma questão-chave, que coloca “as diferenças físicas e mentais, étnicas e culturais, de gênero e de gerações a serem acolhidas na escola, na empresa e na sociedade e na relação entre os povos, a ser considerada nos equilíbrios internacionais e planetários” (FLEURI, 2009, p.66). Em vista desses aspectos, a escola tem que mudar para atender melhor a todos. Pois, para Ropoli (2010), a tarefa de mudar a escola exige trabalho em muitas frentes como a formação docente, a qual será abordada devido sua importância e sua relação com este estudo no capítulo 2. Cada escola deverá buscar, de acordo com sua realidade, as soluções mais viáveis para seus problemas, não se desconsiderando as necessidades do coletivo, explicitadas no Projeto Político Pedagógico e vividas a partir de uma gestão democrática.

Diante das mudanças sociais, a educação foi se transformando, as políticas públicas foram se aperfeiçoando e novas práticas educacionais foram surgindo, mesmo que lentamente. Na tentativa de quebrar o padrão de sistema de ensino que promove a exclusão e a diferença, o Brasil começou em 2003, a fomentar ações para transformar sua realidade escolar. No referido ano, o Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Especial, assumiu o compromisso de apoiar os estados e municípios na tarefa de fazer com que as escolas brasileiras se tornassem inclusivas, democráticas e de qualidade. Este compromisso se concretizou com a implementação do Programa “Educação Inclusiva: Direito à Diversidade” em todos os estados e Distrito Federal, envolvendo 106 municípios-polo com a função de atuarem como multiplicadores para municípios da sua área de abrangência, totalizando 1.869 municípios (BRASIL, 2005). O Programa visava:

Em 2003, é implementado pelo MEC o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, com vistas a apoiar a transformação dos sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos, promovendo um amplo processo de formação de gestores e educadores nos municípios brasileiros para a garantia do direito de acesso de todos à escolarização, à oferta do atendimento educacional especializado e a garantia da acessibilidade (BRASIL, 2008).

Para apoiar o desenvolvimento do referido programa nos municípios, em 2004, o Ministério da Educação cria um instrumento norteador para a elaboração do Plano Municipal de Educação, de forma que este pudesse atender as especificidades locais em consonância com os objetivos e metas do Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2004).

Em 2008, o Ministério da Educação e a Secretaria de Educação Especial apresentam a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva⁵, visando acompanhar os avanços do conhecimento e das lutas sociais e constituir políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos os alunos. A política enfatiza que o público-alvo na perspectiva inclusiva deve ser contextualizado de forma dinâmica para que não se reduza a quadros de deficiência, transtornos, distúrbios e aptidões; pois as pessoas se modificam continuamente e conseqüentemente transformam o ambiente no qual se inserem. Esse dinamismo exige uma atuação pedagógica que altere a situação de exclusão, enfatizando como os ambientes heterogêneos são importantes para a promoção da aprendizagem de todos os alunos (BRASIL, 2008).

Pode-se dizer, de acordo com Carneiro (2011), que nos encontramos ainda no início de um processo que é lento, que envolve não só mudanças estruturais, mas conceituais e atitudinais, sendo a mudança de concepção a última fase desse processo histórico, já que envolve mudanças nas representações e identidades marcadas pela exclusão ou pela dominação. Assim sendo, a concretização da escola e de uma sociedade inclusiva se dará por meio de ações individuais, mas também coletivas, que dependem de políticas indutoras.

1.2 Revisão das Políticas Públicas para o Processo de Inclusão das Pessoas com Deficiência na Educação Brasileira

O movimento de inclusão das pessoas com deficiência é algo recente. Segundo Amaral et al (2014), historicamente, a existência discriminatória, tanto da sociedade quanto no ambiente escolar, acarretou a escolarização de um grupo seletivo e homogêneo de pessoas e aqueles que não pertenciam a esse grupo ficavam excluídos. Por muitos anos, predominou um padrão normativo estabelecido que definia o “normal” e o aceitável.

Os registros históricos mostram, segundo Stobaus e Mosquera (2004), uma grande resistência social à aceitação das pessoas com deficiência. Ao longo da idade média, por exemplo, a imagem dos deficientes era atrelada ao diabo ou à feitiçaria e suas vidas eram por vezes ameaçadas.

⁵ Política abordada de forma mais detalhada no tópico A Historicidade da Educação Especial.

Segundo Segal (2012), com a Revolução Burguesa e o sistema econômico capitalista em ascensão, surge uma conotação mais direta para a deficiência que passou a classificar, de forma pejorativa, os indivíduos deficientes como não produtivos economicamente.

O registro na história do atendimento específico às pessoas deficientes, segundo Ferreira (1994), só se deu em meados do século XVI quando os padrões que eram considerados fora da normalidade deixaram de habitar a esfera da religião para se tornar objeto da medicina. Vê-se que ainda não havia uma preocupação educacional, mas o foco era a deficiência como “doença”.

Aranha (1995) ressalta que nos séculos XVII e XVIII, o conceito de deficiência mental⁶ englobou diversas áreas do conhecimento, promovendo diferentes ações referentes à institucionalização da Educação Especial; como a segregação de pessoas com deficiência que eram retiradas dos seus locais de nascimento e colocadas em convento, asilos, hospitais psiquiátricos e escolas especiais.

A atenção à Educação Especial surge, de acordo com Jiménez (1993), entre os séculos XVIII e XIX nos países escandinavos e na América do Norte, ainda de forma assistencial por meio da institucionalização especializada das pessoas com deficiência. Já de acordo com Stobaus e Mosquera (2004), a educação escolar para o deficiente mental ocorre no mundo ocidental no século XX, por meio de programas escolares direcionados para os deficientes mentais leves e moderados. Ainda neste século, segundo Segal (2012), o capitalismo financeiro demandava mão de obra em maior quantidade e, conseqüentemente, a institucionalização passa a ser alvo de análise crítica, já que a manutenção das pessoas institucionalizadas era vista como um ônus social e econômico relevante. Devido a isso, surge o conceito de normalização, o qual tem a finalidade de promover a “normalidade” da pessoa com deficiência para que esta se tornasse produtiva.

Paralelo ao conceito de normalização, de acordo com Segal (2012), desenvolve-se o conceito de integração por meio da concretização das escolas especiais, entidades assistenciais e dos centros de reabilitação que tinham como proposta a modificação da pessoa com deficiência para que esta fosse inserida na sociedade, ou seja, ela é que deveria se adequar aos padrões que se apresentavam corretos. Neste momento começam a aparecer os movimentos organizados em busca de equidade e defesa dos direitos igualitários para qualquer pessoa, sendo deficiente ou não. A discussão volta-se ao suporte adequado para promover o desenvolvimento

⁶ Nomenclatura utilizada no período citado, atualmente o correto é deficiência intelectual.

de qualquer pessoa e o acesso dos deficientes a todos os bens e serviços, promovendo desta forma as discussões no âmbito da integração educacional.

Arend e Moraes (2009) lembram que a estrutura das instituições de Educação Especial como é conhecida atualmente no Brasil tem sua origem na década de 1930. Nesse período os educadores envolvidos neste trabalho, empregavam a expressão ‘ensino emendativo’, que oriunda do latim *emendare*, que significa corrigir falta, tirar defeito.

Segundo Bueno (1993), até a década de 50, não se falava em Educação Especial no Brasil, mas em educação de alunos com necessidades educacionais especiais (ANEE) chamados na época de excepcionais, que por meio de uma ampliação e diversificação dos serviços especiais, começaram a aparecer na escola. Para Mazzotta (2011) a criação de campanhas pelo governo federal foi uma forma clara de assumir um tipo de atendimento educacional para os excepcionais a nível nacional, a exemplo do disposto no decreto nº 42.728/57, que instituiu a Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro (CESB), que tinha por finalidade:

Art. 2º Caberá à Campanha promover, por todos os meios a seu alcance, as medidas necessárias à educação e assistência no mais amplo sentido, aos deficientes da audição e da fala, em todo o Território Nacional, tendo por finalidades precípuas: a) organizar, financiar e executar planos de proteção e ajuda aos deficientes da audição e da fala; b) promover iniciativas assistenciais, artísticas, técnicas e científicas atinentes à educação e reeducação dos deficientes da audição e da fala, tendo sempre como objetivo o seu soerguimento moral, cívico e social (BRASIL, 1957).

A CESB foi criada no Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), no Rio de Janeiro, para desenvolver ações diretamente ou por meio de convênios com entidades públicas ou particulares.

Logo depois, em 1958, de acordo com Mazzotta (2011), foi criada a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes da Visão por meio do Decreto nº 44.236/58. A campanha foi vinculada à direção do Instituto Benjamin Constant, no Rio de Janeiro, regulamentada pela Portaria nº 477, de 17 de setembro de 1958. Em 1960 a referida campanha sofreu algumas alterações e deixou de ser vinculada ao Instituto Benjamin Constant, passando a ser denominada Campanha Nacional de Educação de Cegos (CNEC) por meio do decreto nº 48.252, de 31 de maio de 1960.

Mazzotta (2011) ainda menciona a instituição de outra campanha liderada pela Sociedade Pestalozzi⁷ e Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais, no Rio de Janeiro: a

⁷ A Sociedade Pestalozzi do Brasil – SPB/Brasil é uma entidade civil, de direito privado, sob forma de associação sem fins lucrativos, de âmbito nacional, tem o propósito de promover o estudo, assistência, tratamento, educação

Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais (CADEME), criada com o Decreto nº 48.961, de 22 de setembro de 1960, que tinha por finalidade de acordo:

Promover em todo o território nacional, a educação, treinamento, reabilitação e assistência educacional das crianças retardadas e outros deficientes mentais de qualquer idade ou sexo, pela seguinte forma: I - Cooperando técnica e financeiramente, em todo o território nacional, com entidades públicas e privadas que se ocupou das crianças retardadas e dos outros deficientes mentais. II - Incentivando, pela forma de convênios, a formação de professores e técnicos especializados na educação e reabilitação das crianças retardadas e outros deficientes mentais. III - Incentivando, pela forma de convênios, a instituição de consultórios especializados, classes especiais, assistência domiciliar, direta ou por correspondência, centros de pesquisas e aplicação, oficinas e granjas, internatos e semi-internatos, destinados à educação e reabilitação das crianças retardadas e de outros deficientes mentais. IV - Estimulando a constituição de associações e sobretudo de fundações educacionais destinadas às crianças retardadas e a outros deficientes mentais. V - Estimulando a organização de cursos especiais, censos e pesquisas sobre as causas do mal e meios de combate. VI - Incentivando, promovendo e auxiliando a publicação de estudos, técnicos e de divulgação: a organização de congressos, conferências, seminários exposições e reuniões destinadas a estudar e divulgar o assunto. VII - Mantendo intercâmbio com instituições nacionais e estrangeiras ligadas ao problema. VIII - Promovendo e auxiliando a integração das crianças retardadas e outros deficientes mentais nos meios educacionais comuns e também em atividades comerciais, industriais, agrárias, científicas, artísticas e educativas (BRASIL, 1960).

A Educação Especial sofreu uma ampliação no atendimento na década de 1960 com a criação das classes especiais. Daí, com essas ações ainda pontuais, até os dias atuais, a Educação Especial passou por grandes transformações (ainda que não rápidas e suficientes) até chegar ao que é praticado hoje no país.

Em 1961, por meio da Lei nº 4.024 – Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDBEN) as crianças com alguma deficiência ou superdotadas (como eram chamadas) tiveram garantido o direito à educação em escolas regulares, o que foi revogado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de 1996, que será abordada mais adiante. Três anos depois, o Decreto nº 54.188/64 instituiu a Semana Nacional da Criança Excepcional, período de 21 a 28 de agosto, o qual deveria ser dedicado à criança deficiente com o objetivo de despertar a atenção da sociedade para os problemas que essa população enfrentava.

Disseminou-se nessa época as expressões “Educação para todos”, “Todos na escola”, “Escola para todos”, destacando-se o artigo 168 da Constituição de 1967, o qual afirmava: “a educação é direito de todos e será dada no lar e na escola; assegurada a igualdade de oportunidade, deve inspirar-se no princípio da unidade nacional e nos ideais de liberdade e de solidariedade humana” (BRASIL, 1967). Contudo, a lei não deixa claro quem são os “todos”,

e ajustamento social das crianças e adolescentes, portadores de necessidades especiais que por seu desenvolvimento mental e aptidões de caráter especiais, necessitem de assistência terapêutica e pedagógica.

estabelecendo uma definição abstrata, já que as políticas públicas caminhavam em direção à alfabetização popular e de grupos diferenciados. Em 1969, é realizada uma complementação do artigo acima citado, por meio da Emenda Constitucional nº1 da Constituição de 1969, a qual acrescenta, por meio do artigo nº 175, inciso nº 4 que a “lei especial disporá sobre a assistência à maternidade, à infância e à adolescência e sobre a educação de excepcionais” (BRASIL, 1969).

Na década seguinte, em meio à ditadura militar, houve um retrocesso no caminho da Educação Especial com a Lei nº 5.692/71, que defendia o tratamento especializado para os alunos com necessidades especiais, fortalecendo a segregação dos mesmos em salas separadas dos demais. Esse processo ao invés de incluir, excluía os alunos, alocando-os em classes “especiais”, levando à integração e não à inclusão. O modelo de integração é baseado em padrões, requisitos e condições, no qual o indivíduo com deficiência tem que se adequar ao sistema, e no conceito inclusivo, o sistema é que deve se adequar não só ao sujeito com deficiência, mas a todos sem discriminação. Em resumo, a escola não mudava como um todo e os alunos tinham que se adaptar para atender aos padrões exigidos.

Omote (1999) cita a posição de algumas análises em relação ao conceito de integração:

Algumas dessas análises criticam o fato de o conceito de integração supor a existência preliminar do seu oposto, a segregação, e de a ação integracionista confundir-se com a mera colocação ou, na melhor das hipóteses, direcionar o foco de atenção ao deficiente e capacitá-lo a enfrentar as demandas do meio ao qual se pretende integrar (OMOTE, 1999, p.8).

Seguindo as mudanças da Educação Especial no Brasil, em 1973, por meio do Decreto nº 72.425, cria-se o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), com o objetivo de difundir o movimento da integração escolar dos indivíduos com restrições físicas ou mentais. O artigo nº10 do decreto extinguiu ainda as Campanhas Nacional de Cegos (CENEC) e Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais (CADEME). De acordo com o artigo 2º do decreto acima referido o CENESP:

Atuará de forma a proporcionar oportunidades de educação, propondo e implementando estratégias decorrentes dos princípios doutrinários e políticos, que orientam a Educação Especial no período pré-escolar, nos ensinos de 1º e 2º graus, superior e supletivo, para os deficientes da visão, audição, mentais, físicos, educandos com problemas de conduta para os que possuam deficiências múltiplas e os superdotados, visando sua participação progressiva na comunidade (BRASIL, 1973).

Em 1976, a ONU proclamou por meio da Resolução 31/123, o ano de 1981 como o Ano Internacional das Pessoas Deficientes (AIPD). Segundo o relatório de atividades da comissão nacional do Brasil, esse seria “apenas o marco inicial de todo um trabalho em prol do deficiente, o qual teria prosseguimento ao longo da década e seria, finalmente, avaliado não só a nível nacional, como regional (AMÉRICA LATINA) e internacional, no decorrer do ano de 1991” (BRASIL, 1981).

O AIPD tem os seguintes objetivos:

1. Ajudar os deficientes no seu ajustamento físico e psicossocial na sociedade; 2. Promover todos os esforços, nacionais e internacionais, para proporcionar aos deficientes assistência adequada, treinamento, cuidadosa orientação, oportunidades para trabalho compatível e assegurar a sua plena integração na sociedade; 3. Estimular projetos de estudo e pesquisa, visando a participação prática e efetiva de deficientes nas atividades da vida diária, melhorando as condições de acesso aos edifícios públicos e sistemas de transportes; 4. Educar e informar o público sobre o direito das pessoas deficientes de participarem e contribuírem nos vários aspectos da vida econômica, social e política; 5. Promover medidas eficazes para a prevenção de deficiências e para a reabilitação das pessoas deficientes (BRASIL, 1981, p.2).

O estabelecimento desses objetivos e desse cronograma por parte da ONU impulsionou a criação de medidas preparatórias no Brasil com participação de representantes nos governos, com a criação da Comissão Nacional do Ano Internacional das Pessoas Deficientes (CNAIPD) e dos planos de ação para que o CNAIPD fosse implantado.

A CNAIPD junto com as comissões Estaduais/Territoriais e Municipais desenvolveram atividades que englobavam temas como: conscientização, prevenção, educação, reabilitação, capacitação profissional e acesso ao trabalho, remoção de barreiras arquitetônicas e legislação. Tais atividades, “foram planejadas de forma a envolver o maior número possível de Órgãos do Governo, Entidades não Governamentais e Membros da Comunidade, visando a participação de todos os brasileiros deficientes ou não, num trabalho coeso e sistematizado” (BRASIL, 1981).

Em 1978, o governo federal, por meio do Ministério da Educação e Cultura e da Previdência e Assistência Social, regulamentou a Portaria Interministerial nº 186, estabelecendo diretrizes básicas a fim de promover a integração dos órgãos a eles subordinados no que tange o atendimento das pessoas com deficiência, as quais tinham como objetivo: “ampliar oportunidades de atendimentos especializado, de natureza médico-psicossocial e educacional para excepcionais, afim de possibilitar sua integração social e propiciar a continuidade de atendimento a excepcionais, através de serviço especializado de reabilitação e educação” (MAZZOTTA, 2011, p. 76).

A inserção do deficiente no ambiente escolar era realizada por meio de diagnóstico classificatório de natureza médica, trazendo, segundo Mazzotta (2011), várias implicações éticas, ideológicas e pedagógicas, já que o modelo clínico ou terapêutico estava relacionado à ação preventiva e corretiva de serviços ao deficiente, centrando-se no assistencialismo e não na questão pedagógica que era secundarizada. A Portaria nº 186 não respaldava algumas questões primordiais como, por exemplo, a definição e apresentação conceitual de Educação Especial e quais seriam os indivíduos aos qual a mesma deveria ser destinada. Essas indefinições ocasionaram controvérsias e incoerências que resultaram em ambiguidades nas políticas públicas e de serviços ofertados aos deficientes.

Segundo Mazzotta (2011), é possível perceber que nos anos seguintes, já na década de 1980, houve um avanço com relação à caracterização das modalidades de atendimento e do público ao qual se destinavam e a Educação Especial passou a ser considerada parte da educação, visando o desenvolvimento das potencialidades do educando com deficiência mental. Com o decreto nº 93.613, o CENESP “é transformado na Secretaria de Educação Especial (SESPE), órgão central de direção superior, do Ministério da Educação” (BRASIL, 1986).

Nessa mesma década, em 5 de outubro de 1988, a nova Constituição Federal brasileira é promulgada, contemplando a democratização da escolarização, por meio da promoção “do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (BRASIL, 1988, art.3º, inciso IV). A CF também estabelecia no art. 203 a igualdade de condições de acesso e permanência na escola, garantindo por meio do dever do Estado, a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) preferencialmente na rede regular de ensino aos portadores de deficiência (BRASIL, 1988). A constituição define que:

A assistência social será prestada a quem dela necessitar, independentemente de contribuição à seguridade social, e tem por objetivos: I - a proteção à família, à maternidade, à infância, à adolescência e à velhice; II - o amparo às crianças e adolescentes carentes; III - a promoção da integração ao mercado de trabalho; IV - a habilitação e reabilitação das pessoas portadoras de deficiência e a promoção de sua integração à vida comunitária; V - a garantia de um salário mínimo de benefício mensal à pessoa portadora de deficiência e ao idoso que comprovem não possuir meios de prover à própria manutenção ou de tê-la provida por sua família, conforme dispuser a lei. (BRASIL, 1988).

De acordo com Mazzotta (2011), mesmo oferecendo a habilitação e a reabilitação da pessoa com deficiência com a promoção à vida comunitária, a Constituição de 1988 estabelece

uma relação direta entre o atendimento educacional especializado para o portador⁸ de deficiência (Educação Especial) e a educação comum ou regular para o educando normal.

Como decorrência da Constituição Federal, a Lei Federal nº 7.853, de 1989, estabelece normas gerais para o cumprimento dos direitos das pessoas com deficiência ao pleno exercício dos seus direitos básicos e sua integração social, tomando como medidas na área da educação:

a) a inclusão, no sistema educacional, da Educação Especial como modalidade educativa que abranja a educação precoce, a pré-escolar, as de 1º e 2º graus, a supletiva, habilitação e reabilitação profissionais, com currículos, etapas e exigências de diplomação próprios; b) a inserção, no referido sistema educacional, das escolas especiais, privadas e públicas; c) a oferta, obrigatória e gratuita, da Educação Especial em estabelecimento público de ensino; d) o oferecimento obrigatório de programas de Educação Especial a nível pré-escolar, em unidades hospitalares e congêneres nas quais estejam internados, por prazo igual ou superior a 1 (um) ano, educandos portadores de deficiência; e) o acesso de alunos portadores de deficiência aos benefícios conferidos aos demais educandos, inclusive material escolar, merenda escolar e bolsas de estudo; f) a matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de pessoas portadoras de deficiência capazes de se integrarem no sistema regular de ensino (BRASIL, 1989).

A lei também previa como crime “recusar, suspender, procrastinar, cancelar ou fazer cessar, sem justa causa, a inscrição de aluno em estabelecimento de ensino de qualquer curso ou grau, público ou privado, por motivos derivados da deficiência que porta” (BRASIL, 1989).

A aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), por meio da Lei nº 8.069 de 1990, tem o objetivo de proteger a criança e ao adolescente integralmente; estabelecendo, conforme ressalta Mazzotta (2011), um conjunto de direitos e deveres para todos os portadores de deficiência ou não. O Estatuto reitera o Atendimento Educacional Especializado (AEE) aos portadores de deficiência na rede regular de ensino. Para Mazzotta (2011), o ECA permitiu um avanço importante para o exercício dos direitos que até então eram presentes em declarações genéricas e abstratas e pouco praticadas por falta de mecanismos eficazes de cobrança.

Segundo Stobaus e Mosquera (2004), a exclusão das pessoas com deficiência causava inquietação também nos países da Europa. Devido a isso e para reafirmar o direito à educação para todos, representantes de 88 países e 25 organizações internacionais realizaram a Conferência Mundial de Necessidades Educativas Especiais, em 1994, encontro que foi patrocinado pelo governo espanhol e pela Unesco, resultando na elaboração do documento que ficou conhecido na história como a Declaração de Salamanca, sendo um de seus pressupostos o qual “escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais

⁸ Mazzotta (2011) utiliza o termo “portador de deficiência”.

eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos” (BRASIL, 1994, p. 1).

O objetivo da Declaração de Salamanca era garantir os direitos educacionais de todos, independentemente das condições físicas, intelectuais, sociais e emocionais; além de definir a escola como uma das principais responsáveis em combater a discriminação. A referida declaração também buscava assegurar uma educação de qualidade a todos por meio de currículo apropriado, de arranjos organizacionais favoráveis, de uso de estratégias e recursos de ensino adequados, além de parceria com as comunidades.

Sob a influência deste movimento, em 1996, no Brasil, foi aprovada a Lei nº 9.394, LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a qual traz artigos importantes para o processo educacional dos alunos público-alvo da Educação Especial (PAEE), como o Art.4 e o Art.58:

Art. 4, inciso III - atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino.

Art. 58, entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 1996).

Cabe destacar outros itens importantes tratados pela referida LDB, no Art.59:

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação: I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades; II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados; III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns; IV - educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora; V - acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular. Art. 59-A. O poder público deverá instituir cadastro nacional de alunos com altas habilidades ou superdotação matriculados na educação básica e na educação superior, a fim de fomentar a execução de políticas públicas destinadas ao desenvolvimento pleno das potencialidades desse alunado (BRASIL, 1996).

A LDB trouxe aspectos ambíguos no que se refere às políticas públicas para a Educação Especial, pois, apresentou elementos como: a inserção dos educandos com deficiência na rede regular de ensino, a definição da abrangência da Educação Especial e a

especialização dos professores; mas, continuou contemplando aspectos que promovem a segregação, como no título III, que trata do Direito à Educação e do Dever de Educar, em seu Art. nº 4, inciso III, que faz referência ao “atendimento educacional especializado (AEE) gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1996). O termo “preferencialmente” admite a possibilidade de que o aluno público-alvo da Educação Especial não encontre nos espaços de ensino público, a oportunidade para sua formação, necessitando recorrer a outras instituições, como as filantrópicas e as organizações não-governamentais, fortalecendo a ideia de segregação e não de inclusão.

Em 2001, na tentativa de implementar uma política nacional de inclusão, a Resolução CNE/CEB nº 2⁹ estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, a qual implicava em uma reestruturação do sistema comum de ensino, enfatizando o papel da escola, as formas e as condições de aprendizagem. Todos (as) os (as) alunos (as) PAEE deveriam ser matriculados e as escolas deveriam se organizar para atendê-los, realizando adaptações curriculares e buscando garantir uma educação de qualidade. Portanto, a referida resolução traz o conceito real de inclusão, pois não pressupunha que o aluno deveria se ajustar a padrões impostos de “normalidade” para aprender, apontando para a escola o desafio de ajustar-se para atender a diversidade de seus educandos.

Em 2002, de forma complementar, a Resolução CNE/CP nº 1 estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação dos Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena. As diretrizes foram compostas por uma série de princípios, fundamentos e procedimentos que deveriam ser cumpridos pelas instituições de ensino em sua organização institucional e curricular, destacando-se orientações essenciais à formação docente. No artigo nº 2, a Resolução cita a importância do acolhimento, do trato da diversidade e do exercício de atividades de enriquecimento cultural (BRASIL, 2002). No inciso 3º da referida resolução, destacam-se os conhecimentos necessários, não só às competências relacionadas à formação específica da educação básica como também as competências que propiciam sua inserção no debate contemporâneo, envolvendo questões culturais, sociais, econômicas e o conhecimento sobre o desenvolvimento humano, contemplando vários temas. Destaca-se, acerca da atenção voltada à formação para a Educação Especial, o item II do inciso 3º que exigia “conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens

⁹ No portal do MEC é possível visualizar todos os normativos sobre Educação Especial: <http://portal.mec.gov.br/pet/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/12888-parecer-e-esolucao-normativos-sobre-educacao-especial>.

e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais e as das comunidades indígenas” (BRASIL, 2002).

Ainda no ano de 2002, a Lei nº 10.436 propiciou um grande avanço para a comunidade surda, reconhecendo a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio legal de comunicação e expressão. Na lei definiu-se o que é a Libras, como deve ser garantida sua oferta e a garantia da sua inclusão nos cursos de formação de Educação Especial:

Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil. Art. 2º Deve ser garantido, por parte do poder público em geral e empresas concessionárias de serviços públicos, formas institucionalizadas de apoiar o uso e difusão da Língua Brasileira de Sinais - Libras como meio de comunicação objetiva e de utilização corrente das comunidades surdas do Brasil. Art. 3º As instituições públicas e empresas concessionárias de serviços públicos de assistência à saúde devem garantir atendimento e tratamento adequado aos portadores de deficiência auditiva, de acordo com as normas legais em vigor. Art. 4º O sistema educacional federal e os sistemas educacionais estaduais, municipais e do Distrito Federal devem garantir a inclusão nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médio e superior, do ensino da Língua Brasileira de Sinais - Libras, como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, conforme legislação vigente (BRASIL, 2002).

Logo depois da aprovação da referida Lei, a portaria nº 2.678, de 24 de setembro de 2002, aprova o projeto da grafia Braille para a língua portuguesa, recomendando seu uso em todo território nacional (BRASIL, 2002).

Em 2003, o Ministério da Educação institui a Portaria nº 3.284, que tinha como finalidade de instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos e de credenciamento de instituições através do cumprimento dos requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências (BRASIL, 2003). Foi regulamentado em 2005, por meio do Decreto nº 5.626, a inserção da Libras como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores em todas as instituições de ensino (BRASIL, 2005). Tal fato, mesmo com as reconhecidas dificuldades de implantação, foi um avanço no que se refere à Educação Inclusiva no país.

O Programa de Acessibilidade na Educação Superior (denominado Incluir), realizado no período de 2005 a 2011, teve como proposta cumprir o disposto nos decretos nº 5.296/2004 e nº 5.626/2005 por meio de ações que garantissem o acesso pleno de pessoas com deficiência nas (Ifes) Instituições Federais de Ensino Superior (BRASIL, 2005).

O Programa Incluir – acessibilidade na educação superior é executado por meio da parceria entre a Secretaria de Educação Superior - SESU e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI, objetivando fomentar a criação e a consolidação de núcleos de acessibilidade nas universidades federais, as quais respondem pela organização de ações institucionais que garantam a inclusão de pessoas com deficiência à vida acadêmica, eliminando barreiras pedagógicas, arquitetônicas e na comunicação e informação, promovendo o cumprimento dos requisitos legais de acessibilidade (BRASIL, 2013).

Em 2007, foi lançado o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, referente ao Decreto nº 6.094, implementado pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, com a participação das famílias e da comunidade, que visava garantir o acesso e permanência dos alunos público-alvo da Educação Especial (PAEE) nas classes comuns do ensino regular, objetivando o fortalecimento da inclusão educacional nas escolas públicas (BRASIL, 2007).

Acompanhando os avanços do conhecimento e das lutas sociais, o Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Especial, apresenta em 2008, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, visando constituir políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos os alunos. Nessa perspectiva, a Educação Especial deve ser constituinte da proposta pedagógica da escola, definindo como seu público-alvo os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação e, em casos de transtornos funcionais específicos, a Educação Especial deve atuar de forma articulada com o ensino comum, atendendo às necessidades educacionais especiais de cada educando (BRASIL, 2008).

Consideram-se alunos com deficiência àqueles que têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, que em interação com diversas barreiras podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade. Os alunos com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil. Alunos com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes. Também apresentam elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse. Dentre os transtornos funcionais específicos estão: dislexia, disortografia, disgrafia, discalculia, transtorno de atenção e hiperatividade, entre outros (BRASIL, 2008, p. 15).

Outro fato importante para o avanço da inclusão escolar foi a Convenção Internacional da Pessoa com Deficiência, que, de acordo com Ferreira e Oliveira (2007), foi elaborada ao longo de quatro anos com a participação de 192 países membros da ONU e de centenas de

representantes da sociedade civil de todo o mundo, apresentando no texto final o resultado desse tratado em sessão solene da Organização das Nações Unidas (ONU) em 13 de dezembro de 2006, que foi firmado por mais de 85 países, incluindo o Brasil, em 30 de março de 2007.

No Brasil, a Convenção Internacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência foi ratificada pelo Congresso Nacional, por meio do Decreto Legislativo nº 186 de 9 de julho de 2008, conforme o procedimento do § 3º do art. 5º da Constituição. A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007, e promulgados pelo Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009 (BRASIL, 2009), apresenta no artigo I seu propósito:

O propósito da presente Convenção é promover, proteger e assegurar o exercício pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência e promover o respeito pela sua dignidade inerente. Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2009).

Além de reconhecer que todas as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos e podem desfrutá-los sem qualquer discriminação, a Convenção trouxe um aspecto relevante, o qual prevê a Educação Inclusiva como única forma de educação para a pessoa com deficiência, permitindo, o avanço na certeza de que a inclusão no ensino regular é garantia da diversidade e melhor aproveitamento do aluno, garantindo seus direitos, com a adaptação necessária no currículo, avaliação e salas multifuncionais de Atendimento Educacional Especializado.

A Resolução nº 4, de 02 de outubro de 2009, emitida pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e pela Câmara de Educação Básica (CEB), trata da função complementar ou suplementar da formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem (BRASIL, 2009), trazendo esclarecimentos sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE):

Art. 5º O AEE é realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios (BRASIL, 2009, p.2).

A Resolução ainda define o público-alvo do AEE:

I – Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial. II – Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação. III – Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade.

Em 2011 é publicado o Decreto nº 7.611, que define diretrizes para a Educação Especial; destacando-se:

Art. 1º O dever do Estado com a educação das pessoas público-alvo da educação especial será efetivado de acordo com as seguintes diretrizes: I - garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades; II - aprendizado ao longo de toda a vida; III - não exclusão do sistema educacional geral sob alegação de deficiência; IV - garantia de ensino fundamental gratuito e compulsório, asseguradas adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais; V - oferta de apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação; VI - adoção de medidas de apoio individualizadas e efetivas, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena; VII - oferta de educação especial preferencialmente na rede regular de ensino; e VIII - apoio técnico e financeiro pelo Poder Público às instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial (BRASIL, 2011).

O mesmo decreto ainda estabelece os objetivos do Atendimento Educacional Especializado:

I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes; II - garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular; III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e IV - assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino (BRASIL, 2011).

As atividades realizadas no Atendimento Educacional Especializado (AEE) devem visar as necessidades específicas dos (as) alunos (as) que são público-alvo da Educação Especial. Porém, os conteúdos abordados devem ser diferentes daqueles desenvolvidos em sala de aula regular, evitando-se a reiteração de práticas pedagógicas não adequadas ao PAEE.

No mesmo ano, foi publicado o Decreto nº 7.612, que institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite, o qual tinha como finalidade promover a equiparação de oportunidades dos direitos das pessoas com deficiência. O Plano Viver sem Limites tinha como diretrizes conforme o art. 3º:

I - garantia de um sistema educacional inclusivo; II - garantia de que os equipamentos públicos de educação sejam acessíveis para as pessoas com deficiência, inclusive por meio de transporte adequado; III - ampliação da participação das pessoas com deficiência no mercado de trabalho, mediante sua capacitação e qualificação profissional; IV - ampliação do acesso das pessoas com deficiência às políticas de assistência social e de combate à extrema pobreza; V - prevenção das causas de deficiência; VI - ampliação e qualificação da rede de atenção à saúde da pessoa com deficiência, em especial os serviços de habilitação e reabilitação; VII - ampliação do acesso das pessoas com deficiência à habitação adaptável e com recursos de acessibilidade; e VIII - promoção do acesso, do desenvolvimento e da inovação em tecnologia assistiva (BRASIL, 2011).

Em 2012, a Lei nº 12.764 estreita a atenção às pessoas com deficiência, instituindo a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, caracterizando-a como:

I - deficiência persistente e clinicamente significativa da comunicação e da interação sociais, manifestada por deficiência marcada de comunicação verbal e não verbal usada para interação social; ausência de reciprocidade social; falência em desenvolver e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento; II - padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades, manifestados por comportamentos motores ou verbais estereotipados ou por comportamentos sensoriais incomuns; excessiva aderência a rotinas e padrões de comportamento ritualizados; interesses restritos e fixos (BRASIL, 2012).

No ano seguinte, por meio da Lei nº 12.796 de 2013, a LDB de 1996, sofreu algumas alterações, como por exemplo, a substituição do termo NEE por “educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (BRASIL, 2013) reiterando-se que o Atendimento Educacional Especializado (AEE) deve ser ofertado de forma transversal em todos os níveis, etapas e modalidades, de preferência na rede regular de ensino.

A Lei nº 13.005 de junho de 2014, referente ao Plano Nacional de Educação (PNE), definiu as bases da política educacional brasileira para os próximos 10 anos, apontando 20 metas e estratégias para atingi-las. A Educação Especial foi inserida como meta 4, enfatizando que o acesso à educação básica e ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) deve ser preferencialmente realizado na rede regular de ensino.

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

Em 2015, foi instituída a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), a qual aborda o direito à Educação Inclusiva e de

qualidade em todos os níveis de ensino, e destaca fatores importantes de incumbência do poder público a quem cabe a garantia das “condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena” (BRASIL, 2015). A lei institucionaliza o Atendimento Educacional Especializado (AEE) por meio do projeto pedagógico e destaca outras adaptações necessárias afim de promover a inclusão plena e o incentivo à oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado, entre outras medidas.

No ano seguinte, a Lei nº 13.409, garante a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnicos de nível médio e superior das instituições federais de ensino, promovendo o sistema de cotas para esse público, assim como já existente para estudantes vindos de escolas públicas, de baixa renda, pretos, pardos e indígenas (BRASIL, 2016). O Centro Paula Souza, por ser uma instituição pública paulista, segue as determinações do governo do estado de São Paulo, o qual não determina a garantia de reserva de vagas para o PAEE nos processos seletivos das Etecs.

Além das políticas públicas, as pandemias ao longo da história, também causaram transformações importantes nas sociedades. Diante disso, vale destacar a pandemia da Covid-19, a qual afetou as populações do mundo inteiro. Segundo Sá (2020), em 31 de dezembro de 2019, a China reportou à Organização Mundial da Saúde (OMS), casos de uma grave pneumonia de origem desconhecida em Wuhan, na província de Hubei. Em 07 de janeiro de 2020, na China, foi identificado como causa dessa pneumonia um novo coronavírus, que foi denominado temporariamente de 2019-nCoV. Em 9 de janeiro, ocorreu a primeira morte em consequência dessa nova doença na China, a partir daí as autoridades sanitárias chinesas confirmaram que o novo vírus poderia ser transmitido entre humanos. “Em fevereiro, a OMS passou a utilizar oficialmente o termo Covid-19 para a síndrome respiratória aguda grave causada pelo novo vírus, que também ganhou sua nomenclatura definitiva: Sars-CoV-2” (SÁ, 2020).

Daí em diante, foram aumentando os casos, configurando-se num surto mundial, que colocou grande parte da população mundial em quarentena. No Brasil, de acordo com dados do Ministério da Saúde (2021), até 4 de outubro de 2021, foram registrados mais de 21 milhões de casos e 598 mil óbitos em decorrência da Covid-19. Para conter a transmissão do coronavírus, foram necessárias várias ações, uma delas foi o isolamento social, que causou mudanças de comportamento em diversos segmentos da sociedade, como no lazer, no trabalho, na mobilidade, na convivência social e na educação. Nesse caso, as escolas foram fechadas temporariamente e as aulas presenciais foram suspendidas, diante disso, tiveram que buscar

novas alternativas como o ensino remoto para continuidade do processo de ensino e aprendizagem.

Perante esse contexto, no ano de 2020 foi publicado o Parecer do Conselho Pleno do CNE que foi organizado pelo Ministério da Educação (MEC), em colaboração com entidades nacionais como a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), a União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME), a FNCEM, o Fórum das Entidades Educacionais (FNE), além da interlocução com especialistas e entidades da sociedade civil. O parecer CNE/CP nº 11/2020, teve como objetivo prescrever orientações educacionais para a realização de aulas e atividades pedagógicas presenciais e não presenciais no contexto da pandemia do Covid-19 “de forma a ampliar ou complementar a perspectiva de aprendizado e a corrigir ou mitigar as dificuldades de acesso à aprendizagem não presencial” (BRASIL, 2020) para todas as modalidades educacionais. No caso da Educação Especial, o item 8 deste parecer foi reexaminado e reorganizado pelo Parecer CNE/CP nº 16/2020, aprovado em 9 de outubro de 2020:

Os profissionais da Educação Especial devem dar continuidade ao trabalho juntamente com os professores regentes das salas de aula comuns inclusivas; Os sistemas educacionais, por meio de suas equipes educacionais e, em permanente diálogo com a família, devem garantir que os estudantes atendidos na Educação Especial tenham acesso às atividades remotas e/ou às presenciais, com especial atenção às condições de acesso aos meios e tecnologias de comunicação e informação, disponibilizando apoios necessários para que o atendimento escolar e o AEE ocorram de acordo com as especificidades de cada estudante; O sistema de ensino e a escola devem responsabilizar-se pela garantia de recursos pedagógicos a serem utilizados no processo educacional e no serviço de AEE e, pela equipe educacional (professores da Educação Especial e regentes), pelas orientações necessárias para que os estudantes possam utilizá-los de modo funcional e favorável a aprendizagens significativas; O sistema de ensino e a equipe do AEE devem disponibilizar materiais pedagógicos necessários e adequados à acessibilidade curricular dos alunos com impedimentos de qualquer natureza; Devem ser previstas ações de apoio aos familiares ou mediadores, na realização de atividades remotas, avaliações, acompanhamento, bem como orientações sobre a logística, tanto no que se refere ao processo de escolarização formal, como nas atividades realizadas pelo AEE; Os professores do AEE devem elaborar, em conjunto com os professores regentes, e com apoio da equipe escolar e das famílias, um Plano de Ensino Individual (PEI) para cada aluno, considerando suas singularidades e condições de acesso às atividades remotas e/ou não presenciais; Alguns estudantes com deficiência mais severa, neste período de pandemia, precisarão ser acompanhados de forma mais intensa, como numa tutoria individual, tanto no processo de escolarização, quanto nas atividades de avaliação realizadas pela equipe do AEE [...] (BRASIL, 2020, p.7).

Com base nesse breve histórico das políticas públicas e de algumas ações destinadas às pessoas com deficiência, pode-se afirmar que alguns passos importantes foram dados, especialmente depois da década de 1980. Mesmo sendo uma preocupação dos representantes

que elaboraram as políticas vigentes, o Brasil ainda tem muito o que avançar, principalmente na oferta de condições que melhor direcionem o processo educacional, garantindo a equidade em todos os âmbitos. De acordo com Stobaus e Mosquera (2004), o papel que a Educação Especial assumiu ao longo dos anos foi de grande importância, no que tange à perspectiva de atendimento as exigências de uma sociedade em processo de renovação e que busca a democracia.

Ao contrário dessas exigências da sociedade por um processo educacional equitativo, em 30 de setembro de 2020, o governo federal instituiu a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida, por meio do Decreto nº 10.502, o qual prevê a matrícula de crianças e adolescentes com deficiência em classes e instituições especializadas, segregando esses estudantes, conforme disposto no art. 6, capítulo IV:

I - Oferecer atendimento educacional especializado e de qualidade, em classes e escolas regulares inclusivas, classes e escolas especializadas ou classes e escolas bilíngues de surdos a todos que demandarem esse tipo de serviço, para que lhes seja assegurada a inclusão social, cultural, acadêmica e profissional, de forma equitativa e com a possibilidade de aprendizado ao longo da vida (BRASIL, 2020).

Portanto, numa trajetória que vinha sendo marcada por avanços, o Decreto nº 10.502 foi um retrocesso no campo da Educação Inclusiva, já que o mesmo tem conotação discriminatória, pois utiliza como lema a hierarquização do ser humano em razão de suas aptidões e habilidades, segregando as pessoas com deficiência ou necessidades especiais em grupos apartados da própria comunidade, além da inconstitucionalidade e da violação de valores éticos e morais. Diante desses fatores, o polêmico e retrógrado decreto foi suspenso¹⁰ e não está em vigor.

Carneiro (2011) destaca a importância da escola na inserção dos alunos com deficiência:

A escola, segmento social destinado a formação das novas gerações com o compromisso de criar oportunidades para que o conhecimento produzido pela humanidade seja reelaborado e incorporado por seus novos cidadãos, não cumpre seu papel com os alunos deficientes uma vez que não considera o desenvolvimento e a aprendizagem a partir das diferenças. A deficiência em si não é condição determinante para não desenvolvimento e aprendizagem como estabelecido socialmente ao longo do tempo. Ao contrário, o desenvolvimento e a aprendizagem são processos únicos, vivenciados por todo ser humano, que em condições formais e informais desenvolvem

¹⁰ O Supremo Tribunal Federal, sob a relatoria do Ministro Dias Toffoli, decidiu por uma Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI), a suspensão do Decreto nº 10.502/2020 que instituiu a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida (PNEE de 2020).

mecanismos de apropriação do conhecimento disponível. Ao desconsiderar as capacidades do deficiente, e conceber os processos de ensino e aprendizagem como homogêneos, a escola não oferece as mesmas condições de ensino e aprendizagem ao aluno deficiente estabelecendo uma desvantagem em relação aos não deficientes (CARNEIRO, 2011, p. 3).

A inclusão plena, portanto, não deve ser somente dever do professor de Educação Especial, mas responsabilidade do poder público. Embora na realidade da escola, a estrutura e condições adequadas para a inclusão sejam frágeis ou até mesmo inexistentes, todos os membros da comunidade escolar, são corresponsáveis pela garantia de uma educação igualitária e de qualidade. Portanto, é necessário criar condições para que todos os docentes, estagiários, monitores e principalmente gestores deem conta de implantar a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva em todas as modalidades de ensino, inclusive no Ensino Profissional Técnico, o qual pode contribuir para a profissionalização dos estudantes e ampliação da inserção social. Diante desse fato, vê-se a necessidade da formação docente continuada aos professores desta modalidade a qual será abordada adiante.

1.3 A Educação Especial no Ensino Profissional Técnico

Segundo o Ministério da Educação (2007), no documento base para Educação Profissional Técnica de nível médio integrada ao ensino médio, a Educação Profissional no Brasil teve sua origem em uma perspectiva assistencialista com o objetivo de atender àqueles que não tinham condições sociais satisfatórias. De acordo com Cunha (2000), desde o tempo colonial, quando havia grandes empreendimentos, como, por exemplo, a construção dos arsenais da marinha, era necessário um grande número de trabalhadores e, por não ter disponibilidade destes, o Estado coagia homens livres a se transformarem em artífices. No caso dos órfãos, dos abandonados e dos desvalidos, eram encaminhados pelos juízes e pelas Santas Casas de Misericórdia aos arsenais militares e da marinha, onde eram internados para trabalharem como artífices. “Os estabelecimentos militares foram, assim, os primeiros a explicitarem a utilização no Brasil, a partir da segunda década do século XIX, de menores órfãos, pobres ou desvalidos, como matéria-prima humana para a formação sistemática da força de trabalho para seus arsenais [...]” (CUNHA, 2005a, p. 112).

Entre 1840 e 1856, de acordo com Cunha (2000) foram criadas as Casas de Educandos Artífices por dez governos provinciais, assumindo o modelo de aprendizagem de ofícios no âmbito militar, inclusive com os padrões de hierarquia e disciplina. Após algumas décadas, em

1875, foi estabelecido o Asilo dos Meninos Desvalidos, no Rio de Janeiro, configurando outra forma de exclusão e inclusão excludente.

Os “meninos desvalidos” eram os que, de idade entre 6 e 12 anos, fossem encontrados em tal estado de pobreza que, além da falta de roupa adequada para frequentar escolas comuns, vivessem na mendicância. Eles eram encaminhados pela autoridade policial a esse asilo, onde recebiam instrução primária, seguida de disciplinas especiais (álgebra elementar, geometria plana e mecânica aplicada às artes; escultura e desenho; música vocal e instrumental) e aprendiam um dos seguintes ofícios: tipografia, encadernação, alfaiataria, carpintaria, marcenaria, tornearia, entalhe, funilaria, ferraria, serralheria, courearia ou sapataria. Concluída a aprendizagem, o artífice permanecia mais três anos no asilo, trabalhando nas oficinas, com o duplo fim de pagar sua aprendizagem e formar um pecúlio, que lhe era entregue ao fim do triênio (CUNHA, 2000, p. 3).

Segundo Cunha (2000), no início do século XX, o Brasil passava por um processo de industrialização, ao mesmo tempo em que vivenciava questões sociais como as greves de operários que não eram apenas numerosas, mas articuladas com outras categorias que paralisavam o trabalho em solidariedade aos operários. Diante desse cenário, os industrialistas entendiam que o ensino profissional, além de formar a força de trabalho que a indústria demandava, era um poderoso instrumento para controle destas questões sociais, defendendo-se a ideia de que o Estado deveria cogitar o ensino obrigatório antes de instituir as leis sociais.

Segundo Moura (2007), no início do século XX, a educação profissional mudou sua perspectiva até então assistencialista e passou a preparar os operários para o exercício profissional. Em 1937, de acordo com Brazorotto (2020) passou-se a usar o termo “técnico” para se referir à formação das classes trabalhadoras, por meio da transformação das então denominadas escolas de aprendizes e artífices para Liceus Profissionais, que com o Decreto-Lei 4.127/1942, passaram a ser chamadas de Escolas Industriais e Técnicas, equiparando o ensino profissional ao nível secundário, por meio da adoção de exames seletivos para ingresso nessas escolas, ocasionando a seleção e exclusão de uma parcela dos interessados.

De acordo com Neta (2015), a Educação Profissional no Brasil caminha junto com o processo de industrialização, sendo formada dentro de uma complexa rede de determinações e contradições sócio históricas advindas das diretrizes da política econômica vigente e das transformações estruturais da sociedade:

As sociedades industriais, em todo o mundo capitalista, têm sido confrontadas por crescentes desafios econômicos, sociais e culturais herdados de longos períodos de crise. O vasto movimento de modernização organizacional e técnica das empresas, dos diferentes setores econômicos, engajadas na competição internacional, vem acompanhado da transformação das identidades profissionais, individuais e coletivas, da construção de “novas competências”, do aumento persistente do desemprego, da

precarização/informalização do trabalho e, portanto, da exclusão social (MORAES; NETO, 2005, p. 10)

Para Ramos (2002), a partir de meados da década de 1980, as mudanças tecnológicas e organizacionais no mundo do trabalho favoreceram a reestruturação produtiva com algumas características predispostas à: “flexibilização da produção e reestruturação das ocupações; multifuncionalidade e polivalência dos trabalhadores; valorização os saberes dos trabalhadores não ligados ao trabalho prescrito ou ao conhecimento formalizado” (RAMOS, 2002, p. 401).

Anos depois, a Lei nº 9.394/96, a LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - em seu artigo 39, estabelece que “a educação profissional e tecnológica, no cumprimento dos objetivos da educação nacional, integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia” (BRASIL, 1996). Em 2008, por meio da Lei nº 11.741, a LDB incorporou parte do texto do Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004, estabelecendo outras normas à educação profissional:

Art. 1º A educação profissional, prevista no art. 39 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), observadas as diretrizes curriculares nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação, será desenvolvida por meio de cursos e programas de: I - formação inicial e continuada de trabalhadores; II - educação profissional técnica de nível médio; e III - educação profissional tecnológica de graduação e de pós-graduação. Art. 2º A educação profissional observará as seguintes premissas: I - organização, por áreas profissionais, em função da estrutura sócio ocupacional e tecnológica; II - articulação de esforços das áreas da educação, do trabalho e emprego, e da ciência e tecnologia. Art. 3º Os cursos e programas de formação inicial e continuada de trabalhadores, referidos no inciso I do art. 1o, incluídos a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização, em todos os níveis de escolaridade, poderão ser ofertados segundo itinerários formativos, objetivando o desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva e social. § 1o Para fins do disposto no caput considera-se itinerário formativo o conjunto de etapas que compõem a organização da educação profissional em uma determinada área, possibilitando o aproveitamento contínuo e articulado dos estudos. § 2o Os cursos mencionados no caput articular-se-ão, preferencialmente, com os cursos de educação de jovens e adultos, objetivando a qualificação para o trabalho e a elevação do nível de escolaridade do trabalhador, o qual, após a conclusão com aproveitamento dos referidos cursos, fará jus a certificados de formação inicial ou continuada para o trabalho (BRASIL, 2004).

Tominaga e Carmo (2015, p. 190) realçam que o ensino técnico em relação à formação profissional de nível médio técnico deve ser considerado, conseqüentemente, sob dois aspectos dicotômicos: preparar para o mercado de trabalho e para os estudos:

De um lado, como dois processos distintos, cada um com uma finalidade própria, mas dicotômicas entre si, um com o fim de preparar para o mercado de trabalho e outro com o fim de preparar para o prosseguimento dos estudos. De outro lado, podem ser entendidos como processos integrados que resultam em um único processo, integra ambas as funções, a de formação geral e profissional, com horizonte a uma formação

integral do ser humano. No primeiro caso, o ensino médio é independente da educação profissional, não se relaciona com ela diretamente, tem como função principal a formação acadêmica geral, para preparo do estudante para prosseguir nos estudos. No segundo caso, ensino médio e educação profissional são constituintes de um mesmo processo, de modo integrado, com finalidades que atendem tanto ao prosseguimento dos estudos em nível superior, como para a formação profissional, tendo como eixo estruturante a ciência, o trabalho e a cultura (TOMINAGA; CARMO, 2015, p. 190).

Ramos (2002) complementa que os estudos sociológicos e pedagógicos em meio reestruturação produtiva debatem o tema da qualificação e também a questão da noção de competência que deve atender a dois propósitos:

a) reordenar conceitualmente a compreensão da relação trabalho/educação, desviando o foco dos empregos, das ocupações e das tarefas para o trabalhador, em suas implicações subjetivas com o trabalho; b) institucionalizar novas formas de educar/formar os trabalhadores e gerir internamente às organizações e no mercado de trabalho em geral, sob novos códigos profissionais. (RAMOS, 2002, p. 401)

Como já mencionado anteriormente, a Educação Profissional relaciona-se ao processo de mutação no mundo do trabalho, o qual está mudando cada vez mais rápido. Junto com o avanço da tecnologia, as empresas se modificam, surgindo novas profissões. A educação se faz cada vez mais importante nesse contexto, como ferramenta possível de conduzir a formação dos indivíduos frente à sociedade contemporânea.

Para Ramos et al (2010), a Educação Profissional deve estar comprometida com a redução das desigualdades sociais e com o desenvolvimento econômico, em consonância com a Educação Básica e com a escola pública de qualidade, não apenas com a formação de mão de obra. Oficialmente, os cursos técnicos de nível médio podem ser ofertados sob três formas: integrado, que inclui formação profissional e Ensino Médio em um único curso; concomitante, Ensino Médio em uma instituição diferente do Ensino Profissional, porém ao mesmo tempo; e subsequente, que se refere à formação profissional após conclusão do Ensino Médio, conforme estabelecido pelo Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004:

§ 1º A articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio dar-se-á de forma: I - integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para cada aluno; II - concomitante, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental ou estejam cursando o ensino médio, na qual a complementaridade entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio pressupõe a existência de matrículas distintas para cada curso, podendo ocorrer: a) na mesma instituição de ensino, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis; b) em instituições de ensino distintas, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis; ou c) em instituições de ensino distintas, mediante convênios de intercomplementaridade, visando o planejamento e o

desenvolvimento de projetos pedagógicos unificados; III - subsequente, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino médio. § 2o Na hipótese prevista no inciso I do § 1o, a instituição de ensino deverá, observados o inciso I do art. 24 da Lei no 9.394, de 1996, e as diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional técnica de nível médio, ampliar a carga horária total do curso, a fim de assegurar, simultaneamente, o cumprimento das finalidades estabelecidas para a formação geral e as condições de preparação para o exercício de profissões técnicas (BRASIL, 2004).

Segundo Detregiachi Filho (2012), o Decreto nº 5.154 de 2004, modificou a denominação dos diversos níveis da Educação Profissional: o básico passou a qualificação profissional rápida passou a ser denominada como programas de formação inicial e continuada de trabalhadores; o técnico foi transformado em educação profissional técnica de nível médio; e o nível tecnológico passou a ser educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação enaltecendo ainda mais a educação tecnológica, expandindo-a ao nível da pós-graduação.

A Educação Profissional deve ir além do atendimento ao mercado de trabalho, mas também abarcar a formação do cidadão, do ser humano emancipado. A perspectiva abordada por Ramos (2002), Moura (2007) e Ramos et al (2010), é crítica à visão utilitarista da educação. Na perspectiva de formação humana integral e unitária defendida por esses autores, a visão de formação profissional é incluyente, desta forma, a Educação Profissional deve adequar-se para oferecer ensino não só às pessoas com deficiência, mas outras pessoas que também são excluídas da escola por suas condições sociais e de vulnerabilidade, uma vez que, na perspectiva da Educação Inclusiva, todas as pessoas, sem distinção, têm o direito à educação, inclusive a formação profissional e à inserção no mercado de trabalho. Neste sentido, não pode ser uma modalidade que apenas se preocupa em atender às exigências do mercado, mas, atender de forma ampla as demandas da sociedade inclusiva.

A Educação Profissional de pessoas com deficiência, no Brasil, teve sua primeira experiência, segundo Cardoso (2016), na segunda metade do século XIX, com a criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, e do Imperial Instituto dos Meninos Surdos, em 1857, conhecidos hoje respectivamente, de Instituto Benjamin Constant (IBC) e Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). Além da educação formal, ambos recebiam oficinas voltadas para o exercício de atividades manuais.

Com o advento do taylorismo¹¹, a visão sobre o trabalho industrial se modificou e segundo Jannuzzi (2006), ocorreu uma operacionalização por parte das oficinas (modelo

¹¹ Conceito desenvolvido por Winslow Taylor, que desenvolveu a Escola da Administração Científica, a qual se preocupava em aumentar a produtividade da empresa por meio do aumento de eficiência no nível dos operários (CHIAVENATO, 2004).

produtivo da época) para incorporar os deficientes. Em 1974, no Brasil, havia 118 oficinas e 3 escolas-empresas abrangendo 2.362 modalidades de atendimento educacional como classe comum, classe comum com consultor, sala de recursos, classe especial anexa à escola comum, classe especial anexo ao hospital, atendimento itinerante, escola especial, outros. Nessas modalidades os deficientes eram treinados para atividades específicas e repetitivas. Esse era o cenário no qual a educação das pessoas com deficiência estava inserida, ou seja, o mercado de trabalho aberto para o deficiente, segundo Arend e Moraes (2009), era marcado por atividades repetitivas de tarefas específicas que não necessitavam de muita formação, tais como separação de pequenas peças, montagem de caixas, preenchimento de envelopes com cartas, avisos, etc. A perspectiva profissional, nesse sentido, era muito limitada e pouco inclusiva.

De acordo com a Comissão Nacional do Ano Internacional das Pessoas Deficientes (1981), pessoas com deficiência são indivíduos não apenas independentes, como também contribuintes para a sociedade e para os cofres públicos, por meio de seu ingresso produtivo na força de trabalho do país, desde que atendidos em suas necessidades básicas. Dentre as necessidades está a educação escolar oferecida pelas redes e sistemas de ensino.

Do ponto de vista do trabalho, a pessoa com deficiência passa a ser amparada pela Lei Nacional nº. 7.853 de 1989, que obriga as empresas a obedecerem um percentual mínimo de contratação de indivíduos com deficiência em relação ao número de empregados efetivos (CARDOSO, 2016). O decreto nº 3.298/1999 (BRASIL, 1999) prevê, em seu art. 15, inciso II, que os órgãos e entidades da Administração Pública Federal devem oferecer direta ou indiretamente a formação profissional e qualificação para o trabalho das pessoas com deficiência, desenvolvendo suas potencialidades a fim de facilitar sua atividade laboral, educativa e social. O artigo 45 do Decreto estabelece como objetivos da formação destinada aos deficientes:

I - criar condições que garantam a toda pessoa portadora de deficiência o direito a receber uma formação profissional adequada; II - organizar os meios de formação necessários para qualificar a pessoa portadora de deficiência para a inserção competitiva no mercado laboral; e III - ampliar a formação e qualificação profissional sob a base de educação geral para fomentar o desenvolvimento harmônico da pessoa portadora de deficiência, assim como para satisfazer as exigências derivadas do progresso técnico, dos novos métodos de produção e da evolução social e econômica. (BRASIL, 1999)

Uma das instituições do país a ofertar a formação profissional é o Centro Estadual de Educação Tecnológica de São Paulo, o Centro Paula Souza (CPS), como é conhecido atualmente. Esta instituição foi fundada a partir do resultado de um grupo de trabalho que tinha

como objetivo analisar a viabilidade de implantação gradativa de uma rede de cursos superiores de tecnologia com duração de dois e três anos (CENTRO PAULA SOUZA, 2021)¹². Diante disso, por meio do Decreto-lei de 06 de outubro de 1969, o CPS foi criado com a finalidade de “articulação, a realização e o desenvolvimento da educação tecnológica, nos graus de ensino médio e superior”, desempenhando para isso ações como: “incentivar ou ministrar cursos de especialidades correspondentes às necessidades e características dos mercados de trabalho nacional e regional, promovendo experiências e novas modalidades educacionais, pedagógicas e didáticas, bem assim o seu entrosamento como o trabalho” (SÃO PAULO, 1969, p. 1).

De acordo com informações constantes da página oficial do Centro Paula Souza, a instituição iniciou suas atividades com o nome de Centro Estadual de Educação Tecnológica de São Paulo (CEET), em 1970, oferecendo três cursos na área de Construção Civil (Movimento de Terra e Pavimentação, Construção de Obras Hidráulicas e Construção de Edifícios) e dois na área de Mecânica (Desenhista Projetista e Oficinas), dando início às Faculdades de Tecnologia do Estado. Atualmente, está presente em 368 municípios, administrando 223 Escolas Técnicas (Etecs) e 73 Faculdades de Tecnologia (Fatecs) estaduais, com mais de 322 mil alunos em cursos técnicos de nível médio e superior tecnológico. As Etecs oferecem 212 cursos, voltados a todos os setores produtivos públicos e privados, atendendo mais de 228 mil estudantes nos Ensinos Médio, Técnico integrado ao Médio e no Ensino Técnico subsequente/concomitante, incluindo habilitações nas modalidades presencial, semipresencial, online, Educação de Jovens e Adultos (EJA) e especialização técnica (CENTRO PAULA SOUZA, 2021). O Centro Paula Souza (CPS) é uma autarquia do Governo do Estado de São Paulo, vinculada à Secretaria de Desenvolvimento Econômico.

Segundo dados oficiais do Centro Paula Souza, em 2016, a instituição atendeu 375 alunos que apresentam algum tipo de deficiência física, intelectual, visual ou múltipla, em 165 das 286 unidades entre Etecs e Fatecs em todo o estado de São Paulo. De acordo com a instituição, nos últimos anos mais de R\$ 600 mil foram investidos na compra de equipamentos como lupas eletrônicas, leitores de texto digitais, scanners especiais e máquinas de escrever em braile, para auxílio dos estudantes PAEE tanto nas atividades de sala de aula como nos estudos extraclasse.

O processo seletivo para ingresso nos cursos das Etecs se dá por meio de exame classificatório. De acordo com informações contidas no manual do candidato, a pessoa com deficiência, que necessite de condições especiais para realizar o Exame, deverá indicá-la na

¹² Dados extraídos do site institucional do Centro Paula Souza. Disponível em: <https://www.cps.sp.gov.br/sobre-o-centro-paula-souza/>.

Ficha de Inscrição Eletrônica e, também, encaminhar o laudo médico, emitido por especialista, descrevendo o tipo e o grau da necessidade, através de link específico na Área do Candidato. Desta forma, o candidato pode solicitar atendimento diferenciado como prova em braile ou em tamanho ampliado, intérprete em libras ou a escolha do melhor local para a realização do exame.

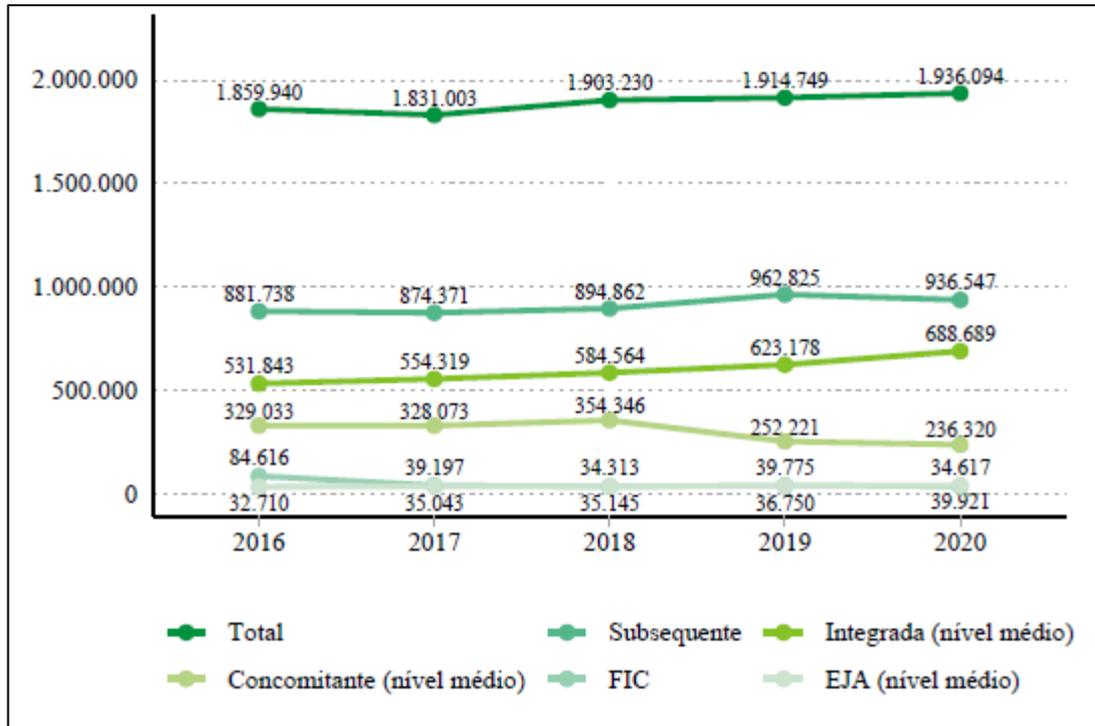
A deliberação CEETEPS nº 8, de 2 de agosto de 2007, define a aplicação do sistema de pontuação acrescida nos processos seletivos, para afrodescendentes e egressos do ensino público, visando ampliar o ingresso nas unidades de ensino do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza.

Artigo 1º - Fica definida a aplicação da pontuação referente ao Sistema de Pontuação Acrescida, instituído pela Decreto Estadual nº 49.602, de 13 de maio de 2005, para afrodescendentes e egressos do ensino público fundamental e médio, nos exames seletivos para ingresso nas Escolas Técnicas Estaduais – ETECs e nas Faculdades de Tecnologia – FATECs, do CEETEPS, respectivamente, nos cursos de ensino médio/técnico ou tecnológico, alterado pelo Decreto nº 50.781, de 11 de maio de 2006. Artigo 2º - À nota final obtida em exame seletivo, serão acrescidos pontos, conforme percentuais indicados, ao candidato que: 1.declarar ser afrodescendente: 3% (três por cento); 2.apresentar histórico escolar demonstrando ter cursado em instituições públicas: a) o ensino fundamental, a partir da 5ª série, para o ensino médio/técnico ou b) o ensino médio, integralmente, para o ensino tecnológico: 10% (dez por cento). 3. atender cumulativamente os incisos I e II: 13% (treze por cento) (CENTRO PAULA SOUZA, 2007).

Apesar de a instituição ter alguns critérios inclusivos no processo seletivo, como os citados acima, os candidatos que se declararem com deficiência concorrem em igualdade de condições com os demais candidatos no tocante à pontuação, classificação geral e convocação para a matrícula, o que talvez seja um aspecto a ser repensado pela instituição, visando ampliação dos processos de inclusão social. Outro ponto importante a ser repensado é a forma como a pessoa com deficiência é avaliada no processo seletivo, como por exemplo, um candidato com deficiência auditiva possui características próprias na escrita que devem ser consideradas, caso contrário este estudante não será classificado.

Segundo dados do INEP (2021), em 2018, o número de matrículas da Educação Profissional apresentou crescimento, com um aumento de 4,1% em relação a 2016, alcançando 1,9 milhão de estudantes. De 2019 a 2020, o número de matrículas apresentou um aumento de 1,1% influenciado pelo incremento de 65,5 mil matrículas (10,5%) na educação profissional integrada ao ensino médio, conforme mostra o gráfico 1 abaixo.

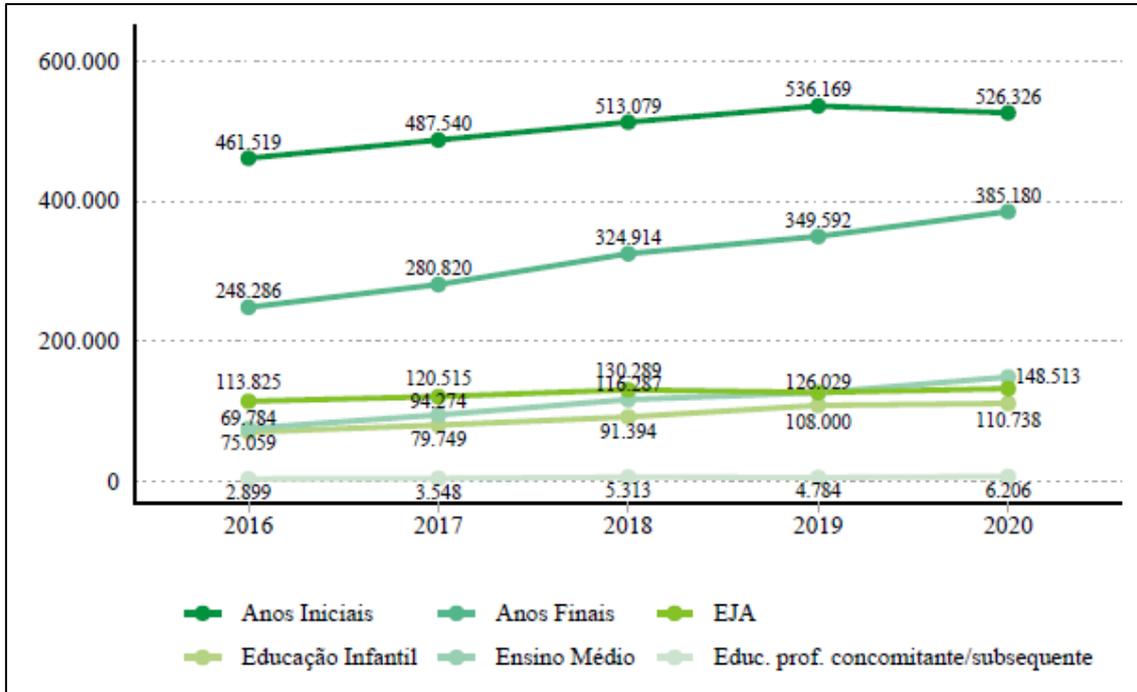
GRÁFICO 1 – Número de matrículas na Educação Profissional – Brasil – 2016 a 2020



Fonte: Inep (2021, p. 32).

Já com relação à Educação Especial, segundo o Inep (2021) o número de matrículas chegou a 1,3 milhão em 2020, um aumento de 34,7% em relação a 2016. Quando avaliado o aumento no número de matrículas entre 2016 e 2020, percebe-se que as de Educação Profissional concomitante/subsequente são as que mais cresceram, apresentando um acréscimo de 114,1%, conforme mostra o gráfico 2 abaixo.

GRÁFICO 2 – Número de matrículas de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades em classes comuns ou especiais exclusivas, segundo a etapa de ensino – Brasil – 2016 a 2020



Fonte: Inep (2021, p. 34).

Considerando os dados apresentados no gráfico 1, percebe-se o quanto a Educação Profissional tem crescido nos últimos anos no país; porém, os números das matrículas dos alunos PAEE, apresentados no gráfico 2, mostram crescimento pequeno comparado as outras modalidades de ensino, indicando que esse público ainda tem dificuldades para chegar à esta modalidade de ensino. Acerca disso, podemos fazer algumas indagações, tais como: Por quê esse número é tão pequeno se a Educação Profissional é ofertada gratuitamente? O processo seletivo para ingresso nas escolas técnicas e a inexistência de uma política afirmativa de ingresso para deficientes pode ser um obstáculo aos estudantes com deficiências? A Educação Fundamental tem garantido a possibilidade de avanço escolar e acadêmico para o PAEE? Será que a oferta é suficiente para atender a demanda da Educação Especial? Será que os alunos PAEE tem o conhecimento de seus direitos para cursarem a Educação Profissional? Será que a formação profissional consegue atender adequadamente os alunos PAEE matriculados em suas escolas? Enfim, estes dados demonstram o quanto as escolas de formação profissional precisam avançar quando se trata da Educação Inclusiva e do AEE.

Diante deste panorama contemporâneo, o Centro Paula Souza (CPS) enquanto instituição que forma seus alunos para o trabalho, tem desenvolvido algumas ações com a finalidade de atender a Educação Inclusiva. Em 2013, o Centro Paula Souza (CPS) realizou o

1º Fórum da Educação Profissional do Estado de São Paulo que abordou o tema da Educação Profissional e a inclusão de pessoas com deficiência, trazendo especialistas na área de inclusão para debater sobre o tema. Em 2019, a instituição lançou o Guia de Comunicação Inclusiva com o objetivo de ajudar a combater o preconceito e a discriminação, buscando cultivar um ambiente escolar saudável e baseado em princípios de inclusão social, racial e de gênero. Os professores e alunos podem acessar o guia e utilizá-lo em aulas para debater maneiras de combater o preconceito contra pessoas com deficiência, população LGBTQIA+ e afrodescendentes. O material também aborda a questão da equidade de gêneros e o combate a estereótipos.

Ainda em 2019, o Centro Paula Souza lançou o programa “Meu Emprego – Trabalho Inclusivo” em parceria com outros órgãos do governo e algumas instituições privadas, objetivando a promoção do desenvolvimento profissional, a inclusão e a permanência de pessoas com deficiência no mercado de trabalho, além de oferecer Educação Técnica e empreendedora, voltada para o desenvolvimento de habilidades necessárias para que os estudantes possam atuar em um mercado de trabalho cada vez mais dinâmico.

O ensino Profissional Técnico integrado ao ensino médio, desta forma, vai ao encontro das leis e diretrizes publicadas no país, oferecendo tanto a Educação Básica, no caso do ensino médio, quanto o preparo profissional. Por meio do ensino Profissional Técnico, de forma inclusiva, busca-se proporcionar às pessoas com deficiência a oportunidade de ingressar no mercado de trabalho não apenas para compor as quotas estabelecidas legalmente ou para realizar atividades repetitivas, mas para desenvolver as atividades profissionais em paridade com os profissionais que não possuem deficiência, por meio da aplicabilidade de suas habilidades e competências desenvolvidas durante o ensino Profissional Técnico. Desta forma, espera-se não só a inclusão na educação das pessoas com deficiência, mas também a inclusão social, permitindo que esses indivíduos se sintam parte da sociedade por meio do exercício de suas atividades laborativas.

Diante deste cenário, identifica-se um movimento no sentido da inclusão na Educação Profissional e, para tanto as condições da escola e a formação docente são um diferencial e uma necessidade, pois o professor é de suma importância para a realização satisfatória do processo de ensino e aprendizagem, de maneira que cada aluno se desenvolva de acordo com sua individualidade. Dada a importância especificamente da formação docente, é fundamental analisar o papel desempenhado pelo coordenador pedagógico nas escolas técnicas, já que ele é o responsável, entre outras atribuições, pelo acompanhamento docente, pela organização pedagógica e formação docente em serviço. Assim, para que a escola seja inclusiva, é necessário abarcar também a formação profissional dos docentes. Este ponto será abordado no

próximo capítulo que tratará da atuação do coordenador pedagógico na formação continuada para a Educação Especial no ensino médio integrado ao técnico das Escolas Técnicas do Centro Paula Souza.

CAPÍTULO 2 - A formação docente continuada e a coordenação pedagógica

Este capítulo tem como objetivo discutir as atribuições e atividades realizadas pela coordenação pedagógica e como elas se relacionam com a formação continuada dos professores no âmbito da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva na Educação Profissional Técnica.

Em qualquer que seja a forma dos processos educativos, segundo Gatti (2013), o trabalho do professor tem papel fundamental. Os insumos e a infraestrutura são condições necessárias, mas não suficientes para a implementação de processos educacionais mais humanamente efetivos; daí a importância da formação docente para o processo educativo.

Gatti (2013) aponta que ainda existem muitos problemas na formação de professores no Brasil, um deles é a mentalidade de que para formar o professor basta que ele domine os conhecimentos da sua área. Para a autora, o professor deve ter uma formação humanista, deve dialogar com as novas gerações, despertando os alunos para os valores, saberes e a riqueza dos conhecimentos que alimentam nossa civilização.

Numa perspectiva de formação profissional contínua, após a formação inicial, devem ocorrer ações voltadas ao desenvolvimento profissional e à aquisição de novos conhecimentos. A formação continuada permite não só a atualização contínua dos saberes, como o diálogo constante sobre as práticas pedagógicas a fim de produzir conhecimento.

O documento denominado Referenciais para Formação de Professores, elaborado pelo Ministério da Educação e Secretaria de Educação Fundamental, define a formação continuada como:

Processo contínuo e permanente de desenvolvimento profissional, o que pede do professor disponibilidade para a aprendizagem; da formação, que o ensine a aprender; e do sistema escolar no qual ele se insere como profissional, condições para continuar aprendendo. Ser profissional implica ser capaz de aprender sempre (BRASIL, 1999, p.63).

Desta maneira, a formação profissional do docente não se resume ao período inicial, mas abrange também todas as outras etapas da formação ao longo do trabalho. A formação continuada é vista de acordo com Almeida (2005) como um conjunto de atividades formativas desenvolvidas após a formação inicial que é realizada ao longo da docência em vários espaços, inclusive no espaço escolar. Fusari (2009) destaca as vantagens da formação continuada realizada dentro da escola, na medida em que esta valoriza seus profissionais e sua experiência

de trabalho. A formação continuada dentro da escola é considerada para Fusari (2005) como formação em serviço, no qual o projeto pedagógico em ação é elemento mediador.

A LDB 9.394 de 1996 define alguns aspectos importantes sobre a formação continuada; destacando o papel das instituições de educação nesse processo:

A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério. A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância.

Parágrafo único. Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação (BRASIL, 1996).

Em 2004, a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica foi constituída como resposta à necessidade de articular a pesquisa, a produção acadêmica e a formação dos educadores, processo que não se completa com o término da formação inicial em cursos superiores. Em 2006, o Ministério da Educação, por meio da Secretaria da Educação Básica (SEB/MEC), do Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental (DPE) e da Coordenação Geral de Política de Formação (COPFOR) apresentou o Catálogo da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica, tornando-a pública aos sistemas de estaduais e municipais de ensino e a todos os envolvidos no processo de formação de profissionais de educação do País.

No Catálogo, foram definidos princípios e diretrizes norteadoras do processo de implementação da Rede Nacional de Formação Continuada: a exigência da formação continuada como parte da atividade profissional no mundo atual; a adoção da prática docente e do conhecimento teórico como referência para a formação continuada; a abrangência da formação continuada para além da oferta de cursos de atualização e treinamento, constituindo-a como parte integradora do dia-a-dia da escola e essencial à profissionalização docente.

Em 2009, por meio do Decreto nº 6.755, foi instituída a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, que tinha como finalidade organizar, em regime colaborativo entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas da Educação Básica. O decreto estabelecia que a formação continuada deveria ser ofertada na modalidade presencial ou à distância por meio de cursos de atualização, aperfeiçoamento, especialização, mestrado ou doutorado e atividades formativas oferecidas por instituições públicas de formação, cultura e pesquisa, em concordância com os projetos das escolas e das redes e sistemas de ensino.

Segundo Gatti (2008) as discussões em torno da formação continuada abordam os limites dos cursos estruturados e formalizados que são oferecidos após a graduação, ou depois do ingresso na docência. A autora refere-se também ao modo como a formação continuada é oferecida, que pode ser de forma ampla e genérica, em reuniões pedagógicas, trocas com os pares e cursos de diversas naturezas, até cursos de extensão de natureza bem diversificada ou cursos que concedem diplomas profissionais em nível médio ou superior.

Já em 1999, tempos depois da aprovação da LDB, o MEC apresentava preocupações com relação à formação continuada:

A formação continuada não pode ser, portanto, algo eventual, nem apenas um instrumento destinado a suprir deficiências de uma formação inicial malfeita ou de baixa qualidade, mas, ao contrário, deve ser sempre parte integrante do exercício profissional de professor. Essa perspectiva leva a afirmar a necessidade de transformar o modo como se dão os diferentes momentos da formação de professores (formação inicial e formação continuada), para criar um sistema de formação que promova o desenvolvimento profissional, integrando as diferentes instituições responsáveis em um plano comum (BRASIL, 1999, p.64).

A perspectiva proposta para a formação continuada deve estar ligada aos projetos educativos nas escolas e pode ocorrer, de acordo com as Referências para a Formação de Professores (BRASIL, 2002), tanto dentro da escola quanto fora dela, porém deve estar em consonância com a atividade docente. A formação continuada realizada na escola deve favorecer o compartilhamento de reflexões com toda a equipe na tomada de decisão, na criação de grupos de estudo, na supervisão e orientação pedagógica. Outros formatos de formação podem englobar programas desenvolvidos com várias escolas, intercâmbios, cursos, palestras e seminários. Enfim, são diversos e importantes os instrumentos para atualização, troca e ampliação do universo cultural e profissional das equipes. Independentemente de como se dão as ações, estas não devem perder a relação com as questões e demandas do trabalho docente. Nesse sentido, a maneira como a formação continuada foi sendo tratada e assumida pelas políticas públicas após os anos 90, indicou um caminho frutífero, no qual tanto o professor como o aluno, em suas diferentes modalidades, eram considerados em suas necessidades e sempre de forma articulada ao projeto da escola.

Os Referenciais para a Formação de Professores (BRASIL, 2002) tratam também da formação docente à distância. Os Referenciais apoiam-se no direito ao acesso e incremento tecnológico presente no mundo contemporâneo, que pode oferecer novas possibilidades de formação, mas que impõe novas exigências ao professor, bem como cita a dificuldade dos professores em participar de programas de formação devido a extensão territorial do país.

Porém, cabe ressaltar que em qualquer formação é necessário desenvolver práticas reflexivas, as quais não são possíveis quando o professor está na condição de consumidor passivo de informações. Diante disso, é importante garantir espaços presenciais na formação à distância a fim de promover a prática do questionamento, da argumentação, da fundamentação crítica e criativa da informação: “Um processo formativo que ignora a reflexão e a problematização como seus instrumentos, nega, no seu interior e no seu resultado, a constituição ontológica do ser humano. O caminho de chegada e de instauração do ser humano no mundo se dá pela via da reflexão” (GHEDIN, 2005, p. 25).

Para Carvalho (2018), a formação continuada dos professores é aspecto importante ao considerar as novas exigências no Plano Nacional da Educação, o qual exige o estímulo de novas competências no quadro docente. Nesse sentido, é importante salientar que a formação do professor não consiste apenas na formação acadêmica, mas também na sua prática profissional que precisa ser problematizada e refletida. Desta forma, a educação continuada não pode decorrer de um catálogo de cursos prontos, mas deve partir de uma concepção de desenvolvimento profissional do professor que, segundo o Ministério da Educação (MEC), por meio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes (2014), deve levar em conta:

(a) os problemas e os desafios da escola e do contexto onde ela está inserida; (b) a necessidade de acompanhar a inovação e a evolução associadas ao conhecimento, à ciência e à tecnologia; (c) o respeito ao protagonismo do professor e a um espaço-tempo que lhe permita refletir criticamente e aperfeiçoar sua prática e (d) o diálogo e a parceria com atores e instituições (...), capazes de contribuir para alavancar novos patamares de qualidade ao complexo trabalho de gestão da sala de aula e da escola” (BRASIL, 2014, p. 5).

Para Barros e Eugenio (2014) a formação do professor deve caminhar junto com o seu trabalho, pois os desafios apresentados nas salas de aula são diversos e apresentam realidades complexas que necessitam de profissionais preparados teórica, metodológica e tecnicamente. Para isso, o suporte de uma gestão escolar articulada com a coordenação pedagógica é essencial e extremamente importante, pois o professor sozinho não dá conta dessas demandas que complexificam o trabalho docente, exigindo a constituição de outros e novos saberes. Gatti (2013) ressalta a preocupação associada à formação de professores, já que devem ser bem preparados para propiciar aprendizagens efetivas e, dessa forma, contribuir para o desenvolvimento humano-social do docente.

Amado e Monteiro (2012) lembram que as redes públicas ou privadas precisam proporcionar aos professores condições para que sigam aprendendo no seu exercício

profissional, cabendo ao coordenador pedagógico a função de formador, além da articulação do Projeto Político-Pedagógico da escola. Diante disso, Souza (2001) afirma que a função do coordenador pedagógico contribui para formar os professores dentro da instituição em que atuam, entendendo que a formação continuada é condição necessária para o exercício de uma educação consciente das necessidades atuais dos alunos que frequentam a escola. Souza (2001) enfatiza que o coordenador pedagógico deve planejar a formação contínua de acordo com informações obtidas por meio da observação das necessidades maiores dos professores na relação com os alunos, com o ensino, com a visão da educação, com a concepção da aprendizagem e avaliação.

Ao observar as necessidades de formação, o coordenador deve analisar vários fatores para o planejamento de suas ações. Segundo Souza (2001):

O coordenador (a) tem de fazer escolhas: por onde começar? Deve ele começar pelo tema que mais incomoda os professores, que emperra o avanço da proposta de ensino, que impede ou não facilita a aprendizagem dos alunos? E se isso paralisar o grupo num sentimento de impotência e de baixa autoestima? Deve então começar pelo que é importante, mas menos polêmico? E se isso desmobilizar o grupo e não o comprometer no processo de reflexão e discussão, indispensável para a constituição do grupo? Todas essas questões deverão ser analisadas com cuidado pelo (a) coordenador (a) pedagógico (a), na construção de seu planejamento. Daí a importância de conhecer cada professor (SOUZA, 2001, p. 28).

É grande a responsabilidade do coordenador pedagógico, ao analisar e decidir temas importantes ou urgentes para discussão e qual deve ser a sequência dos temas abordados nas formações previstas no calendário letivo. Considerando as demandas relativas à Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, esta temática deve ser ponto de discussão nas ações formativas.

As Referências para a Formação de Professores (BRASIL, 2002) já defendiam que os formadores precisam compreender não somente as questões da formação docente, mas conhecer e dominar as questões da sala de aula da escola em que atuam ou irão atuar. O trabalho de formação necessita ser um espaço de diálogo em que os formadores possam analisar a própria prática de formação, a de outros formadores e também as atividades dos professores.

Parte da tarefa exercida hoje pelos coordenadores pedagógicos, de acordo com Domingues (2015), foi sendo desenhada na história e legislação brasileira, que deixaram registrados pela conjectura do sistema escolar, outras funções e cargos presentes no organograma educacional da época.

No estado de São Paulo, segundo Domingues (2015), a ideia de uma coordenação pedagógica surgiu na década de 1960, associada às escolas experimentais, escolas de aplicação

e aos ginásios pluricurriculares. À medida que as escolas foram se transformando, novas formas de coordenação pedagógica surgiram e, ao longo dos anos, um importante papel formador passou a ser atribuído ao Coordenador Pedagógico, função que, segundo Fernandes (2012), se expandiu com a resolução SE nº 28 de 1996, sendo sua presença e responsabilidades estabelecidas em grande parte nas unidades escolares.

Souza (2005) explica que, no final dos anos de 1950 e durante os anos de 1960, a formação do professor em serviço era focada no suprimento das falhas da formação inicial, por meio de cursos, palestras e reuniões visando o aperfeiçoamento docente. Nesse período, segundo a referida autora, a ênfase da formação docente estava no treinamento dos saberes técnicos, na reprodução e repetição de práticas. Para ampliar essa discussão sobre os modelos de formação continuada de professores, no quadro abaixo, é possível distinguir os principais modelos de formação baseados na análise crítica das políticas educacionais elaboradas no Brasil a partir da década de 1990.

QUADRO 1 - Concepções ocultas nos modelos de formação docente continuada de acordo com as políticas públicas

Denominação	Características	Implicações ideológicas
Reciclagem	Mudanças profundas, transformações radicais de objetos, coisas, materiais em outros objetos, em outras coisas, em outras matérias. Desconsidera os saberes dos professores. Considera os professores como recurso humano que pode ser modificado à mercê das políticas públicas de educação.	O professor é um objeto manipulável, obediente, servil às ideias que outros concebem. A ele cabe a execução. O professor não é visto como sujeito da própria formação. Trata a educação como tema extremamente simplista, descaracterizando a complexidade que a envolve e as relações com a realidade social. Toma o professor um receptor de receitas prontas. Forma para a adaptação, não ambiciona a transformação. As ações são rápidas, imediatas, descontextualizadas, distantes da realidade da escola.
Treinamento	Busca a destreza, o desenvolvimento de aptidões, habilidades. Implica exercício repetitivo, condicionante. Remete à ideia fabril, trabalhador da fábrica, trabalho braçal.	As ações de treinamento devem ser usadas com consciência do que se quer atingir em nível de educação. Pode gerar a alienação, passividade, individualismo, competitividade, mecanização do trabalho docente etc. Algumas atividades necessitam de um caráter de treinamento, mas não podemos alargar essa terminologia a todo trabalho de formação do professor.
Capacitação	Possibilidade de desenvolver habilidades e competências; Promoção de condições para o desempenho de funções.	Se compreendido como forma de converter ou persuadir, corre-se o risco de promover atitudes acriticas dos professores. Ao significar possibilidade de desenvolver-se, pode-se romper com a ideia de que as pessoas são incapazes, limitadas.
Aperfeiçoamento	Dá ideia de completude, aspectos completos, findos, fechados, acabados. Melhoramento de ações, busca de melhoria nas práticas.	Pode gerar um distanciamento entre o professor e os homens comuns, pois ele pode assumir sua postura de dono do saber, deus do conhecimento. Pode contribuir para a aquisição de maior grau de esmero do trabalho docente. Tendo em vista a construção de um mundo melhor, mais justo, mais ético, a denominação poderia contribuir para a melhoria da qualidade de vida de todos, mas tendo claro que a perfeição seria muito pretensiosa.
Formação	Constitui-se como ações em processo, inacabadas. Mostra a ideia de constituição, disposição, organização, fundamentação.	Pode contribuir para compreender que o ser humano é inconcluso, pois há um processo de constituição humana que não se esgota com o nascimento. Promove a consciência deliberada de mudança em processo.

Fonte: Araújo (2000, p. 33).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996, a Lei nº 11.738/2008 conhecida como Lei do Piso Salarial dos Professores e o Decreto nº 6.755/2009, que instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, contribuíram para esquematizar a atuação da Capes no fomento de programas de formação inicial e continuada de professores, visando superar concepções fragmentadas e ultrapassadas que se apoiavam na introdução de temáticas externas e alheias às necessidades docentes.

Para Placco et al (2011) compete ao Coordenador Pedagógico: a articulação do coletivo da escola, considerando as especificidades do contexto e as possibilidades reais de desenvolvimento de seus processos; a formação dos professores, tanto no aprofundamento em sua área específica como nos conhecimentos da área pedagógica, de modo que o docente possa realizar sua prática em consonância com os objetivos da escola; transformar a realidade, por meio de um processo reflexivo que questiona não só as ações e suas possibilidades de mudança, mas também o papel de cada profissional, visando a melhoria da educação escolar.

De acordo com Silva e Sampaio (2015) estudos recentes realizados e publicados sobre a função do coordenador pedagógico evidenciam que este deve desenvolver seu trabalho em uma perspectiva articuladora, formadora e transformadora.

A amplitude e a dimensão das ações propostas para os coordenadores pedagógicos podem ser identificadas ao se analisar o conjunto de funções a serem exercidas por esse profissional, responsável pela organização dos processos escolares, ação materializada nas funções de articulação, formação e transformação do contexto escolar (SILVA; SAMPAIO, 2015, p. 966).

Para Silva et al (2020) a articulação das ações pedagógicas da escola e a responsabilidade pela formação contínua, visando a transformação da prática educativa, impõe grande responsabilidade ao coordenador pedagógico. Neste cenário, entre o desejado e a prática, o coordenador tem que exercer o papel a ele decretado nos documentos de legislação educacional, diante de uma comunidade escolar que sofre diretamente os reflexos da política neoliberal¹³, por meio da racionalização dos custos e investimentos em educação, fatores que intensificam a precarização e a flexibilização do trabalho docente.

Diante do contexto acima, o coordenador vive alguns enfrentamentos, de acordo com Silva et al (2020), como por exemplo, trabalhar como mediador entre as políticas públicas e a

¹³ O neoliberalismo busca seus fundamentos nas teorias gerenciais da qualidade em que vigoram os princípios da eficiência, competitividade e produtividade os quais se aplicam a todos os setores produtivos, inclusive em serviços públicos como a educação (LIBÂNEO e FREITAS, 2018, p. 46).

prática educativa, lidando diretamente com o professor e o educando no processo de ensino e aprendizagem. Ao trabalhar com o professor devem-se considerar todos os impactos que ele vem sofrendo com as redefinições do papel do Estado nas últimas décadas, como o processo de precarização e desvalorização do trabalho docente. Vale ressaltar que as políticas públicas refletem os interesses neoliberais e não as necessidades da sociedade e da educação.

Este cenário implica, segundo Silva e Sampaio (2015), em mudanças no trabalho dos coordenadores que se sentem obrigados a desenvolver um trabalho adaptado aos interesses administrativos gerenciais, o que aumenta a complexidade do papel deste profissional nas escolas, sendo direcionado a desenvolver um papel regulador. De acordo com Silva et al (2020), as atividades voltadas à reflexão crítica do trabalho são dificultadas num cenário de novas e contínuas exigências aos coordenadores;

Os antagonismos e os conflitos no interior das unidades escolares se intensificam e as cobranças destinadas ao coordenador pedagógico partem não somente das políticas públicas, mas, também, de toda a comunidade escolar. A culpabilização do profissional da educação pelo sucesso ou fracasso escolar encontra-se impregnada do convencimento de que os resultados estão associados às competências e habilidades, sem considerar as condições mínimas para a efetivação do trabalho na prática. Além disso, o enfoque gerencial significa a privação de direitos políticos e sociais conquistados pela classe trabalhadora que sofre com a instabilidade e más condições de trabalho, crescendo significativamente o número de profissionais docentes insatisfeitos e com saúde fragilizada. Sendo assim, torna-se difícil para o coordenador pedagógico lançar propostas reflexivas no espaço escolar. Esta tarefa requer habilidades conscientes voltadas à articulação, não somente das atividades direcionadas às questões organizacionais do trabalho pedagógico, mas também das problemáticas que giram em torno da dimensão humana de toda a equipe, exigindo do profissional uma clara compreensão do percurso ideológico que envolve todos os aspectos da dinâmica escolar (SILVA et al, 2020, p. 8).

Outro enfrentamento do coordenador pedagógico apontado por Silva et al (2020), é a qualificação da equipe com a qual trabalha, condição necessária para se obter bons resultados, pois dentro na unidade é a ele que se atribui a responsabilidade pelo processo de formação continuada dos professores. Entretanto, os autores argumentam que as políticas direcionadas à formação surgiram mais na perspectiva de atender as exigências criadas pelo sistema neoliberal e suas influências econômicas e sociais, do que de atender as necessidades docentes:

As políticas públicas direcionadas à formação de professores surgem de forma rápida e sem a preocupação de destinar, aos profissionais, espaço e, principalmente, tempo para se dedicarem aos estudos. Problemática que se estende à formação do próprio coordenador pedagógico, a quem também é destinada uma formação insuficiente e, muitas vezes, precária, sendo comum muitos ocuparem a função com pouca experiência e formação profissional inadequada? Para atuar na área, comprometendo o processo de construção da identidade do profissional (SILVA et al, 2020, p. 9).

A construção da identidade de um profissional para Placco et al., (2012), está relacionada ao contexto histórico, social e político vivenciado individualmente e coletivamente. Dessa forma, a identidade do coordenador torna-se vulnerável e questionável, considerando a dinâmica gerencialista das atividades que lhe são atribuídas pelo sistema da organização escolar, como o coordenador se relaciona com essas atribuições e como se identifica com a escola e com a função.

Sendo assim, verifica-se que a disponibilização dos cursos de formação são de extrema relevância para o fortalecimento da identidade do coordenador pedagógico, para sua valorização, reconhecimento e confiança, assim como para o exercício da formação de outros docentes. Porém, o contexto educacional predominante no país oferece espaços de trabalho com características contrárias a este ideal.

Silva et al (2020) apontam que o coordenador vive em processo de construção da sua identidade profissional, e suas atribuições ainda não são bem definidas e amparadas pelas principais leis que regulamentam a organização do ensino, como a própria LDB. Em sua maioria, as referências encontradas para esta função são discretas diante da responsabilidade e do papel que ela exerce na prática escolar. Essa condição fragiliza as possibilidades para que o coordenador consiga desenvolver um potencial articulador, formador e transformador, colocando sua identidade e seu trabalho em uma situação de vulnerabilidade em relação aos outros profissionais. De acordo com Ramos (2013):

É necessário ressaltar que, as atividades exercidas pelo coordenador não se restringem à burocracia da instituição, deve estabelecer, acima de tudo, a formação continuada dos professores, pautar reuniões, construir os planejamentos e refletir se estes estão adequados ao que compete a cada segmento, além de se fazer presente na prática dos professores, dando sugestões, trazendo inovações, motivando: Por outro lado, é preciso refletir sobre as atribuições realizadas pelo coordenador e que postura ele deve adotar para interagir no processo de ensino e aprendizagem com os professores. O descaso diante das reais funções do coordenador pedagógico é constante, atribuindo a sua rotina apenas a resolver demandas de urgências (RAMOS, 2013, p. 4).

Diante desse cenário ao qual o coordenador pedagógico é submetido, Silva et al (2020) apontam alguns reflexos para o trabalho como, “a precarização e desvalorização do trabalho educacional; a pouca eficácia dos cursos de formação continuada; a desvalorização da função de coordenação pedagógica; o coordenador pedagógico na condição de reprodutor de ideologias neoliberais; e a autonomia como instrumento de responsabilização” (SILVA et al, 2020, p. 11).

No Centro Paula Souza, de acordo com a Deliberação Ceeteps nº 20 de 2015, o Coordenador Pedagógico é o profissional responsável pelo suporte didático-pedagógico do

processo de ensino e aprendizagem. Dentre as várias atribuições desta função, cabe ressaltar as relacionadas à formação continuada:

Implantar mecanismos que favoreçam a preparação docente quanto ao desenvolvimento das práticas pedagógicas e interpretação dos resultados de aprendizagem dos alunos, por meio de ações que viabilizem a formação e qualificação continuada dos educadores; orientar e acompanhar os docentes na definição de instrumentos diversificados de avaliação, visando à melhoria do processo ensino-aprendizagem (CEETEPS, 2015, p. 1).

Embora extremamente importantes as atribuições supracitadas, vários elementos dificultam sua realização por parte da coordenação pedagógica, pois o tempo destinado às atividades pedagógicas são escassos. Um elemento que chama a atenção é que no Centro Paula Souza não há horários específicos na jornada docente para a formação continuada como ocorre, por exemplo, nas redes estaduais e municipais de ensino regular, nas quais há o horário de trabalho pedagógico coletivo (HTPC) que ocorre, em geral, uma vez por semana. Outro elemento destacado é a itinerância docente que ocorre em diversas situações, e que também impacta a formação. A itinerância ocorre quando os professores não ministram suas aulas em apenas uma unidade da Etec, compondo sua carga em várias unidades. Há também a situação dos professores da área técnica que possuem outro trabalho além da escola, dificultando a participação na formação continuada proposta pela Coordenação Pedagógica. Outro ponto frágil é a existência do professor determinado¹⁴, o qual não desenvolve vínculo com a unidade de ensino devido ao formato da sua contratação que pode perdurar por no máximo dois anos, fator que dificulta a formação continuada para essa categoria de professores.

A formação continuada em cada Etec comumente se dá durante as reuniões pedagógicas previstas em calendário escolar e que acontecem geralmente no início dos semestres letivos, ou seja, duas vezes ano. Ocorre que o tempo total dessas reuniões não se destina apenas à formação continuada, mas é também o momento para a discussão de outros assuntos relativos à comunidade escolar, restando cerca de aproximadamente de duas a três horas para a efetiva formação, o que é insuficiente, para debater a prática cotidiana e as questões que surgem no dia a dia da escola. Para haver uma política de formação continuada seria necessário mais do que duas reuniões semestrais, e sim, momentos garantidos para reuniões sistemáticas, constantes e contínuas, atrelados ao projeto pedagógico.

¹⁴ A admissão docente por tempo determinado, para atender à necessidade temporária de excepcional interesse público, para o ensino médio e educação profissional técnica de nível médio (Deliberação CEETEPS 41, 2018).

Fora esse pequeno tempo destinado à formação, o que resta, em cada unidade de ensino, de acordo com sua necessidade, são as conversas pontuais sobre determinada ocorrência e reuniões de curso que acontecem duas vezes por semestre, não caracterizando-se, dessa maneira, como formação continuada que, de acordo com o MEC (1999), “não pode ser, portanto, algo eventual, nem apenas um instrumento destinado a suprir deficiências de uma formação inicial malfeita ou de baixa qualidade, mas, ao contrário, deve ser sempre parte integrante do exercício profissional de professor”.

As unidades de ensino médio e técnico (Etec) que respondem pelos cursos oferecidos nas diferentes modalidades presenciais e à distância, são coordenadas pelo setor chamado de Cetec¹⁵, sendo uma de suas atribuições a oferta de capacitações tanto para professores, coordenadores, diretores e demais funcionários da instituição que, de modo geral, ocorrem no formato à distância por meio da plataforma *moodle* e de forma presencial no Centro de Capacitações localizado no centro da cidade de São Paulo. As formações são preparadas tanto pelos professores responsáveis pelos projetos de capacitação da Cetec ou por profissionais especializados no tema em questão, os quais são contratados para este fim. Em ambos os formatos, as capacitações oferecem um número limitado de vagas, ou seja, não atingem todos os professores, coordenadores, diretores e demais funcionários vinculados ao quadro da instituição; além do que, essas capacitações não são obrigatórias, ficando a critério dos profissionais, a identificação da necessidade ou interesse em se capacitar. Portanto, neste caso, o papel do coordenador pedagógico é de indicar a capacitação aos seus professores, mas, o coordenador não tem o controle e nem autonomia sobre essa situação, já que participar ou não é uma escolha individual do docente.

Além de ser uma situação de escolha individual do professor, há um fator que não favorece o interesse do professor nas capacitações presenciais no Centro de Capacitações em São Paulo: o custeio das despesas de transporte, alimentação e hospedagem que são feitos pelo professor e depois reembolsado pela instituição. Desta forma, o professor que não tem o aporte financeiro prévio para o custeio destas despesas se vê impossibilitado de participar das capacitações e assim, a responsabilização é novamente atribuída ao profissional docente.

Silva et al (2020) afirmam que as políticas atuais de formação, se adequam à política de responsabilização do indivíduo, pois “não é interessante para a estrutura capitalista gerencial abrigar líderes que abram espaço para debates e discussões, que reflitam sobre a própria prática (SILVA et al, 2020, p. 10). Por outro lado, as formações dessa natureza correm o risco de ficar

¹⁵ Se organiza em Grupos de trabalho voltados à Educação à Distância, Formulação e Análises Curriculares, Supervisão Educacional, Capacitação Técnica, Pedagógica e de Gestão (CENTRO PAULA SOUZA).

apenas na superficialidade dos problemas, tratando de forma genérica as temáticas fundamentais para o bom funcionamento da escola. Sem espaços efetivos de formação e articulação coletiva, não há margem para a escuta e reflexão, não atingindo desta forma as demandas específicas e emergências das escolas.

Marin (1995) defende que o termo capacitação no sentido de tornar capaz, habilitar é o conceito mais condizente com a ideia de educação continuada, pois, para exercer a função de educadores é preciso que as pessoas se tornem capazes, ou seja, que adquiram as condições necessárias à profissão. Desta forma, “é possível aceitar a capacitação como termo ou conceito que seja expresso por ações para obter patamares mais elevados de profissionalidade” (MARIN, 1995, p.17).

Por outro lado, Marin (1995) chama a atenção para o fato do termo capacitação não ser usado com o objetivo de convencer ou persuadir. A adoção dessa concepção desencadeou, ações de capacitação visando a venda de pacotes educacionais ou propostas fechadas aceitas acriticamente em nome da inovação. Para a autora os profissionais da educação não podem ser persuadidos ou convencidos de ideias, eles devem conhecê-las, analisá-las, criticá-las e até aceitá-las, mas somente com o uso da razão.

De acordo com o site oficial do Centro Paula Souza, devido ao isolamento social provocado pela pandemia da Covid-19, a instituição precisou adequar suas capacitações para fazer frente ao sistema de ensino remoto e o Centro de Capacitação Técnica, Pedagógica e de Gestão, pertencente à Cetec, reorganizou as ações de formação, criou um repositório de conteúdo e tutoriais para apoio ao planejamento de aulas. A área de formação continuada da Unidade de Ensino Superior de Graduação (Cesu), do CPS, promoveu a Semana de Planejamento e um Workshop com foco em uso de tecnologia e desenvolvimento de competências socioemocionais.

Todos esses fatores dificultam não só a oferta de formação continuada por meio de cursos de atualização, mas também a formação continuada reflexiva, que exige o envolvimento de toda a equipe na discussão das reais necessidades da escola. Entre as necessidades está a questão da Educação Especial e da Educação Inclusiva.

A formação continuada relacionada à Educação Especial ganhou força segundo Caiado e Laplane (2009) a partir de 2003, com a publicação do documento Experiências Educacionais Inclusivas - Programa de Educação Inclusiva: direito à diversidade, o qual tinha como objetivo disseminar a política de educação inclusiva nos municípios brasileiros e incentivar a formação de gestores e educadores a fim de promover a transformação dos sistemas educacionais em sistemas inclusivos.

Este documento é composto por vinte artigos que trazem relatos de boas práticas de ensino, pensadas para propiciar condições de aprendizagem que não excluam nenhum aluno; de educadores que buscam dar respostas às necessidades educacionais especiais, valorizando as diversas formas de aprender, compreender o mundo e dar significado a ele. São apresentadas experiências de gestão dos sistemas de ensino, de organização de recursos e serviços para o atendimento educacional especializado, de práticas educacionais inclusivas em sala de aula e de formação docente na perspectiva da inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais nas classes comuns, bem como reflexões acerca da mudança de paradigma na educação especial (BRASIL, 2006, p. 9).

De acordo com Mittler (2003), a implementação da Educação Inclusiva exige gestores e docentes comprometidos, moralmente e efetivamente, com uma proposta de reforma educacional, e de reestruturação e com a renovação de suas unidades de ensino. Cabe também, a esta unidade, a formação continuada do seu corpo docente a partir de metodologias nas quais se privilegie uma abordagem de ensino inclusivo. Porém, para que isso aconteça, é necessária uma política que realmente possibilite a efetiva participação do docente. Diante disso é possível questionar como vem sendo realizada a formação de professores para atender aos alunos com deficiência. Segundo Mittler (2003), os professores do ensino regular se consideram incapazes para lidar com as diferenças nas salas de aula, especialmente com relação aos alunos PAEE, pois se sentem aquém de seus colegas especializados na área.

Para Carneiro (2011) a formação em serviço deve ser constante e indispensável para a reflexão docente no que tange à ação prática com o deficiente e seus pares, partindo-se do reconhecimento da capacidade destes de aprender. A mesma autora, apresenta o resultado da aplicação de uma atividade realizada com alunos de cursos de Pedagogia denominada Ensaio, a qual aborda a relação desses alunos com pessoas com deficiência. Essa atividade possibilitou, segundo a autora a criação de algumas categorias, sendo uma delas a Formação, tendo como relato a ausência de informações sobre Necessidades Educacionais Especiais (NEE) nos cursos de formação de professores.

Sant'Ana (2005) destaca que os cursos de formação docente têm enfatizado aspectos teóricos que destoam da prática pedagógica, não preparando os docentes para lidar com a diversidade da sala de aula. No mesmo sentido, Jesus et al (2011) aponta que um número considerável de trabalhos do GT 15¹⁶ analisados em sua pesquisa, apontaram que os cursos de formação continuada direcionados à Educação Especial oferecidos pelos programas do governo federal apresentam precariedades e limitações. Para Campos (2016), a falta de preparo dos

¹⁶ Grupo de trabalho de Educação Especial (GT15) da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd).

professores para lidar com as exigências da sociedade atual reflete-se no cotidiano escolar, ressaltando a formação docente como um dos problemas da educação contemporânea.

No Centro Paula Souza, o que comumente se vê¹⁷, com relação à Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, são eventos pontuais com o objetivo de divulgar a inclusão para as unidades (Etecs e Fatecs), não se caracterizando como ações de formação continuada de acordo com as referências abordadas nesta pesquisa. Percebe-se que cada unidade geralmente age de forma pontual, ou seja, trabalha a formação conforme o surgimento das especificidades dos alunos Público Alvo da Educação Especial (PAEE), por meio de “bate-papos” informais, reuniões individuais do coordenador com cada professor, publicação de informativos etc., Enfim, uma perspectiva distante da formação abarcada no conceito de Placco et al (2011), já ressaltado nesse texto, que defende ser a formação um processo reflexivo e questionador das ações para mudança e também do papel de cada profissional, com o objetivo de melhorar a Educação Escolar.

Diante dessa problemática cabe recorrer à Alcântara (2014) que destaca a importância dos investimentos no incentivo e recursos financeiros, assim como tempo previsto na jornada de trabalho docente para a formação continuada sob uma perspectiva reflexiva e emancipatória, que se utiliza do cotidiano escolar como dinâmica para ressignificação do trabalho pedagógico, buscando de fato iniciativas que atendam as demandas existentes.

Estas condições apontadas por Alcântara (2014) aparecem na Meta 16 do Plano Nacional de Educação (PNE) ao estabelecer que se deve “[...] garantir a todos (as) profissionais da Educação Básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino” (BRASIL, 2014). Na tabela a seguir, extraída do material apresentado por Carvalho (2018), na Série Documental Relatos de Pesquisa, nº 41 do Inep, traça-se um perfil do professor da educação básica no Brasil. A partir da análise de dados do Censo da Educação Básica dos anos 2009, 2013 e 2017, o autor mostra um aumento na formação docente continuada relacionada à Educação Especial, destacando que em 2017 foram realizadas mais de 100 mil formações, representando quase 9% do total de ações empenhadas. Entretanto, esses números são relativamente baixos considerando que, de acordo com o Inep (2017), o número de alunos matriculados da Educação Especial neste ano chegou a 1,1 milhão.

¹⁷ Segundo a vivência e experiência docente da autora dessa pesquisa.

TABELA 1 – Formações continuadas realizadas, por área de cursos – Brasil – 2009/2013/2017

	2009		2013		2017	
	N	%	N	%	N	%
Total de formações continuadas realizadas	443.572		920.455		1.140.888	
Creche (0 a 3 anos)	39.207	8,8	70.008	7,6	86.136	7,5
Pré-escola (4 e 5 anos)	102.820	23,2	133.600	14,5	135.660	11,9
Anos iniciais do ensino fundamental	*		125.693	13,7	177.664	15,6
Anos finais do ensino fundamental	*		47.945	5,2	66.921	5,9
Ensino médio	*		35.546	3,9	51.045	4,5
Educação de Jovens e Adultos	*		29.645	3,2	39.923	3,5
Educação especial	64.868	14,6	88.161	9,6	101.039	8,9
Educação indígena	3.880	0,9	5.358	0,6	6.386	0,6
Educação no campo	*		13.304	1,4	20.946	1,8
Educação ambiental	*		12.010	1,3	21.691	1,9
Educação em direitos humanos	*		3.840	0,4	6.798	0,6
Gênero e diversidade sexual	*		8.321	0,9	12.283	1,1
Direitos da criança e do adolescente	*		5.099	0,6	9.506	0,8
Educação para as relações étnico-raciais e história e cultura afro-brasileira e africana	*		9.050	1,0	15.119	1,3
Outros	232.797	52,5	332.875	36,2	389.771	34,2

Fonte: Carvalho (2018, p. 50).

Portanto, é possível verificar que há uma lacuna significativa entre os apontamentos da literatura, a legislação existente no país e a formação docente ocorrida de fato, situação que se reflete diretamente no cotidiano escolar, principalmente com relação às dificuldades para a atuação profissional no que tange à inclusão. Percebe-se que há ainda um grande número de professores à margem do processo de formação para atuar na perspectiva da Educação Inclusiva, reforçando desta forma, a importância das iniciativas de formação continuada sob o olhar da inclusão. É preciso também, uma política de contratação de profissionais especializados para atender os alunos Público Alvo da Educação Especial (PAEE), pois não se pode exigir que o professor com formação em licenciatura em outras áreas, compreenda e tenha todo o conhecimento para atender a diversidade desse público, desta forma, cada instituição precisa contar com profissionais especializados em Educação Especial, por meio de concursos públicos. Essa dificuldade é ainda maior com os profissionais que possuem apenas a formação técnica.

A dificuldade de se trabalhar na perspectiva da Educação Inclusiva se intensifica no Ensino Profissional Técnico, devido a vários fatores, tais como, o excesso de atribuições e a falta de conhecimento do coordenador pedagógico que também precisa de formação, sendo esta, bastante escassa, deixando-o limitado para propiciar a formação continuada de outros docentes; a ausência de um horário semanal destinado à formação e a itinerância dos professores, tanto os que trabalham em várias unidades da Etec ou em outros empregos, quanto os professores que são contratados por tempo determinado, casos em o fator tempo é limitante para a formação continuada em serviço. Procurando identificar como é a atuação do coordenador pedagógico em relação à formação continuada voltada à Educação Especial, no Centro Paula Souza, realizamos a coleta de dados empíricos por meio de entrevista junto a um profissional que trabalha em uma regional do CPS. A trajetória metodológica será descrita no capítulo a seguir.

CAPÍTULO 3 – Trajetória Metodológica e Análise de Dados

Esta pesquisa se enquadra na abordagem qualitativa, pois, “não se preocupa com representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, etc.” (SILVEIRA e CÓRDOVA, 2009, p. 33). Para os autores a pesquisa qualitativa se preocupa com os aspectos da realidade que não podem ser quantificados, focando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais.

Para Guerra (2014), a abordagem qualitativa possui elementos fundamentais em um processo de investigação: a interação entre o objeto de estudo e pesquisador; o registro de dados ou informações coletadas e a interpretação/ explicação do pesquisador.

Trata-se de um estudo de tipo exploratório sob a concepção do seu objetivo, pois, de acordo com Prodanov (2013), tem por finalidade proporcionar maior familiaridade com o problema de pesquisa, a fim de torná-lo mais explícito. Esse tipo de pesquisa envolve procedimentos como o levantamento bibliográfico, entrevistas com pessoas que experienciaram práticas envolvidas com o problema pesquisado e a análise de exemplos que estimulem a compreensão. Dessa forma, realizamos o levantamento bibliográfico e documental associados à entrevista com roteiro semiestruturado a fim de compor o corpus de análise.

A pesquisa exploratória segundo Prodanov (2013), possui planejamento flexível, o que permite o estudo de um tema sob diversos ângulos e aspectos. Neste sentido a pesquisa compreendeu etapas concomitantes que foram mobilizadas à medida que o estudo exigia novos elementos para a compreensão da temática, desta forma, foi realizado um estudo de caso. Yin (2001) define o estudo de caso como uma investigação empírica que compreende um método abrangente, com coleta e análise de dados.

Um estudo de caso pode ser caracterizado como um estudo de uma entidade bem definida como um programa, uma instituição, um sistema educativo, uma pessoa, ou uma unidade social. Visa conhecer em profundidade o como e o porquê de uma determinada situação que se supõe ser única em muitos aspectos, procurando descobrir o que há nela de mais essencial e característico. O pesquisador não pretende intervir sobre o objeto a ser estudado, mas revelá-lo tal como ele o percebe. O estudo de caso pode decorrer de acordo com uma perspectiva interpretativa, que procura compreender como é o mundo do ponto de vista dos participantes, ou uma perspectiva pragmática, que visa simplesmente apresentar uma perspectiva global, tanto quanto possível completa e coerente, do objeto de estudo do ponto de vista do investigador (FONSECA, 2002, p. 33).

Portanto, o estudo de caso pode ser utilizado, segundo Yin (2001), quando deliberadamente deseja-se trabalhar com condições contextuais, acreditando que elas seriam significativas e pertinentes ao fenômeno estudado.

3.1 Instrumentos de Coleta de Dados

A seleção da participante foi definida por meio de consulta à Supervisão Educacional e ao núcleo responsável pela Educação Especial do Centro Paula Souza, que informou quais as Etecs tinham alunos PAEE, permitindo delimitar os participantes do estudo, já que, o objetivo era conversar com todos os coordenadores pedagógicos de Etecs com alunos PAEE. Diante da consulta, obteve-se a informação de que das 47 unidades entre Etecs e classes descentralizadas¹⁸ pertencentes à regional de Bauru, somente uma apresentou alunos com laudo médico que se enquadram à Educação Especial. Desta forma, decidiu-se trabalhar com essa única unidade de ensino, o que se constituiu um estudo de caso.

De acordo com Prodanov (2013), o estudo de caso permite uso de instrumentos de coleta diversificados, como observações diretas e indiretas, entrevistas, questionários, narrativas, registros de áudio e vídeo, diários, cartas, documentos, entre outros. Em função da pandemia, para coleta dos dados empíricos, foi utilizada a entrevista semiestruturada, que, apesar de não ser obrigatória em pesquisa qualitativas, ainda é muito requisitada.

Com a proposta de verificar a atuação do coordenador pedagógico na formação docente continuada relacionada à Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva no ensino médio e técnico das Etecs pertencentes à regional de Bauru, foi utilizado um roteiro com questões abertas e fechadas, conforme apresentado no Apêndice A. Para que a entrevista fosse realizada, solicitamos autorização do Comitê de Ética da Faculdade de Ciências e Letras, do Centro Paula Souza e da Etec em que a coordenadora em questão atua.

A entrevista, segundo Gil (2008), é uma forma de interação social, por meio de um diálogo assimétrico, em que uma das partes busca coletar dados e a outra se apresenta como fonte de informação. “A título de definição, a entrevista seria uma forma de buscar informações,

¹⁸ As classes descentralizadas são uma expansão das atividades do Centro Paula Souza em parceria com os municípios, consistindo na instalação de cursos profissionalizantes que atendam à demanda do mercado de trabalho local, sob a gestão de uma Etec próxima ao município, ampliando o acesso à educação pública de qualidade. Elas funcionam em prédios escolares, em parceria com Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, prefeituras ou empresas. Elas têm como objetivo promover a capacitação profissional e ampliar a oferta de profissionais qualificados para o setor produtivo, estimulando a geração de emprego e renda em consonância com o desenvolvimento econômico regional (SECRETARIA DO DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO).

face a face, com um entrevistado. Pode ser entendida como uma conversa orientada para um objetivo, sendo esse objetivo estabelecido pelo pesquisador” (MANZINI, 2003, p.12).

Para Bicudo (2005), a entrevista requer um planejamento prévio e cuidado com a questão ética, desde a escolha do entrevistado, do entrevistador, do local, do modo e do momento da realização da mesma. Portanto, antes da realização da entrevista, o projeto de pesquisa submetido previamente para análise e parecer do Comitê de Ética em Pesquisa.

De acordo com Manzini (2004), há três tipos de entrevistas sendo a estruturada, semiestruturada e não estruturada. A estruturada contém perguntas fechadas, semelhantes aos formulários, não apresentando flexibilidade na mudança do roteiro de perguntas; a entrevista semiestruturada é direcionada por um roteiro previamente elaborado, porém compostos por questões abertas as quais permitem uma organização mais flexível e uma ampliação dos questionamentos à medida que as informações vão sendo fornecidas pelo entrevistado. Por fim, o modelo não-estruturado é aquele que oferece ampla liberdade na formulação de perguntas e na intervenção da fala do entrevistado, porém esse modelo oferece alguns riscos como o esquecimento de alguma pergunta ou desvio do tema central da entrevista.

A entrevista semiestruturada segundo Manzini (2003), tem como característica principal a elaboração prévia de um roteiro, o qual tem a função de auxiliar o pesquisador na condução da entrevista para o objetivo pretendido, garantindo o não esquecimento de itens importantes. Para Triviños (1995), as perguntas contidas no roteiro, são resultados da teoria norteadora, como também de toda informação colhida sobre o objeto de pesquisa e a escolha dos participantes.

Para Gil (2008) vários fatores devem ser considerados na condução da entrevista, como o objetivo da pesquisa, as circunstâncias que a envolvem, os entrevistados, como também o ambiente escolhido para a realização. Em consequência da pandemia da Covid-19, a entrevista desse estudo foi realizada no ambiente virtual, por meio de vídeo chamada realizada pela ferramenta Teams Microsoft. A ferramenta foi utilizada devido ao fato da entrevistada e da entrevistadora serem habituadas ao seu uso e também pelo fato da mesma possibilitar a gravação do vídeo.

Ao entrar em contato com a entrevistada, esta já tinha o conhecimento do objetivo da pesquisa por meio de documentação explicativa enviada à Etec em que a mesma trabalha. Desta forma, ao iniciar a coleta de dados, foram reforçados os objetivos da pesquisa e o sigilo das informações obtidas, de acordo com as normas apresentadas no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido aprovado pelo Comitê de Ética.

Durante todo o processo de entrevista, de acordo com Silva et al (2006) o pesquisador precisa ter uma postura ativa e receptiva, uma vez que os dados obtidos são extremamente valiosos. Essa postura ajuda a propiciar um clima agradável, reduzindo medos e constrangimentos entre o sujeito e o pesquisador. Com estes cuidados, a entrevista seguiu o roteiro estabelecido de maneira harmoniosa e tranquila. Em clima de cordialidade, a entrevista foi encerrada mediante o agradecimento por parte da pesquisadora.

As respostas obtidas na entrevista foram tratadas de forma anônima e confidencial, isto é; em nenhum momento será divulgado o nome e outros dados como cidade ou escola em que atua, para que de nenhuma forma a entrevistada seja identificada. Quando for necessário exemplificar determinada situação, a privacidade da entrevistada será assegurada uma vez que seu nome não será exposto. Os dados obtidos durante a realização da pesquisa foram analisados à luz do referencial teórico adotado e os resultados serão apresentados mais adiante.

3.2 Caracterização da Participante

A coordenadora entrevistada tem formação em Tecnólogo em Processamento de Dados (área de informática) e mais três licenciaturas: Informática, Matemática e Pedagogia. A entrevistada iniciou sua experiência como professora em uma empresa de desenvolvimento de software, automação e treinamento empresarial na qual ficou por dois anos e depois passou a lecionar informática em uma escola estadual de tempo integral. Lecionou também em escolinhas de informática e em uma instituição de freiras, onde deu aulas para crianças que ficavam semi-internadas (iam na escola de manhã e à tarde ficavam nesse internato, ou vice-versa). Foi nessa instituição que a entrevistada teve seu meu primeiro contato com crianças que possuíam uma defasagem muito grande de aprendizagem.

Depois, passou a ministrar aulas em projetos sociais da prefeitura da cidade em que morava, desde projetos relacionados à 3ª idade, creche, CRAS e outros. Em 2007 fez o processo seletivo¹⁹ para trabalhar no CPS, e em 2008 foi contratada por meio de concurso público²⁰ para trabalhar na Etec de uma cidade próxima. Em 2009, assumiu a coordenação de classe

¹⁹ Processos Seletivos Simplificados (PSS), objetivam a admissão de docentes, para ministração de aulas nas Escolas Técnicas Estaduais (Etecs), por tempo determinado que pode ser, no mínimo de seis meses podendo ser prorrogado até dois anos a partir da data de contratação, conforme necessidade da unidade escolar. As admissões desse tipo de processo são regidas pela Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) e legislação complementar (CENTRO PAULA SOUZA).

²⁰ Concurso Público - objetivam a admissão de docentes, para ministração de aulas nas Escolas Técnicas Estaduais (Etecs), por tempo indeterminado. As admissões por meio de concurso são regidas pela Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) e legislação complementar (CENTRO PAULA SOUZA).

descentralizada e está até hoje em atividade de coordenação como coordenadora pedagógica. É a professora da unidade com maior tempo de coordenação sequencial, passando também pela coordenação de curso e sendo coordenadora pedagógica desde 2015 até a data da entrevista.

A coordenadora pedagógica tem várias atribuições além da formação de professores, como: fazer parte das bancas e processos seletivos de docentes, analisar as propostas dos auxiliares docentes, ajudar na elaboração do Plano Plurianual de Gestão (PPG)²¹ e do Projeto Político Pedagógico (PPP), gerenciar e coordenar as atividades de ensino e aprendizagem em conjunto com os coordenadores de curso, ou seja, fazer o acompanhamento das aulas por meio dos registros realizados pelos professores.

Cabe aqui, apresentar a coordenação de curso diante da sua importância no trabalho do coordenador pedagógico. De acordo com a deliberação nº 19 de 2015, “entende-se por coordenação de curso as ações destinadas ao planejamento, o acompanhamento, a avaliação e o registro das atividades técnicas e pedagógicas dos cursos vinculados ao Projeto Político Pedagógico da Unidade Escolar, além da otimização dos recursos disponíveis para os cursos que lhe são afetos” (CENTRO PAULA SOUZA, 2015). De acordo com a deliberação supracitada, são atribuições do coordenador de curso:

I - participar da elaboração e execução do Projeto Político Pedagógico (PPP) e do Plano Plurianual de Gestão (PPG); II - coordenar o desenvolvimento do trabalho docente, assegurando o alinhamento entre os Planos de Trabalho Docente com o Plano de Curso e Diário de/da Classe, sendo o último em periodicidade semanal; III - orientar e acompanhar a programação das atividades de recuperação e de progressão parcial, a partir das diretrizes estabelecidas pelo Coordenador de Projetos Responsável pela Orientação e Apoio Educacional; IV - coordenar as atividades vinculadas ao estágio supervisionado, garantindo o pleno desenvolvimento da formação profissional; V - orientar, acompanhar e gerenciar a atuação dos Auxiliares de Docentes, de forma a organizar, preparar e auxiliar o desenvolvimento das aulas práticas nos ambientes didáticos; VI - manifestar-se, quando convocado, sobre pedidos de aproveitamento de estudos, bem como sobre pedidos de reconsideração e recursos referentes aos resultados finais de avaliação discente, de acordo com as Deliberações expedidas pelo Conselho Estadual de Educação; VII - participar das atividades destinadas a propor e/ou promover cursos extracurriculares de curta duração, palestras e visitas técnicas; VIII - avaliar o desempenho dos Docentes e Auxiliares de Docentes sob sua coordenação; IX - assessorar a Direção em suas decisões sobre matrícula e transferência, agrupamento de alunos, organização de horários de aulas e calendário escolar, em conjunto com o Coordenador de Projetos Responsável pela Orientação e Apoio Educacional; X - integrar bancas de processo seletivo e concurso público e certificação de competências, realizando a avaliação técnica dos candidatos; XI - acompanhar o cumprimento das aulas previstas e dadas e das reposições/substituições quando houver, no curso que coordena, informando a Direção regularmente; XII - supervisionar e coordenar o planejamento e a execução dos trabalhos de conclusão de curso (TCC), juntamente com os professores

²¹ O Plano Plurianual de Gestão - PPG apresenta as propostas de trabalho da ETEC, como a escola se organiza, em seus diversos segmentos, e suas metodologias. O PPG tem como eixo norteador o Projeto Político Pedagógico - PPP, no qual são explicitados os valores, as crenças e os princípios pedagógicos da escola (CENTRO PAULA SOUZA).

encarregados da orientação dos alunos; XIII - integrar o Conselho de Escola; XIV - propor a pesquisa, estudos e análise das tendências de mercado e inovações no campo das ciências e tecnologias, promovendo reformulações curriculares que incorporem avanços e atendam as demandas do mundo do trabalho; XV - elaborar a programação das atividades de sua área de atuação, assegurando a articulação com as demais áreas da gestão escolar; XVI - promover reuniões de curso, de acordo como Calendário Escolar homologado, para alinhar e refletir sobre indicadores de desempenho, processo de ensino-aprendizagem, organização das aulas práticas e demais estratégias de ensino do(s) curso(s) (CENTRO PAULA SOUZA, 2015).

A entrevistada enfatiza que acompanha o trabalho dos coordenadores de curso com relação aos registros dos professores, prepara as reuniões pedagógicas, as quais são destinadas à formação docente, auxilia os coordenadores na elaboração das reuniões de curso indicando os assuntos que podem ser trabalhados, analisa o conselho de classe para verificar a situação dos alunos, ajuda os coordenadores para preparação das suas reuniões de curso ou outros tipos de reuniões, ou até mesmo um bate-papo. Além disso, tem outras atividades contidas no projeto de coordenação pedagógica que são feitas todo ano, como por exemplo, participar dos conselhos; fazer análise prévia das notas antes dos conselhos; fazer estudo do conselho com os coordenadores para que estes possam trabalhar junto aos professores no que pode ser feito para a recuperação dos alunos; fazer todo tipo de orientação aos docentes e coordenadores no que envolve metodologia, recuperação e instrumento de avaliação; participa também no processo das vagas remanescentes de alunos e auxilia nos pedidos de reconsideração de notas dos alunos.

Ser coordenadora pedagógica para a entrevistada é contribuir com a educação num outro papel, no que se refere à formação do professor, mas também que irá refletir na formação do aluno.

3.3 Análise dos Dados

Após a transcrição das informações obtidas na entrevista, foi realizada a análise qualitativa dos dados, a qual, segundo Fernandes (1991), se caracteriza por buscar uma compreensão de significados na fala dos sujeitos, interligando ao contexto em que eles se inserem, delimitando-se pela abordagem conceitual (teoria) do pesquisador e trazendo em sua escrita uma sistematização que se baseia na qualidade.

De acordo com Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (2000):

É um processo complexo, não linear, que implica um trabalho de redução, organização e interpretação dos dados que se inicia já na fase exploratória e acompanha a investigação. À medida que os dados vão sendo coletados, o pesquisador vai procurando tentativamente identificar temas e relações, construindo interpretações e

gerando novas questões e/ou aperfeiçoamento as anteriores, o que, por sua vez, o leva a buscar novos dados, complementares e/ou específicos, que testem suas interpretações, num processo de “sintonia fina” que vai até a análise final (ALVES-MAZZOTTI e GEWANDSZNAJDER, 2000, p. 170).

De acordo com Alves e Silva (1992) para a análise é importante que o pesquisador tenha como guia as questões advindas do seu problema de pesquisa (o que ele indaga, o que quer saber); as formulações da abordagem conceitual que adota (gerando polos específicos de interesse e interpretações possíveis para os dados) e a própria realidade sob estudo (que exige um "espaço" para mostrar suas evidências e consistências).

Como técnica foi utilizada a Análise de Conteúdo proposta por Bardin (1995) que, segundo Oliveira et al (2003), é a forma de tratamento de dados mais utilizada, a qual consiste na leitura detalhada de todo o material transcrito, na identificação de palavras e conjuntos de palavras que tenham sentido para a pesquisa.

Desta forma, para Bardin (2006), a Análise de conteúdo é:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de reprodução/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 2006, p.42).

O processo da análise de conteúdo consiste em três polos cronológicos: (I) pré-análise; (II) exploração do material; e (III) tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

A fase da pré-análise (I) de acordo com Bardin (2006), tem por objetivo sistematizar as ideias iniciais, de forma que possa conduzir a um esquema mais preciso do desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise. Esta fase contempla algumas etapas importantes que são: (a) a leitura flutuante, (b) a escolha dos documentos, a formulação das hipóteses e objetivos, (c) referenciação dos índices e a elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação final e (d) a preparação do material. Bardin (2006) explica essas etapas:

(a) A leitura flutuante consiste em criar contato com os documentos, conhecendo e analisando o texto, deixando-se invadir por impressões e orientações;

(b) A escolha dos documentos tem por objetivo escolher um universo de documentos susceptíveis no fornecimento de informações sobre o problema levantado, constituindo um *corpus* de análise;

(c) A formulação de hipóteses e dos objetivos consiste em uma afirmação provisória que se pretende confirmar ou infirmar por meio dos procedimentos de análise. Trata-se de uma suposição cuja a origem é a intuição que fica esperando ser provada por meio de dados seguros. O objetivo é a finalidade geral a que se propõe um quadro teórico e/ou pragmático no qual resultados serão utilizados;

(d) referenciação dos índices e a elaboração de indicadores: o índice pode ser uma menção explícita de um tema em uma mensagem e os indicadores, correspondem a frequência do tema de maneira relativa ou absoluta. Desde a pré-análise deve ser realizada operação de recorte do texto em unidades comparáveis de categorização para análise temática;

(e) a preparação do material: antes da análise, o material reunido deve ser preparado, como por exemplo, a transmissão na íntegra da entrevista gravada.

A fase da exploração do material (II), conforme Bardin (2006), refere-se ao tratamento do material, ou seja, codificá-lo. A codificação corresponde à transformação, efetuada segundo regras precisas dos dados brutos retirado dos textos. Na codificação, deve ser feito o recorte das unidades de registro e de contexto, sendo que, as unidades de registro podem ser a palavra, o tema, o objeto ou referente, o personagem, o acontecimento ou o documento. Também deve ser realizada a enumeração, que pode ser feita através da presença (ou ausência), frequência, intensidade, direção, ordem e co-ocorrência (análise de contingência).

“A partir do momento em que a análise de conteúdo decide codificar o seu material, deve produzir um sistema de categorias” (BARDIN, 2006, p. 117). O critério de categorização pode ser: semântico que são as categorias temáticas, sintático, léxico e expressivo.

Por fim, ocorre a fase do tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação (III), quando, segundo Bardin (2006), os resultados são tratados de maneiras significativas. Ao ter à sua disposição resultados significativos, o pesquisador pode, então, propor conclusões e interpretar os objetivos previstos ou que digam respeito a novas descobertas.

3.4 Percorso da Construção dos Eixos de Análise

Neste tópico será apresentado o percurso da construção das categorias de análise, levando em consideração a investigação e os objetivos desta pesquisa.

Com a posse dos dados, que foram obtidos por meio da entrevista realizada com a coordenadora pedagógica, organizou-se a sistematização da análise, sob os conceitos de Bardin (2006). A autora descreve que o interesse da Análise de conteúdo não é somente descrever, mas buscar outros sentidos que estão escondidos nas mensagens.

Desta forma, seguiram-se as três etapas propostas por Bardin (2006) para a organização da análise: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados, inferências e interpretação.

Na pré-análise, foi realizada a leitura flutuante, pois nessa etapa o que se possuía eram páginas de informações advindas da transcrição da entrevista. Por diversas vezes, foi realizada a releitura do material, sempre considerando o objetivo da pesquisa e o referencial teórico, identificando os pontos que se revelavam mais significativo para constituir o *corpus* de análise.

Com o *corpus* de análise, foi dada sequência à segunda fase, que é a exploração do material, quando foram grifadas as falas representativas no que se refere à investigação. Os trechos grifados permitiram delimitar as unidades de análise, porém, nesse momento, não foi realizada interferências ou interpretações, ocorrendo de uma forma mais descritiva e sem vincular à teoria.

Após essa etapa, em uma fase mais analítica, buscou-se delimitar as unidades de registro a partir das unidades de análise, em consonância com o objetivo da pesquisa. Desta forma, de acordo com os dados obtidos, a unidade de registro configurou-se em objeto ou referente, que “trata-se de temas eixo, em redor dos quais o discurso se organiza” (BARDIN, 2006. p. 106). O apêndice 2, demonstra como foi delimitada as unidades de registro.

Após essa etapa, realizou-se a fase de Tratamento dos Resultados, Inferências e Interpretação, quando os dados foram discutidos, a partir das unidades de registro, visando relacionar à pergunta que motivou essa pesquisa: como se dá a atuação do coordenador pedagógico em relação à formação continuada docente sobre a Educação Especial em uma escola técnica e profissional?

Diante da interpretação dos dados apresentados, cabe ressaltar que este estudo de caso não é representativo da totalidade das escolas de Educação Profissional Técnica, porém é um elemento que exemplifica uma dada realidade e que traz algumas indagações pertinentes.

No próximo capítulo serão apresentadas as reflexões, discussões, inferências e interpretações, acerca do objetivo dessa pesquisa: discutir o trabalho do coordenador pedagógico na formação docente continuada relacionada à Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva em uma escola de ensino Profissional Técnico.

CAPÍTULO 4 - Tratamento dos Resultados, Inferências e Interpretação sobre o Trabalho da Coordenadora Pedagógica em uma Escola de Ensino Profissional Técnico

Neste capítulo serão apresentadas as reflexões, discussões, inferências e interpretações da entrevista realizada sobre a atuação da coordenação pedagógica no que tange à formação continuada de professores em Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva no Ensino Médio Integrado ao Técnico no Centro Paula Souza. De acordo com a exploração do material, este capítulo está estruturado nos eixos presentes na análise da entrevista: a) a formação do coordenador pedagógico em relação à Educação Especial em uma perspectiva inclusiva; b) a formação continuada no que compete a Educação Especial em uma perspectiva inclusiva promovida aos professores pelo coordenador pedagógico; c) as possibilidades e impossibilidades do coordenador pedagógico em promover a formação continuada em relação à Educação Especial em uma perspectiva inclusiva aos professores; d) o compartilhamento de práticas utilizadas de formação promovidas pelo coordenador pedagógico.

4.1 A Formação do Coordenador Pedagógico em Relação à Educação Especial em uma Perspectiva Inclusiva

A entrevistada não teve formação específica em Educação Especial, não considera que tenha conhecimento suficiente sobre o tema, apesar de ter feito cursos e lido bastante sobre inclusão, espectro autista, deficiência auditiva e principalmente sobre TDH²², pois foi diagnosticada com esse transtorno e por isso passou a ler e se informar mais sobre esse assunto. A coordenadora pedagógica relatou na entrevista, que fez apenas duas capacitações promovidas pelo Centro Paula Souza, as quais abordaram os temas de deficiência, distúrbios e transtornos de aprendizagem, discalculia, disgrafia e dislexia. Em sua maioria, as capacitações oferecidas são relacionadas às práticas metodológicas diferenciadas, e aos temas ligados à gestão educacional.

De acordo com a análise das regulamentações que orientam a formação docente para o Ensino Profissional Tecnológico, Machado (2013) argumenta que é clara a intenção de valorizar a dimensão da experiência prática em detrimento de uma formação teórica e

²² O Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) é um transtorno neurobiológico, de causas genéticas, que aparece na infância e frequentemente acompanha o indivíduo por toda a sua vida. Ele se caracteriza por sintomas de desatenção, inquietude e impulsividade (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DO DÉFICIT DE ATENÇÃO).

pedagógica, visto que a entrevistada só teve duas formações relacionadas à Educação Especial. Essa troca de valores se estabeleceu como predominante na formação docente para esse campo da educação, fundamentando a flexibilização das decisões e prazos que vão em direção a uma formação docente por meio de cursos regulares de licenciatura ou de programas de formação pedagógica para os docentes em serviço do Ensino Profissional e Tecnológico.

Analisando a fala da entrevistada, percebe-se a fragilidade de conhecimento, já que a mesma inclui TDH, distúrbios e transtornos de aprendizagem, discalculia, disgrafia e dislexia como objetos da Educação Especial, sendo que, de acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, o público alvo da Educação Especial são estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista (TEA) e altas habilidades, desta forma, os estudantes com TDAH, dislexia, disgrafia, discalculia, depressão, e outros não são considerados PAEE e, portanto, não tem direito ao atendimento educacional especializado.

Diante dessa interpretação, cabe ressaltar a afirmação de Gatti (2013), que ressalta a preocupação associada à formação de professores, no que diz respeito ao papel dos formadores desses docentes. Para a autora há um questionamento amplo sobre a situação vigente, fazendo-se necessário debruçar-se em busca de alternativas, para que se possa desenvolver ações pedagógicas que propiciem aprendizagens efetivas para contribuir para o desenvolvimento humano-social do aluno.

No que diz respeito à metodologia utilizada em sala de aula pelos professores, a entrevistada ressalta que nunca vai dizer que está 100% apta no que tange a Educação Especial, destacando que “quebra o galho”, que se esforça, até porque não tem tantos alunos de inclusão “gritante”, como o caso de um aluno que tem deficiência auditiva que possui AEE (intérprete); segundo ela, a maior parte dos alunos de inclusão é caso de déficit de atenção, disgrafia, discalculia e espectro autista. A entrevistada ressalta que a oferta de mais formações para o Coordenador Pedagógico e para os professores é condição necessária para que os(as) alunos(as) tenham equidade no processo educacional em que se encontram.

Sobre essa fala da entrevistada, há duas situações que devem ser observadas, a primeira em que a coordenadora afirma que “quebra o galho”, remetendo a improvisação quando se trata da Educação Especial, Fernandes (2012) em suas pesquisas chama a atenção que há várias referências ao trabalho do coordenador pedagógico como apagador de incêndios, fator que pode ter sido intensificado a partir das mudanças legais. A segunda questão é a confusão da coordenadora sobre quem é o público alvo da Educação Especial, o qual possui alguns direitos por lei como o atendimento educacional especializado, recursos diferenciados e etc., os alunos com de déficit de atenção, disgrafia e discalculia não são alunos que possuem esses direitos,

mas, devem receber uma aprendizagem diferenciada na perspectiva inclusiva. Essas situações são indicativos de que a instituição de ensino precisa investir na formação dos coordenadores pedagógicos, de maneira que eles possam instrumentalizar o trabalho dos professores nas escolas. A busca por formação ou por soluções acerca das situações vividas não pode se dar por meio de ações improvisadas, mesmo que haja boa vontade da coordenação para ajudar nesses processos, falta o domínio de conhecimentos fundamentais para a realização do trabalho.

Quando é feita a matrícula do aluno PAEE, a coordenadora afirma que começa a buscar informações a respeito para trabalhar com os professores. A entrevistada enfatizou que a busca por conhecimento sobre determinada deficiência é feita mediante a matrícula do aluno que necessita de AEE. Diante disso, percebe-se que a Educação Especial na perspectiva da inclusão no Ensino Profissional Técnico é tratada de forma paliativa, ou seja, a busca por conhecimento e formação é realizada apenas quando existe determinada situação, agindo como se fosse para “estancar” um problema e não incluindo o tema de forma constante na formação continuada docente. “A atual política de formação ainda possui como característica ser uma política emergencial, não superou o problema estrutural do ensino no Brasil no que se refere à baixa qualificação de seus docentes. Percebe-se a proliferação de cursos a distância e formações aligeiradas” (LIMA, 2016, p. 76).

Vê-se também, que a questão da formação do coordenador pedagógico em Educação Especial no Centro Paula Souza, ainda depende muito da sua própria iniciativa em buscar conhecimento para a promoção de uma melhor formação para os professores de sua unidade, ou seja, a responsabilidade da formação é transferida para o coordenador pedagógico sem uma política mais efetiva. Portanto, a formação do próprio coordenador pedagógico, de acordo com os dados apresentados deixa a desejar. A LDB 9.394 de 1996, define alguns aspectos importantes sobre da formação continuada:

A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério. A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância.

Parágrafo único. Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação (BRASIL, 1996).

Diante desse cenário ao qual o coordenador pedagógico é submetido, podemos afirmar que ainda é necessário a garantia de condições objetivas para que o coordenador pedagógico

possa se formar no seu local de trabalho e oferecer formação aos demais docentes sob sua responsabilidade.

Ao ser perguntada sobre o que poderia melhorar o trabalho do coordenador pedagógico em relação à Educação Especial, a entrevistada foi enfática, citando a formação tanto para o coordenador pedagógico quanto para os professores pelo Centro Paula Souza, não atribuindo a formação somente à sua atuação como coordenadora pedagógica, mas considerando-a de maneira mais ampla e institucionalizada.

Dessa forma, o Centro poderia ampliar as possibilidades de formação, considerando que para Fernandes (2007), a formação continuada se realiza em tempos e espaços diferenciados, por meio de cursos, palestras, seminários e outras possibilidades, as quais colocam os professores em contato com seus pares e estudiosos de áreas específicas. Outro espaço a ser considerado para a realização da formação continuada é o ambiente da escola em que o professor atua, espaço o qual deve ser qualificado para que a perspectiva formativa seja concretizada. Para a realização deste trabalho, o coordenador pedagógico é figura fundamental para a organização dos temas de reflexão, promoção e mediação de discussões e articulação das orientações construídas a partir do encontro de diferentes concepções e práticas pedagógicas do grupo escolar. Dessa forma, é preciso pensar no conjunto de saberes que o coordenador pedagógico precisa ter para proporcionar a formação ao seu grupo de professores. É necessária para a função de coordenador pedagógico uma formação que consista em saberes específicos, os quais podem ser de acordo com Vasconcellos (2008), currículo, construção de conhecimento, aprendizagem, relações interpessoais, ética, disciplina e recursos didáticos e saberes gerais acerca da educação e da Educação Profissional.

4.2 A Formação Continuada voltada à Educação Especial em uma Perspectiva Inclusiva Ofertada aos Professores pelo Coordenador Pedagógico

Com relação à formação dos professores, a entrevistada relata que quando se sente apta a promover a formação docente, a realiza com o grupo de professores, do contrário, procura trazer um profissional de fora da instituição para fazê-lo, geralmente um psicólogo ou psiquiatra.

Ao observar a fala da entrevistada sobre promover formação por meio de encontros com psicólogo ou psiquiatra, fica evidente certa percepção que é comum em nossa sociedade que transfere para a saúde médica aspectos que são de natureza pedagógica. Diante disso, percebe-se que nos dias atuais ainda se tem como referência no contexto escolar o modelo

médico, que advém historicamente do atendimento às pessoas com necessidades especiais, característico de quando os padrões que eram considerados fora da normalidade deixaram de habitar a esfera da religião para se tornar objeto da medicina (FERREIRA, 1994).

Desse modo, cabe mencionar Antun (2018), a qual ressalta que apesar do modelo médico ter sido superado no que diz respeito às leis, normas e políticas vigentes, na prática se mantém nas escolas, a expectativa generalizada de que o diagnóstico possa responder todas as dúvidas sobre como trabalhar com determinados alunos em sala de aula ou os agrupamentos do PAEE por tipo de deficiência.

Segundo Antun (2018), a pessoa vem antes da deficiência e a chave para entender o que é deficiência na perspectiva inclusiva é compreender a diferença entre impedimentos e barreiras, sendo que o primeiro termo diz respeito ao aspecto clínico, o qual é representado por um tipo de impedimento que é particular da pessoa e, o segundo termo, trata-se de fatores externos a pessoa, que podem estar presentes na arquitetura, na comunicação, nos meios de transporte e até mesmo nas atitudes. Portanto, a referida autora ressalta que a chave para interpretar a deficiência a partir do modelo social, é compreender que a deficiência é resultante da combinação entre os impedimentos, que são particulares de cada pessoa, e as barreiras existentes na sociedade.

O que chama a atenção na entrevista em relação à formação continuada relacionada à Educação Especial, é a frequência com que é promovida, pois, segundo a entrevistada, a formação docente é ofertada uma vez por semestre, na reunião pedagógica, com duração de aproximadamente cinco horas, onde um determinado tema é trazido para a pauta por meio de palestras, oficinas, debates, estudo de caso e outros, ou seja, não são em todas as reuniões pedagógicas que a Educação Especial na perspectiva inclusiva é trazida para a pauta. Diante deste cenário, observa-se o quanto a formação docente em serviço é negligenciada, cabendo trazer a reflexão de Gatti (2008), que ao analisar algumas iniciativas públicas de formação continuada, expõe que tais programas, apresentam uma condição muito mais compensatória do que propriamente de atualização e de aprofundamento de conhecimentos para as necessidades presentes no cotidiano de trabalho dos professores.

A coordenadora relatou que na escola teve uma aluna com discalculia e devido a isso teve que fazer várias reuniões com os professores, principalmente com os da área de exatas, para trabalharem algumas tecnologias com a aluna e fazerem adaptações como a duração do tempo de realização de prova.

Outra adaptação da escola em direção à inclusão foi a utilização mais intensa da tecnologia nos processos pedagógicos. Os professores, por exemplo, utilizaram sempre que

possível o laboratório de informática ou aplicativos diferenciados para os alunos com Transtorno do Espectro Autista, para que eles pudessem acompanhar as aulas. Diante dessa fala da coordenadora, percebe-se que há uma generalização do Transtorno do Espectro Autista para todos os alunos, sendo que cada aluno possui sua particularidade dentro da deficiência.

Enquanto Coordenadora Pedagógica, a entrevistada afirma que realiza a capacitação (na reunião pedagógica), a orientação (por meio de *e-mail*, conversas pontuais), as reuniões sistemáticas com os professores e que conta com o apoio do Orientador Educacional. A CP utiliza como fonte de dados os registros de aula realizado pelos professores para saber sobre o andamento das aulas, as práticas metodológicas que os professores têm utilizado e se estão cumprindo o planejamento proposto, porém, somente esta fonte de dados não é suficiente para que a CP possa analisar o trabalho dos professores, pois muitos registram a aula dada exatamente como foi programada no seu planejamento, mas na prática, não é o que realmente aconteceu, tornando dessa forma, o registro de aula um fator falho. Diante dessa constatação, a coordenadora afirma que geralmente faz reuniões com os professores envolvidos com os alunos PAEE, para orientação no desenvolvimento das aulas e acompanhamento constantemente do trabalho docente. Perante o exposto, percebe-se que a formação continuada está aquém do que deveria ser, pois apenas reuniões pontuais, paliativas, não podem ser consideradas como formação continuada, carecendo, desta forma, de uma política institucional.

4.3 As Possibilidades e Impossibilidades do Coordenador Pedagógico em Promover a Formação Continuada em Relação à Educação Especial em uma Perspectiva Inclusiva aos Professores

Uma dificuldade relatada pela entrevistada é a falta de comprometimento e responsabilidade por parte de alguns professores, desgastando-a demasiadamente e levando-a a se perguntar até onde está valendo a pena todo o seu esforço, pois o reflexo do seu trabalho é na sala de aula por intermédio do professor.

Diante desse desabafo feito pela coordenadora, fica claro a culpabilização do docente no contexto escolar como decorrência da falta de suporte das políticas públicas educacionais que proporcionem uma estrutura adequada de formação docente e de trabalho. A percepção da coordenadora sobre a falta de comprometimento e de responsabilidade por parte de alguns professores parece não considerar essas condições, entretanto, é difícil exigir tais ações docentes de quem, muitas vezes, não possui o mínimo de formação, estrutura e tempo para cumprir adequadamente com seu papel profissional. Segundo Lima (2016), o esvaziamento da

perspectiva de ser formador e articulador imposto pela condição de intensificação do trabalho atinge diretamente a constituição de uma identidade formativa, diminuindo a qualidade do trabalho, enfraquecendo o potencial do espaço formativo e desarticulando o trabalho pedagógico sob a perspectiva da coletividade.

Outra dificuldade que impacta o trabalho da coordenadora é a quantidade de atribuições que constituem a sua função em relação às horas destinadas para tal. A entrevistada relata que consegue realizar quase 100% de suas atribuições porque não é casada e não tem filhos, então consegue se dedicar além do tempo destinado aos afazeres da coordenação. Percebe-se, por essa fala da coordenadora, a intensificação de seu trabalho, pois a mesma justifica que só consegue realizar quase todas suas tarefas em detrimento de sua vida pessoal, desta forma, “o trabalho docente mescla a vida privada à vida profissional, dificultando reconhecer onde uma começa e outra termina” (FERNANDES; BARBOSA, 2014, p. 124).

A falta de tempo, de preparo e o excesso de atividades esgotam o tempo hábil para que a coordenadora se dedique à formação de professores, pois a entrevistada entende que essa deve ser sua principal atribuição; porém, ressalta que se não tivesse uma sobrecarga de trabalho poderia se dedicar por mais tempo para essa tarefa, já que na “correria” do dia-a-dia acaba sendo esquecida. Pessoalmente a CP relata que gosta de aprender e, considerando que o Centro Paula Souza não a capacita de forma suficiente, busca a formação por conta própria.

Nesse relato da coordenadora, verifica-se que no dia-a-dia do seu trabalho, a função de coordenação pedagógica acaba se perdendo diante de outras demandas da escola, conforme aponta Fernandes (2012):

A função eminentemente articuladora e voltada para o exercício de atividades pedagógicas direcionadas às necessidades específicas das escolas foi apropriada com outros objetivos e intenções. Vinculando-se a formas tradicionais e burocráticas de administração escolar, embora disfarçadas em meio a um discurso convincente, a coordenação voltou-se para o controle e o monitoramento docente, assumindo múltiplas tarefas que alteraram sua natureza e identidade (FERNANDES, 2012, p. 811).

Dentro da quantidade de horas disponibilizadas para essa função, a entrevistada ressalta que não consegue realizar de forma satisfatória todas as suas tarefas, enfatizando que só consegue realiza-las porque trabalha além das horas destinadas para isso. A coordenadora tem 40 horas semanais, porém tem que ajudar a coordenadora do ensino médio. Na difícil dinâmica escolar, as horas acabam sendo insuficientes para o cumprimento de todas as atividades previstas.

Neste sentido Hypolito, Vieira e Pizzi (2009), evidenciam que os processos de reestruturação educacional propostos pelas políticas neoliberais têm um impacto sobre o trabalho docente, por isso é necessário debater esse impacto, analisando o processo de trabalho e investigando suas condições, principalmente no que diz respeito à intensificação do trabalho docente, que pode resultar em pressões, sob as mesmas condições de trabalho ou até condições precárias. Desta forma, o processo de intensificação segundo Hypolito, Vieira e Pizzi (2009), pode ser sintetizando como um processo que:

1. Conduz à redução do tempo para descanso na jornada de trabalho;
2. Implica a falta de tempo para atualização em alguns campos e requalificação em certas habilidades necessárias;
3. Implica uma sensação crônica e persistente de sobrecarga de trabalho que sempre parece estar aumentando, mais e mais tem para ser feito e menos tempo existe para fazer o que deve ser feito. Isso reduz áreas de decisão pessoal, inibe envolvimento e controle sobre planejamento de longo prazo, aumentando a dependência a materiais externos e a técnicos especialistas também externos ao trabalho, o que provoca um aumento da separação entre concepção e execução, entre planejamento e desenvolvimento;
4. Conduz à redução na qualidade do tempo, pois para se “ganhar” tempo somente o “essencial” é realizado. Isso aumenta o isolamento, reduzindo as chances de interação (já que a participação motiva comportamento crítico) e limitando as possibilidades de reflexão conjunta. Habilidades coletivas de trabalho são perdidas ou reduzidas enquanto habilidades de *gerência* são incrementadas;
5. Produz uma imposição e incremento diversificado de especialistas para dar cobertura a deficiências pessoais;
6. Introduz soluções técnicas simplificadas (tecnologias) para as mudanças curriculares a fim de compensar o reduzido tempo de preparo (planejamento);
7. Frequentemente os processos de intensificação são mal interpretados como sendo uma forma de profissionalização e muitas vezes é voluntariamente apoiada e confundida como profissionalismo. Muitas dessas características do trabalho docente apresentadas pela tese da intensificação ainda persistem no cotidiano escolar e em muitos sentidos têm sido aprofundadas e ainda nos ajudam a interpretar a docência. Contudo, os processos de intensificação não são uniformes e homogêneos para todas as categorias de docentes. As repercussões daí advindas vão depender dos processos de mediação entre os professores e as professoras e seus contextos, os diferentes ambientes de trabalho, as diferentes modalidades de trabalho e níveis de atuação, as relações de gênero, dentre outras características (HYPOLITO, VIEIRA, PIZZI, 2009, p. 105).

Portanto, a intensificação do trabalho docente afeta o desempenho das atividades exercidas pelos coordenadores e professores, pois cria limitações concretas que dificultam sua atuação no que tange à formação continuada docente.

4.4 O Compartilhamento de Práticas de Formação Promovidas pelo Coordenador Pedagógico

Foi solicitado à CP que relatasse um exemplo de prática e a entrevistada relatou a formação continuada que fez com os professores, a qual trabalhou a técnica de rotação por

estação²³, colocando como tema central a deficiência auditiva. Essa prática permitiu que a coordenadora trabalhasse tanto a metodologia ativa por meio da rotação por estação, quanto o tema de inclusão. Nessa atividade, os professores passavam por estações de trabalho, sendo que todas as estações tinham algo relacionado ao tema de deficiência auditiva. Na primeira estação eram apresentadas imagens relacionadas à deficiência auditiva, as quais os docentes tinham que analisar e escrever algo referente ao que viam; em outra estação, um vídeo mostrando uma professora dando aula para um deficiente auditivo acompanhado de uma intérprete, noutra estação tinha a lei brasileira de inclusão; em outra estação, a reprodução da escrita do aluno com deficiência auditiva, visando mostrar a diferença na escrita do mesmo; e na última estação, tinha uma dramatização, em que o líder do grupo tinha que explicar por meio de mímica. No final da dinâmica, a intérprete que trabalha na escola, deu algumas orientações para que os professores refletissem sobre o que poderiam fazer para melhorar a qualidade da aula nesse sentido. Finalizando a formação, a coordenadora levou um psicólogo e um psiquiatra para falar sobre o tema.

Essa prática realizada pela coordenadora demonstra o planejamento da formação contínua de acordo com informações obtidas por meio da observação das necessidades dos professores na relação com os alunos. Diante da presença de um aluno surdo, a coordenadora identificou a necessidade de preparar os professores para essa realidade, visando oferecer uma Educação Inclusiva.

Cabe também, fazer uma observação sobre o método utilizado pela coordenadora na formação acima supracitada, que foi a metodologia ativa, esta deve ser um meio a servir ao processo pedagógico e não um fim, ou seja, deve exercer um papel de uma ferramenta que possibilite uma formação crítica reflexiva, permitindo uma leitura e intervenção sobre a realidade, favorecendo a interatividade entre os participantes e valorizando, desta forma, a construção coletiva do conhecimento e seus diferentes saberes e cenários de aprendizagem. Portanto, a formação continuada deve colocar o professor na condição de pensar na própria experiência e fazer desta um objeto de produção de conhecimento e modificação de suas práticas de ensino.

Em uma edição especial da publicação Estudos e Pesquisas Educacionais da Fundação Victor Civita (2011), foi apresentado um estudo realizado pela Fundação Itaú Social e o

²³ A Rotação por Estações de Aprendizagem consiste em criar uma espécie de circuito dentro da sala de aula. Cada uma das estações deve propor uma atividade diferente sobre o mesmo tema central - ao menos uma das paradas deve incluir tecnologia digital. A ideia é que os estudantes, divididos em pequenos grupos de 4 ou 5 pessoas, façam um rodízio pelos diversos pontos (SASSAKI, 2016).

Instituto Fernand Braudel de Economia Mundial, no período de 2007 a 2010, sobre a reforma do sistema público de ensino de Nova York, o qual apresentou progressos efetivos em razão de oito medidas, sendo duas delas relacionadas com a função semelhante ao do coordenador pedagógico no Brasil, que são, o apoio presencial ao professor: “a figura do tutor ganha espaço nas escolas da rede. Sua função é oferecer aos docentes orientação em serviço para, em um trabalho cooperativo, criar estratégias de melhoria das práticas em sala de aula”; e a outra medida são coordenadores de pais: “a parceria entre pais e professores revela-se tão importante que é criada uma nova função no sistema nova-iorquino: um profissional contratado para estimular as famílias a participarem mais do ambiente escolar” (FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA, 2011, p.6).

A pesquisa, embora relate experiências reconhecidamente liberais, afirma que a atuação do tutor na “formação continuada em serviço, feita no dia a dia da escola, produz resultados mais efetivos de melhoria do ensino do que oficinas e cursos oferecidos aos professores” (op. cit., p. 9). Algumas estratégias são adotadas pelo tutor como: “conhecer a equipe e ouvir os problemas com atenção, ensinar a ler e interpretar as informações, supervisionar, mas como ajudante do professor, observar os docentes em ação e suas práticas, promover reuniões de apoio com foco nos alunos, identificar os professores que se destacam na escola por boas práticas e têm mais disposição para colaborar com o processo de formação” (FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA, 2011, p.11).

O papel do tutor relatado acima, poderia, com as necessárias adaptações ao projeto educacional das instituições, ser adotado no Centro Paula Souza pelo Coordenador Pedagógico, mas, para colocar em prática de forma efetiva as estratégias favoráveis de formação, suas atribuições precisam ser reformuladas, reduzindo de sua responsabilidade parte das atividades relacionadas à gestão da escola e à realização de atividades burocráticas que podem ser realizadas por outros sujeitos escolares, desta forma, o CP teria ampliada a carga horária destinada aos assuntos pedagógicos da unidade escolar em que atua. Um ponto importante e fundamental, para a realização de um trabalho mais efetivo é a formação continuada do CP de forma contínua, para que este possa propiciar a formação continuada de sua equipe de professores. É relevante também pensar na estrutura organizacional do CPS com relação às formações em serviço, as quais precisam ser mais constantes, com uma frequência semanal estabelecida na carga horária docente, para que desta forma, a equipe escolar possa de fato se capacitar e produzir conhecimento que se reflita na sala de aula, visando ser esta mais inclusiva.

5 CONCLUSÕES

A partir das aulas do Programa de Pós-graduação em Educação Escolar, pudemos refletir sobre a própria experiência na docência em uma escola de ensino Profissional Técnico. Na escola em que a pesquisadora principal trabalha, houve pouca formação docente acerca desse tema, mesmo quando me deparei com alunos PAEE. Desta forma, no estudo foram utilizados os recursos disponíveis para compreender, analisar e apresentar o contexto da atuação do coordenador pedagógico na formação docente continuada, no que tange a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva em uma escola de Ensino Profissional Técnico.

Os dados apresentados nesta pesquisa acerca do estudo de caso de uma realidade que foi analisada, guiaram-me à algumas conclusões. A primeira delas é que, o mapeamento dos estudantes PAEE do CPS ainda é superficial e inconsistente, pois, ao consultar a Supervisão Educacional e o núcleo responsável pela Educação Especial do Centro Paula Souza, quais, dentre as 47 unidades de Etecs pertencentes a Regional de Bauru, tinham alunos PAEE, a resposta foi de que apenas uma unidade apresentava esse quadro. Porém, a própria autora deste estudo, enquanto docente desta instituição em uma Etec, tinha em sua unidade no momento dessa consulta, um aluno com laudo de Transtorno do Espectro Autista. Ao entrevistar a coordenadora da escola informada na consulta acima referida, foi perguntado se saberia dizer o porquê da contradição dessas informações, respondendo que a hipótese para que somente a escola em que trabalha fosse informada, seria pelo fato de ter solicitado formalmente o atendimento educacional especializado.

Essa hipótese levantada pela coordenadora mostra que o CPS não tem ainda uma forma de mapeamento adequado do PAEE, pois se baseia na auto identificação do estudante no processo seletivo ou na matrícula, ou ainda quando há a solicitação do AEE por parte da unidade de ensino. Diante disso, questiona-se que a instituição tenha uma base de informações pouco efetiva com relação aos alunos PAEE quando não é utilizado o AEE, ou, mesmo se os alunos que não necessitam de AEE são conhecidos pela gestão central, ficando a responsabilidade para as unidades de ensino. Perante essa situação, verifica-se que um único Núcleo de Educação Inclusiva é insuficiente como suporte pedagógico para as escolas diante do total de unidades existentes, fragilizando não só a perspectiva inclusiva na escola, mas também, precarizando a formação que se dá a partir da formação continuada, visto que poucas ações relacionadas à Educação Especial foram proporcionadas ao coordenador pedagógico, como relatado na entrevista. Partindo da ideia de que a escola deve se adaptar para atender ao PAEE, é necessário que os profissionais, ou seja, os professores tenham a competência para mediar o

processo de ensino e aprendizagem de forma efetiva. Mas, para que isso seja possível, os professores precisam ter a garantia de formação continuada em serviço, para que estejam sempre atualizados com relação às mudanças das diretrizes legais e das necessidades dos alunos.

É importante considerar alguns aspectos relacionados à seleção dos estudantes, uma vez que, apesar de a instituição ter alguns critérios inclusivos no processo seletivo, os candidatos que se declararem com deficiência concorrem em igualdade de condições com os demais candidatos no tocante à pontuação, classificação geral e convocação para a matrícula, o que talvez seja um aspecto a ser repensado pela instituição, visando ampliação dos processos de inclusão social. Outro ponto importante a ser repensado é a forma como a pessoa com deficiência é avaliada no processo seletivo, como por exemplo, um candidato com deficiência auditiva possui características próprias na escrita que devem ser consideradas, caso contrário este estudante não será classificado

Por meio deste estudo, foi possível problematizar alguns aspectos importantes sobre como a formação inicial docente ainda é deficitária acerca da Educação Especial, pois os professores saem da graduação sabendo muito pouco sobre como atender de forma inclusiva o PAEE, o que se agrava quando se trata do docente do Ensino Profissional Técnico, modalidade em que muitos professores têm a graduação voltada para o mercado de trabalho e não para a área educacional. Assim, quando este profissional adentra na área da Educação, como professor, nem sempre tem conhecimentos básicos acerca da formação didático-pedagógica e tampouco sobre Educação Especial. Por consequência desse contexto, é vital a promoção da formação docente continuada pela instituição.

Diante de sua importância no cenário educacional, a formação docente continuada recebeu espaço nas diretrizes das políticas públicas, estabelecendo-se a definição desse processo e dos aspectos acerca da oferta dessa formação, que pode ocorrer a distância ou presencialmente, em instituições de educação básica e superior ou no local de trabalho do próprio docente. A formação continuada que se dá no próprio local de trabalho do professor, forma tratada neste estudo como formação docente em serviço, não deve ser tratada como opção ou estratégia mobilizada individualmente pelos coordenadores pedagógicos, mas, sim como uma necessidade, pois além da importância de atualizar-se, o professor produz conhecimento ao dialogar com seus pares a respeito das práticas pedagógicas e das particularidades vivenciadas no dia-a-dia da sua unidade escolar.

Para que essa formação em serviço se concretize, é fundamental o apoio à atuação do professor que assume a função de coordenador pedagógico, pois este é importante articulador

das questões pedagógicas, verificando as necessidades da unidade escolar e da instituição, dos professores e dos alunos, desenvolvendo desta maneira, uma formação que atenda as demandas da sua unidade escolar em particular. Essa atuação é importante, assim como é fundamental a oferta de condições por parte da instituição que não pode deixar as escolas à mercê das condições da realidade existente, pois, muitas vezes há problemas de estrutura e ausência de suporte pedagógico adequado, debilitando o trabalho dos coordenadores que não conseguem prover a formação em serviço de maneira satisfatória.

Após investigar a situação da escola envolvida no Estudo de caso, constatamos que o coordenador pedagógico na maioria das vezes não consegue oferecer formação continuada processual, longa e em serviço, à sua equipe, por não ter a sua própria formação plena garantida para promover a formação continuada de seus professores, o que fragiliza não só o seu trabalho, mas de todos os envolvidos no contexto escolar. A sobrecarga de atribuições e as condições de trabalho podem fazer com que a formação continuada fique em segundo plano, sendo realizada muitas vezes apenas para cumprir protocolos circunstanciais.

Outro ponto que interfere no trabalho é a falta de tempo do coordenador pedagógico que não permite a observação aprofundada das reais necessidades formativas de seus professores, dificultando o planejamento adequado para a formação continuada e para o acompanhamento cotidiano. Além disso, mesmo quando o coordenador pedagógico consegue organizar a formação, nem sempre alcança todos os professores, já que a estrutura funcional do Ensino Profissional Técnico se constitui de professores contratados em diferentes regimes, sendo por isso, marcado por elevado número de contratados por tempo determinado, por professores itinerantes que atuam em várias escolas e pela inexistência de uma forma regular e constante para as ações de formação continuada durante todo o ano letivo, uma vez que não há horário pedagógico específico para a formação em serviço garantido na carga horária de trabalho.

Perante esse cenário, sem uma política de incentivo à formação, o trabalho do coordenador pedagógico tem dificuldades para promover efetivamente a formação continuada, pois como irá avaliar, articular e promover formações se não há nem mesmo reuniões sistemáticas previstas na carga horária do docente?

Diante das informações relatadas no estudo de caso por meio da entrevista, percebe-se que, a escola inclusiva tem sido um desafio na formação de professores e para efetivação da própria política institucional. Considerando a importância da inclusão não apenas no ambiente educativo, mas também no próprio mercado de trabalho, é fundamental que a escola de Ensino Profissional Técnico favoreça novas práticas pedagógicas para atender às necessidades de todos

os alunos, mas, especialmente do PAEE, de forma a atendê-los adequadamente. Neste sentido, para o desenvolvimento pleno deste contexto, é imprescindível que o Ensino Profissional Técnico que já acolhe o conceito inclusivo, se engaje em mudanças em sua estrutura e em suas ações, como a capacitação seus coordenadores pedagógicos acerca da Educação Especial.

De maneira geral, a pesquisa permitiu o aprofundamento dos nossos conhecimentos no que tange à Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, compreendendo os desafios do coordenador pedagógico na formação continuada em serviço em uma escola de ensino Profissional Técnico. Isso traz a possibilidade para outras pesquisas se aprofundarem essas temáticas, trazendo em pauta discussões e reflexões que, a partir da realidade concreta, permitam repensar as políticas públicas educacionais.

REFERÊNCIAS

ALCÂNTARA, Juliana Nascimento de. **A Formação continuada de professores na perspectiva da Educação Inclusiva**: desvelando os fios dessa trama. 2014. 230 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Sergipe. São Cristóvão, 2014.

ALMEIDA, Maria Isabel de. **Formação contínua de professores em face das múltiplas possibilidades e dos inúmeros parceiros existentes hoje**. In: Formação Contínua de Professores. Salto para o Futuro. Boletim 13, ago. 2005, p. 11-17. Disponível em: <https://cdnbi.tvescola.org.br/contents/document/publicationsSeries/150934FormacaoCProf.pdf> f. Acesso em: 18 de maio de 2021.

ALONSO, Daniela. **Os desafios da educação inclusiva**: foco nas redes de apoio. Revista Nova Escola. Digital. Fev. 2013. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/554/os-desafios-da-educacaoinclusiva-foco-nas-redes-de-apoio>. Acesso em: 06 de abril de 2021.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O Método nas Ciências Naturais e Sociais**: pesquisa quantitativa e qualitativa. São Paulo, 2ª ed. 2000.

ALVES, Zélia Mana Mendes Biasoli; SILVA, Maria Helena G. F. Dias da. **Análise qualitativa de dados de entrevista**: uma proposta. Paidéia (Ribeirão Preto). n. 2. 1992. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-863X1992000200007>. Acesso em: 13 de agosto de 2021.

AMADO, Cybele. MONTEIRO, Elisabete. **Coordenação Pedagógica em foco**. Ano XXII, Boletim 1. 2012.

AMARAL *et al.* **Breve histórico da educação inclusiva e algumas políticas de inclusão**: um olhar para as escolas em juiz de fora. Revista Eletrônica da Faculdade Metodista Granbery, n. 16. 2014. Disponível em: <http://re.granbery.edu.br/artigos/NDk5.pdf>. Acesso em: 3 de março de 2021.

ANTUN, Raquel Paganelli. **Na educação inclusiva, a pessoa vem antes da deficiência**. Diversa, 2018. Disponível em: <https://diversa.org.br/artigos/na-educacao-inclusiva-a-pessoa-vem-antes-da-deficiencia/>. Acesso em: 18 de novembro de 2021.

ARANHA, Maria Salete Fábio. **Integração social do deficiente**: análise conceitual e metodológica. Temas em Psicologia, 1995.

ARAÚJO, Ivanildo de Amaro. **Educação continuada na escola**: traços, trilhas e rumos da coordenação pedagógica. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação. Universidade de Brasília, 2000.

AREND, Catia Alire Rodrigues; MORAES, Valdete Aparecida Veiga de. **A historicidades de educação especial da década de 1960 até os dias atuais**. V Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial. Londrina, 2009. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2009/029.pdf>. Acesso em: 5 de março de 2021.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DO DÉFICIT DE ATENÇÃO. **O que é TDH.** Disponível em: <https://tdah.org.br/sobre-tdah/o-que-e-tdah/#:~:text=O%20Transtorno%20do%20D%C3%A9ficit%20de,de%20desaten%C3%A7%C3%A3o%20inquietude%20e%20impulsividade>. Acesso em: 22 de julho de 2021.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo.** 3ª edição. Tradução: RETO, L. A.; PINHEIRO, A. Lisboa: Edições, 2006.

BARROS, Séfora; EUGENIO, Benedito G. **O coordenador pedagógico na escola: formação, trabalho, dilemas.** Educação, Gestão e Sociedade: revista da Faculdade Eça de Queirós. A.4, n.16. 2014.

BICUDO, Francisco. **A entrevista- testemunho:** quando o diálogo é possível. Observatório da Imprensa. 2005. Disponível em: <http://www.observatoriodaimprensa.com.br/diretorio-academico/a-entrevistatestemunho-quando-o-dialogo-e-possivel/>. Acesso em: 17 de junho de 2021.

BORGES, Tamires Coimbra Bastos. **Deficiência Visual:** dificuldades e estratégias do professor no processo de inclusão escolar no ensino médio. 195 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Maranhão. São Luis. 2016.

BRASIL. **Decreto nº 4.728, de 03 de dezembro de 1957.** Institui a Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro. Rio de Janeiro, 1957. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto-42728-3-dezembro-1957-381323-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 23 de março de 2021.

BRASIL. **Decreto nº 48.961, de 22 de setembro de 1960.** Institui a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais. Brasília, 1960. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-48961-22-setembro-1960-388634-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 23 de março de 2021.

BRASIL. **Decreto nº 72.425, de 03 de julho de 1973.** Cria o Centro Nacional de educação Especial (CENESP). Brasília, 1960. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-72425-3-julho-1973-420888-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 24 de março de 2021.

BRASIL. Ministério de Estado da Educação e Cultura. **Comissão Nacional do Ano Internacional das Pessoas Deficientes.** Relatório de Atividades Brasil. Brasília, 1981.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº. 7.044, de 18 de outubro de 1982.** Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau. Brasília, 1982. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1980-1987/lei-7044-18-outubro-1982-357120-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 14 de abril de 2021.

BRASIL. **Decreto nº 93.613, de 21 de novembro de 1986.** Extingue órgãos do Ministério da Educação. Brasília, 1960. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1980-1987/decreto-93613-21-novembro-1986-444224-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 24 de março de 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Lei nº. 7.853, de 24 de outubro de 1989**. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/17853.htm. Acesso em: 25 de março de 2021.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm. Acesso em: 25 de março de 2021.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 25 de março de 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 26 de março de 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº 3.288, de 20 de dezembro de 1999**. Dispõe sobre a Política Nacional para a integração da pessoa portadora de deficiência. Brasília, 1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec3298.pdf>. Acesso em: 08 de julho de 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Resolução nº 02 de 2001**. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Secretaria de Educação Especial-MEC/SEESP. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>. Acesso em: 26 de março de 2021.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 17/2001, de 03 de julho de 2001**. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/parecer17.pdf>. Acesso em: 07 de abril de 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. **Referenciais para Formação de Professores**. Brasília, 2002.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 01 de 18 de fevereiro de 2002**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP012002.pdf>. Acesso em: 26 de março de 2021.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm. Acesso em: 30 de março de 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Portaria MEC nº 2.678, de 24 de setembro de 2002**. Projeto Grafia em Braille para Língua Portuguesa. Secretaria de Educação Especial - MEC/SEESP, Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/aceso-a-informacao/institucional/legislacao/item/3494->

portaria-mec-n%C2%BA-2678-de-24-de-setembro-de-2002. Acesso em: 30 de março de 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 3.284, de 7 de novembro de 2003**. Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria3284.pdf>. Acesso em: 30 de março de 2021.

BRASIL. **Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm. Acesso em: 19 de outubro de 2021.

BRASIL. **Educação inclusiva**: v. 2: o município. Ministério da Educação. Secretaria de Educação. Coordenação Geral SEESP/MEC. Aranha, Maria Salete Fábio (org.). Brasília, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/omunicipio.pdf>. Acesso em: 08 de abril de 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Incluir**. 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-incluir/programa-incluir>. Acesso em: 01 de abril de 2021.

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras. Brasília, 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 01 de abril de 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Documento Orientador. **Programa Educação Inclusiva**: direito à diversidade. Brasília, 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/orientador1.pdf>. Acesso em: 08 de abril de 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Experiências educacionais inclusivas**: Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade. ROTH, Berenice Weissheimer (org.). Brasília, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Catálogo da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica**. Brasília, 2006. Disponível em: https://formacaoprofessordotcom.files.wordpress.com/2019/09/catalogo_rede_06.pdf. Acesso em: 20 de julho de 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Brasília, 2007a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm. Acesso em: 02 de abril de 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Educação Profissional Técnica de nível médio integrada ao ensino médio**. Documento Base. Brasília, 2007

BRASIL. **Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007**. Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em: 8 de julho de 2020.

BRASIL. **Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009**. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistérios da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes no fomento a programas de formação inicial e continuada. Brasília, 2009. Disponível em: <https://formacaoprofessordotcom.files.wordpress.com/2017/10/decreto-6-755-de-2009.pdf>. Acesso em: 20 de maio de 2021.

BRASIL, **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília, 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 06 de outubro de 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 4, de 02 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 02 de abril de 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº 7.612, de 17 de novembro de 2011**. Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite. Brasília, 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7612.htm. Acesso em: 05 de abril de 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm#:~:text=Disp%C3%B5e%20sobre%20a%20educa%C3%A7%C3%A3o%20especial,especializado%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%Aancia. Acesso em: 08 de julho de 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Lei nº. 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Brasília, 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm. Acesso em: 05 de abril de 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº. 12.796, de 04 de abril de 2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação. Brasília, 2013. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm. Acesso em: 06 de abril de 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Documento Orientador Programa Incluir – Acessibilidade na Educação Superior**. Secadi/Sesu. 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12737-documento-orientador-programa-incluir-pdf&category_slug=marco-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 01 de abril de 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº. 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE. Brasília, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm#anexo. Acesso em: 06 de abril de 2021.

BRASIL. Coordenação de aperfeiçoamento de pessoal de nível superior. CAPES. **Relatório de Gestão DEB 2009-2013**. Brasília, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº. 13.146, de 06 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 06 de abril de 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº. 13.409, de 28 de dezembro de 2016**. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Brasília, 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/113409.htm. Acesso em: 06 de abril de 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo da Educação Básica 2017**: resumo técnico. Brasília, DF: INEP, 2017. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados>. Acesso em: 19 de abril de 2021.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 11/2020, de 07 de julho de 2020**. Orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no contexto da Pandemia. Brasília, 2020. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=148391-pcp011-20&category_slug=julho-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 07 de abril de 2021.

BRASIL, **Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020**. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Brasília, 2020. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/D10502.htm. Acesso em: 07 de outubro de 2021.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 16/2020, de 09 de outubro de 2020**. Reexame do item 8 (orientações para o atendimento ao público da educação especial) do Parecer CNE/CP nº 11. Brasília, 2020. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=165251-pcp016-20&category_slug=novembro-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 07 de abril de 2021.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Covid-19 no Brasil**. 2021. Disponível em: https://qsprod.saude.gov.br/extensions/covid-19_html/covid-19_html.html. Acesso em: 05 de outubro de 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Básica 2020**: resumo técnico. Brasília, DF: INEP, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados>. Acesso em: 14 de abril de 2021.

BRAZOROTTO, Cintia Magno. **Origem e destino**: o ensino médio profissionalizante no Brasil e na Alemanha. Tese (Tese em Educação) – Faculdade de Educação / Programa de Pós-Graduação em Educação - Universidade Estadual de Campinas, SP: [s.n.], 2020.

BUENO, José Geraldo Silveira. **Educação Especial Brasileira** – integração/segregação do aluno gerente. São Paulo: EDUC, 1993.

CAIADO, Kátia Regina Moreno; LAPLANE, Adriana Lia Friszman. **Programa Educação Inclusiva**: direito à diversidade – uma análise a partir da visão de gestores de um município-polo. Educação e Pesquisa, São Paulo, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, v. 35, n. 2, p. 303-316, maio/ago. 2009.

CAMARGO, Eder Pires de. **Inclusão social, educação inclusiva e educação especial**: enlaces e desenlaces. Ciênc. Educ. Bauru, SP, v 23, n.1, 2017, p.1-6. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v23n1/1516-7313-ciedu-23-01-0001.pdf>. Acesso em: 3 de março de 2021.

CAMPOS, Eri Cristina dos Anjos. **Formação continuada e permanente de professores do Atendimento Educacional Especializado para práticas pedagógicas inclusivas**. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Planalto Catarinense. Lages, 2016.

CARDOSO, Maria Heloísa de Melo. **Inclusão de alunos com deficiência na educação profissional e tecnológica**. 166 f. Dissertação (Pós-Graduação em Educação) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2016. Disponível em: https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/4804/1/MARIA_HELOISA_MELO_CARDOSO.pdf. Acesso em: 3 de agosto de 2020.

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

CARVALHO, Maria Regina Viveiros de. **Perfil do professor da educação básica**. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2018. 67 p. – (Série Documental. Relatos de Pesquisa, ISSN 0140-6551; n. 41). Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/486324/Perfil+do+Professor+da+Educa%C3%A7%C3%A3o+B%C3%A1sica/6b636752-855f-4402-b7d7-b9a43ccffd3e?version=1.0>. Acesso em: 19 de abril de 2021.

CENTRO PAULA SOUZA. **Deliberação CEETEPS nº 8, de 2 de agosto de 2007**. Define a aplicação do Sistema de Pontuação Acrescida, para afrodescendentes e egressos do ensino

público, nos exames seletivos para ingresso nas unidades de ensino do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza. São Paulo. 2007.

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

CENTRO PAULA SOUZA. **Deliberação CEETEPS nº 19 de 16 de julho de 2015**. Dispõe sobre a Coordenação de Curso nas Escolas Técnicas Estaduais do CEETEPS. São Paulo. 2015.

CENTRO PAULA SOUZA. **Deliberação CEETEPS nº 41, de 09 de agosto de 2018**. Dispõe sobre a admissão por tempo determinado de Professor de Ensino Médio e Técnico, para as Escolas Técnicas Estaduais – ETECs, do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza – CEETEPS, mediante processo seletivo simplificado, para formação de cadastro de docentes, para atender à necessidade temporária de excepcional interesse público. São Paulo. 2018.

CENTRO PAULA SOUZA. **Portaria CEETEPS-GDS nº 914, de 14 de janeiro de 2015**. Delega atribuições e competências aos Diretores das Unidades de Ensino do CEETEPS, visando à realização de Concursos Públicos para o preenchimento de Empregos Públicos Permanentes de Professor de Ensino Superior, Professor de Ensino Médio e Técnico e de Auxiliar de Docente e dá providências correlatas. São Paulo. 2015.

CENTRO PAULA SOUZA. **Relatório de Gestão 2012-2016**. São Paulo. 2017, 108 p.

CENTRO PAULA SOUZA. **Manual de procedimentos de concurso público para docente para escolas técnicas estaduais**. São Paulo. 2019.

CENTRO PAULA SOUZA. **Manual de procedimentos de processo seletivo simplificado para docente para escolas técnicas estaduais – etecs**. São Paulo. 2019.

CENTRO PAULA SOUZA. **Estrutura**. 2021a. Disponível em: <https://www.cps.sp.gov.br/estrutura/>. Acesso em: 29 de julho de 2021.

CENTRO PAULA SOUZA. 2021. Disponível em: <https://www.cps.sp.gov.br/sobre-o-centro-paula-souza/>. Acesso em: 29 de julho de 2021.

CHIAVENATO, Idalberto. **Introdução à teoria geral da administração: uma visão abrangente da moderna administração das organizações**. 3.ed. ver. E atualizada. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

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

CUNHA, Luiz Antônio. **O ensino de ofícios artesanais e manufatureiros no Brasil escravocrata**. 2. ed. São Paulo: Editora UNESP; Brasília, DF: FLACSO, 2005.

CUNHA, Luiz Antônio. **O ensino-industrial manufatureiro do Brasil**. Revista Brasileira de Educação. mai/jun/jul/ago. nº 14. Rio de Janeiro. 2000.

DALL'ALBA, Jacira. **Inclusão no contexto dos Institutos Federais de Educação: contribuições do NAPNE do IFAM**. 103 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico) - Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Amazonas, Campus Manaus Centro. Amazonas. 2016.

DANTAS, Olisangele Cristine Duarte Bonifácio. **Em direção a uma didática inovadora e inclusiva: estudo de caso das práticas pedagógicas no projeto educar na diversidade**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa. 2011.

DETRREGIACHI FILHO, Edson. **A evasão escolar na educação tecnológica: o embate entre percepções subjetivas e objetivas**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. (Coleção PROPG Digital - UNESP). Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/109214>. Acesso em: 05 de março de 2021.

DOMINGUES, Isaneide. **O coordenador pedagógico e a formação contínua do docente na escola**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2015.

DUARTE, Adriana. **Políticas Educacionais e o trabalho docente na atualidade: tendências e contradições**. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana (org.). Políticas Públicas e Educação: regulação e conhecimento. Belo Horizonte: Fino Traço Editora, 2011.

FERNANDES, Maria José da Silva. **O professor coordenador pedagógico nas escolas estaduais paulistas: da articulação pedagógica ao gerenciamento das reformas educacionais**. Educ. Pesqui. São Paulo, v. 38, n. 04, p. 799-814, out/dez. 2012.

FERNANDES, Maria José da Silva; BARBOSA, Andreza. **O trabalho docente na rede pública do estado de São Paulo: apontamentos iniciais para a discussão da jornada de trabalho**. Práxis Educacional. Vitória da Conquista, v. 10, n. 17, p. 117-172, 2014.

FERNANDES, Maria Ester. **Memória camponesa**. Anais da 21ª Reunião Anual de Psicologia, SPRP, Ribeirão Preto, 1991.

FERNANDES, Rosana César de Arruda. **Educação continuada de professores no espaço-tempo da coordenação pedagógica: avanços e tensões**. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; SILVA, Edileuza Fernandes da (Orgs.). A Escola mudou. Que mude a formação de professores!. Campinas, SP: Papirus, 2007.

FERREIRA, José Adnilton de Oliveira; CARNEIRO, Relma Urel Carbone. **Educação inclusiva: o trabalho pedagógico com alunos público-alvo da educação especial do ensino fundamental II na sala de aula comum**. RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, v. 11, n. esp. 2, p.969-985, 2016.

FERREIRA, Júlio Romero. **A exclusão da diferença: a educação do portador de deficiência**. Piracicaba: Unimep. 1994.

FERREIRA, Vandir da Silva; OLIVEIRA, Lilia Novais de. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Revista Reviva. Ano 4. 2007.

FIELD'S, Karla Amâncio Pinto. 195 f. **Saberes profissionais para o exercício da docência em química voltado à educação inclusiva**. Tese (Doutorado em Química) – Universidade Federal de Goiás, Instituto de Química. Goiânia. 2014.

FLEURI, Reinaldo Matias. **Intercultura e Educação**. Revista Educação & Sociedade. Campinas, vol. 27, n. 95, p. 495-520, maio/ago. 2006. Disponível em: <https://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 20 de abril de 2021.

FLEURI, Reinaldo Matias. **Complexidade e interculturalidade: desafios emergentes para a formação de educadores em processos inclusivos**. In: FÁVERO, Osmar; FERREIRA, Windyz; IRELAND, Timothy; BARREIROS, Débora (org.). Tornar a educação inclusiva. Brasília: UNESCO, 2009. 220p.

FONSECA, João José Saraiva da. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, Apostila, 2002. Disponível em: <http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2012-1/1SF/Sandra/apostilaMetodologia.pdf>. Acesso em: 10 de julho de 2020.

FONSECA-JANES, Cristiane Regina Xavier; BRITO, Maria Claudia; JANES, Robinson (org.). **A construção da educação inclusiva: enfoque multidisciplinar**. Marília: Oficina Universitária. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. Disponível em: <http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2012-1/1SF/Sandra/apostilaMetodologia.pdf>. Acesso em: 10 de julho de 2020.

FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA. **Alunos em primeiro lugar: como Nova York renovou seu sistema público de ensino**. Estudos e Pesquisas Educacionais, São Paulo, n. 7, 2011.

FUSARI, José Cerchi. **Formação contínua de educadores na escola e em outras situações**. In: BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira; ALMEIDA, Laurinda Ramalho; CHRISTOV, Luiza Helena Silva. (org.). O coordenador pedagógico e a formação docente. 3. ed, São Paulo: Loyola, 2009, p. 17-24.

FUSARI, José Cerchi. FRANCO, Alexandre de Paula. **A formação contínua como um dos elementos organizadores do projeto político-pedagógico da escola**. In: Formação Contínua de Professores. Salto para o Futuro. Boletim 13, ago. 2005, p. 18-23. Disponível em: <https://cdnbi.tvescola.org.br/contents/document/publicationsSeries/150934FormacaoCProf.pdf>. Acesso em: 19 de maio de 2021.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. **Políticas públicas de inclusão: uma análise no campo da educação especial brasileira**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

GATTI, Bernadete Angelina. **Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década**. Revista Brasileira de Educação, v. 13, n. 37, jan/abr. 2008.

GATTI, Bernadete Angelina et al. **Por uma política nacional de formação de professores**. 1. Ed. São Paulo: Editora UNESP, 2013.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (org.). **Métodos de pesquisa**. Coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS.

Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. Disponível em: file:///C:/Users/LG/Desktop/MESTRADO/textos%20para%20projeto/metodo%20de%20pesquisa.p df. Acesso em: 10 de julho de 2020.

GHEDIN, Evandro. **A reflexão sobre a prática cotidiana** – caminho para a formação continua e para o fortalecimento da escola enquanto espaço coletivo. *In*: Boletim Salto para o Futuro, v.13, p. 24-32, 2005.

GONÇALVEZ, Lizandra Falcão. **Ação Tecnep**: movimentos, mediações e implementação da política de inclusão no iffar, campus são vicente do sul. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) – Universidade Federal de Santa Maria. Rio Grande do Sul. 2017.

GUERRA, Elaine Linhares de Assis. **Manual de pesquisa qualitativa**. Anima Educação. Belo Horizonte, 2014.

Gil, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GLAT, Rosana; NOGUEIRA, Mário Lúcio de Lima. **Políticas educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil**. Caderno do Programa de Pós-Graduação em Educação. Ano 10. Nº 1. 2003. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/comunicacoes/article/viewFile/1647/1055>. Acesso em: 2 de julho de 2020.

HYPOLITO, Álvaro Moreira; VIEIRA, Jarbas Santos; PIZZI, Laura Cristina Vieira. **Reestruturação curricular e auto intensificação do trabalho docente**. Currículo sem Fronteiras, v.9, n.2, pp.100-112, 2009.

JANNUZZI, Gilberta de Martino. **A educação do deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século XXI. Campinas: Autores Associados, 2006.

JESUS, Denise Meyrelles; BARRETO, Maria Aparecida dos Santos Corrêa.; GONCALVES, Agda Felipe da Silva. **A formação do professor olhada no/pelo GT-15 - Educação Especial da Anped**: desvelando pistas. Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v. 17, p. 77-92, ago/set. 2011.

JIMÉNEZ, Rafael Bautista. **Educación Especial y Reforma Educativa**: necesidades educativas especiales. Málaga: Aljibe, 1993

LIBÂNEO, José Carlos; FREITAS, Raquel A. Marra da Madeira. **Políticas educacionais neoliberais e escola pública**: uma qualidade restrita de educação escolar [livro eletrônico]. 1ª ed. Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2018.

LIMA, Simone Moura Gonçalves. **O coordenador pedagógico e seu processo formativo**: perspectivas e limites de trabalho. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília. Brasília. 2016.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. **Formação de professores para a Educação Profissional e tecnológica**: perspectivas históricas e desafios contemporâneos. *In*: MOURA, Dante Henrique (Org.). Produção de conhecimento, políticas públicas e formação docente em educação profissional. Porto Alegre: Mercado das Letras, 2013.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **A educação especial no Brasil: da exclusão à inclusão escolar.** Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diversidade – LEPED/Unicamp, 2002.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** 1.ed. São Paulo: Moderna, 2003.

MANZINI, Eduardo José. **Entrevista: definição e classificação.** Marília: Unesp, 2004.

MANZINI, Eduardo José. **Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semiestruturada.** In: MARQUIZINE, Maria Cristina; ALMEIDA, Maria Amélia; OMOTE, Sadao (org.). Colóquios sobre pesquisa em educação especial. Londrina: Eduel, 2003.

MARIN, Alda Junqueira. **Educação Continuada: Introdução a uma análise de termos e concepções.** Cadernos Cedes, Campinas, Papirus, n. 36, p. 13-20, 1995.

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

MIRANDA, Pauline Vielmo. **A Formação Pedagógica dos Professores do Ensino Técnico: para além da instrução.** 183 p. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) – Universidade Federal de Santa Maria. Rio Grande do Sul. 2017.

MITTLER, Peter J. **Educação inclusiva: contextos sociais.** Porto Alegre: Artmed, 2003.

MORAES, Carmen Sylvia Vidigal; NETO, Sebastião Lopes. **Educação, formação profissional e certificação de conhecimentos: considerações sobre uma política pública de certificação profissional.** Educ. Soc., Campinas, vol. 26, n. 93, p. 1435-1469, set/dez. 2005. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 19 de outubro de 2021.

MOURA, Dante Henrique. **Educação Básica E Educação Profissional E Tecnológica: dualidade Histórica E Perspectivas De Integração.** Holos, Ano 23, Vol. 2. 2007. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/viewFile/11/110> . Acesso em: 15 de ago. 2020.

MRECH, Leny Magalhães. **O que é educação inclusiva.** Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. 2020. Disponível em: <http://www.profala.com/arteducesp35.htm>. Acesso em: 2 de julho de 2020.

NETA, Olívia Moraes de Medeiros; ASSIS, Sandra Maria de. **Educação profissional no Brasil (1960-2010): uma história entre avanços e recuos.** Tópicos Educacionais, Recife, v.21, n.2, jul/dez. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/topicoseducacionais/article/view/22424>. Acesso em: 15 de agosto de 2020.

NORONHA, Lílian Freire. **Formação continuada de professores do ensino médio para a educação especial na perspectiva da educação inclusiva.** 125 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico) – Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Amazonas, Campus Manaus Centro. Amazonas. 2017.

OMOTE, Sadao. **Normalização, integração, inclusão**. Revista Ponto de Vista. Florianópolis, n.1, 1999.

OLIVEIRA, Eliana; ENS, Romilda Teodora; ANDRADE, Daniela B. S. Freire; MUSSIS, Carlo Ralph de. **Análise de conteúdo e pesquisa na área da educação**. Revista Diálogo Educacional. Curitiba, v. 4, n. 9, p. 11-27, 2003.

PLACCO, Vera Maria Nigro Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho; SOUZA, Vera Lucia Trevisan. **O coordenador pedagógico (CP) e a formação de professores: intenções, tensões e contradições**. Estudos e Pesquisas Educacionais, n.2, p.227-288, 2011.

PLACCO, Vera Maria Nigro Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho; SOUZA, Vera Lucia Trevisan. **O coordenador pedagógico: aportes à proposição de políticas públicas**. Cadernos de Pesquisa, v.42, n.147, p.754-771, 2012.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho Científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2.ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013. Disponível em: <http://www.feevale.br/Comum/midias/8807f05a-14d0-4d5b-b1ad-1538f3aef538/E-book%20Metodologia%20do%20Trabalho%20Cientifico.pdf>. Acesso em: 27 de julho de 2020.

RAMOS, Illa de Souza. **A identidade profissional do coordenador pedagógico: caminhos incertos**. Congresso Nacional de Educação – Educere, Curitiba, 2013. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/CD2013/pdf/8173_6489.pdf. Acesso em: 26 de outubro de 2021.

RAMOS, Marise Nogueira. **A educação profissional pela pedagogia das competências e a superfície dos documentos oficiais**. Educ. Soc., Campinas, vol. 23, n. 80, p. 401-422, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12939.pdf>. Acesso em: 22 de julho de 2020.

RAMOS, Marise; FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. **A gênese do decreto n. 5.154/2004**. In: MOLL, Jaqueline (org.). Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2010.

RIBEIRO, Thayssa Martins Morais. **A formação docente na educação profissional tecnológica a partir de narrativas de professores das escolas técnicas do Centro Paula Souza**. 155 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional) – Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza. São Paulo. 2017.

ROPOLI, Edilene Aparecida. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: a escola comum inclusiva**. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010. Disponível em: <http://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/25849>. Acesso em: 25 de julho de 2020.

SÁ, Dominichi Miranda de. **Especial Covid-19: os historiadores e a pandemia**. Casa de Oswaldo Cruz (COC). 2020. Disponível em: <http://www.coc.fiocruz.br/index.php/pt/todas-as-noticias/1853-especial-covid-19-os-historiadores-e-a-pandemia.html>. Acesso em: 05 de outubro de 2021.

SACHETTI, Welington Luis. **O curso de formação continuada do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza: os egressos como coautores dos processos de mudança**.

Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora. 2014.

SANT'ANA, Izabella Mendes. **Educação inclusiva: concepções de professores e diretores.** Psicologia em estudo, Marília, v.10, n.2, p.227-234, 2005.

SÃO PAULO. **Lei-Decreto de 06 de outubro de 1969.** Cria, como entidade autárquica, o Centro Estadual de Educação Tecnológica de São Paulo. São Paulo, 1969.
<http://www.portal.cps.sp.gov.br/quem-somos/departamentos/cgd/nucleo-de-documentacao/para-o-centro-paula-souza/criacao-ceeteps.pdf>. Acesso em: 14 de abril de 2021.

SASSAKI, Claudio. **Para uma aula diferente, aposte na rotação por estações de aprendizagem.** Nova Escola, 2016. Disponível em:
<https://novaescola.org.br/conteudo/3352/blog-aula-diferente-rotacao-estacoes-de-aprendizagem>. Acesso em: 30 de novembro de 2021.

SAVIANI, Dermeval. **Sobre a natureza e a especificidade da educação.** In: Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações. 11 ed. Campinas: Autores Associados, 2011. p. 1-38. (Coleção Educação Contemporânea).

SECRETARIA DE DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO. **Classe descentralizada.** Disponível em: <https://www.desenvolvimentoeconomico.sp.gov.br/programas/classes-descentralizadas/#:~:text=As%20classes%20descentralizadas%20s%C3%A3o%20uma,%C3%A0%20educa%C3%A7%C3%A3o%20p%C3%ABlica%20de%20qualidade>. Acesso em: 04 de novembro de 2021.

SEGA, Marcela Virginia Duarte. **Educação Inclusiva.** 2012. Disponível em:
<http://eventos.uenp.edu.br/sid/publicacao/artigos/20.pdf>. Acesso em: 13 de maio de 2021.

SILVA, Luís Gustavo Alexandre da; SAMPAIO, Cesar Luís. **Trabalho e autonomia do coordenador pedagógico no contexto das políticas públicas educacionais implementadas no Estado de Goiás.** Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.23, n. 89, p. 964-983, out/dez. 2015.

SILVA, Renata Maldonado; RIBEIRO, Luana Leal. **Permanências do modelo médico nos discursos dos professores da educação especial.** Revista Educação, Artes e Inclusão, v.13, 2017.

SILVA, Soane Santos et al. **Reflexos da política de gestão gerencial sobre o trabalho do coordenador pedagógico.** Red Iberoamericana. Brasília, v.26, 2020.

SILVA, Grazielle Roberta de Freitas et al. **Entrevista como técnica de pesquisa qualitativa.** Online Brazilian Journal of Nursing, v. 5, n. 2, 2006. Disponível em:
<https://www.redalyc.org/pdf/3614/361453972028.pdf> Acesso em: 22 de junho de 2021.

SILVEIRA, Denise Tolfo; CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. **A pesquisa científica. Métodos de pesquisa.** Porto Alegre: Editora: UFRGS 2009

SOUZA, Vera Maria de. **Formação em serviço de professores da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo: 1956-2004, gênese, transformações e desafios.** 2005. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

SOUZA, Vera Lúcia Trevisan. **O coordenador pedagógico e a constituição do grupo de professores.** In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (org.). *O coordenador pedagógico e o espaço de mudança.* 5 ed. São Paulo: Layola, 2001.

STOBAUS, Claus Dieter; MOSQUERA, Juan José Mourino (org.). **Educação Especial: em direção à educação inclusiva.** 2 ed. Porto Alegre: Edipucrs, 2004. Disponível em: <http://www.pucrs.br/edipucrs/digitalizacao/diversos/85-7430-354-2.pdf>. Acesso em: 6 de julho de 2020.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 13.ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo/Atlas, 1995.

TOMINAGA, Mirta Rie de Oliveira; CARMO, Jefferson Carriello do. **Formação profissional de nível médio: o ensino médio integrado no Instituto Federal de Mato Grosso do Sul.** *Interações (Campo Grande)*, v. 16, n. 1, 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1518-70122015116>. Acesso em: 20 out. 2021.

TOZONI-REIS, M. F.C. **Metodologia da pesquisa.** Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2009.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político pedagógico ao cotidiano da sala de aula.** 9. ed. São Paulo: Libertad, 2008.

VILAS BOAS, Maria Erinete Reis. **Saberes docentes necessários na formação continuada de professores para a educação profissional técnica de nível médio.** 82 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico) - Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Amazonas, Campus Manaus Centro. Amazonas. 2017.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos.** 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

APÊNDICE 1 – Roteiro de Entrevista com Coordenador Pedagógico

Projeto: A atuação do coordenador pedagógico na formação docente voltada à educação especial no ensino médio integrado ao técnico.

- **Objetivo geral:** O objetivo desta pesquisa é verificar a atuação do coordenador pedagógico na formação docente continuada relacionada à educação especial na perspectiva da educação inclusiva no ensino médio e técnico das Etecs pertencentes à regional de Bauru. **Objetivos específicos:** Identificar como é abordada a educação especial na perspectiva da educação inclusiva nas Etecs; Verificar se há especificidades singulares na formação técnica aos alunos incluídos na educação especial; Identificar práticas metodológicas desenvolvidas nas Etecs no que tange a formação docente continuada para a educação especial; Reunir e descrever as dificuldades e as práticas metodológicas assertivas desenvolvidas e as dificuldades enfrentadas nas Etecs acerca da educação inclusiva.

Roteiro de Entrevista com Coordenadores Pedagógicos

Trajетória pessoal e profissional:

1. Qual o seu nome completo e idade?
2. Qual é o seu curso de formação e o ano em que se graduou? Conte um pouco de sua trajetória escolar e profissional.
3. Você possui quanto tempo de experiência como professor?
4. Em que ano você ingressou no cargo de coordenador(a) pedagógico(a)?
5. Há quanto tempo está atuando nessa escola? É a mesma escola onde atuava como professor?
6. Antes de ser coordenador pedagógico na ETEC você havia atuado na gestão em outra escola? Se sim, conte um pouco dessa experiência.
7. O que é ser coordenador pedagógico, para você?
8. Por que optou pela coordenação pedagógica?

Bloco 1

Abordagem da educação especial no ensino técnico: de que forma é abordada a educação especial na perspectiva da educação inclusiva no ensino técnico

1. Você conhece as atribuições definidas pelo CPS para o CP?
2. Você consegue realiza-las de forma satisfatória?
3. De maneira geral, quais as tarefas que você realiza na coordenação pedagógica da escola? Relate um pouco do seu cotidiano.
4. De maneira geral, quais os maiores desafios que você vivencia na coordenação pedagógica de uma escola técnica?
5. Especificamente sobre a educação especial você recebe ou recebeu alguma formação do CPS?
6. Você considera que tem conhecimento suficiente sobre educação especial? Por quê?
7. Você se sente apto para promover formação continuada para seus professores no que tange a educação especial?
8. Você tem conhecimento se nos cursos oferecidos em sua escola, há alguma especificidade na formação técnica do aluno de inclusão?
9. Na escola em que atua tem ou teve alunos PAEE (Público Alvo da Educação Especial)?
10. A escola teve que fazer adaptações para os alunos PAEE? Se sim, quais? Como foi a sua atuação em relação a essa questão?
11. Quais os aspectos inclusivos presentes na escola que atua em consonância com o Capítulo IV (Do direito à educação) da Lei Brasileira de Inclusão?
12. Em sua opinião, quais condições precisam ser implantadas e/ou melhoradas para que os(as) alunos(as) tenham equidade no processo educacional em que se encontram?
13. Quais as dificuldades que você teve ou tem em relação ao trabalho com a educação inclusiva no ensino técnico?
14. Como poderia ser melhorado o trabalho do CPS em relação a essa questão?

Bloco 2

Práticas de formação realizadas pelos coordenadores pedagógicos: de que forma os CP's realizam a formação continuada voltada à educação especial para os professores e quais as dificuldades enfrentadas para realização dessas formações

1. Quais as ações que a escola que você coordena realiza em relação à educação especial?
2. E em relação à educação inclusiva?
3. Você tem tempo disponível para oferecer formação continuada aos seus professores com relação a educação especial? Esse tempo é suficiente?
4. Qual é a frequência da oferta de formação?
 - a. 1x por semana;;

- b. 1x a cada 15 dias;;
 - c. 1x por mês;
 - d. 1x a cada semestre.
5. Você promove a formação:
- a. Individualizada;
 - b. Coletiva .
6. Qual o formato da formação:
- a. Apresentação de conteúdo;
 - b. Compartilhamento de experiências dos professores;
 - c. Mescla dos dois itens acima.
7. Você acompanha a atuação dos professores em relação aos alunos público alvo da educação especial?
8. Você acompanha o desempenho dos alunos público alvo da educação especial?
9. Em sua opinião qual a maior dificuldade do CP em promover formação relacionada à educação especial?
10. Você sente que os professores são receptivos nas formações para o trabalho com a educação especial? Justifique
11. Você promoveu alguma formação relacionada à educação especial a qual tem um feedback positivo? Descreva o que você fez.
12. Há outras considerações ou esclarecimentos que você queira fazer?

APÊNDICE 2: Constituição das unidades de Registro

Constituição das Unidades de Registro a partir das Unidades de Análise da Entrevista de uma Participante
Unidade de Registro - A formação do coordenador pedagógico em relação à Educação Especial em uma perspectiva inclusiva
Entendo que ser coordenador pedagógico é contribuir com a educação com outro papel, na questão da formação do professor, que irá refletir na formação do aluno.
Eu fiz duas capacitações sobre deficiências, distúrbios e transtornos de aprendizagem e uma de discalculia, disgrafia e dislexia.
Não, acho que preciso de mais conhecimento sobre. Eu acho que temos sempre que estar em busca de melhorias, estudar mais, então eu acho que eu poderia ter mais tempo para estar aprendendo mais. Já fiz vários cursos, já li muito sobre a questão da inclusão, a questão da inclusão do espectro autista, TDH, deficiente auditivo, já li bastante porque eu tenho TDH; então eu leio por natureza desde quando fui diagnosticada com TDH, já é uma coisa minha eu estar sempre lendo alguma coisa sobre a inclusão por conta de mim mesma. Depois, quando comecei entender essa questão de inclusão que foi quando entrei no CPS, aí comecei a estudar mais, mas acho que eu poderia saber e me dedicar um pouquinho mais.
Mas do que diz respeito a metodologia da sala de aula, eu nunca vou dizer que estou 100% apta, mas acho que “quebro o galho”, consigo me virar, porque também não tenho tantos alunos de inclusão gritante como o caso de um aluno que tem deficiência auditiva, a maior parte dos meus alunos de inclusão são de déficit de atenção, disgrafia, discalculia, espectro autista tenho 3.
Então quando é feita a matrícula, que diagnosticamos um caso de inclusão, eu já começo a ler a respeito para eu poder trabalhar com os meus professores e tenho também o orientador educacional que geralmente faz essa ponte da escola com os pais, e sempre troco ideia com ele a respeito desses alunos. Então não posso te falar que sou uma expert em síndrome de down, porque eu nunca recebi aluno com essa particularidade, por isso não tenho domínio para estar trabalhando, mas quando vejo um espectro, um TDH, uma discalculia que eu já tive, aí eu vou correr atrás para estar estudando para saber como vou trabalhar com esses alunos, como vou passar os conhecimentos, as formações para o professor para que ele possa trabalhar com o aluno.
Eu acho que nós precisávamos ter mais formações, capacitações tanto para nós CP quanto para os professores. Fiz algumas capacitações relacionadas, porém acho que deveria ter mais formações. Eu acho que o CP deveria ter formação, capacitação para isso, porque se exige muito do CP, como por exemplo, é cobrado que trabalhamos outras metodologias como metodologias ativas, tecnologia e quando vamos em uma reunião da supervisão é pura aula expositiva e dialogada. A maioria das capacitações é pura teoria, falta abordar a aplicabilidade na prática. O ano passado (2020) não me recordo de ter visto nenhuma capacitação sobre inclusão no CETEC capacitações.
Eu somente tomo uma ação quando tenho a matrícula de alunos de PAEE, aí sim eu procuro informação sobre a necessidade da ocasião em si, mas se for correr atrás disso por conta, sem eu ter onde aplicar eu não vou fazer.
Unidade de Registro - A formação continuada no que compete a Educação Especial em uma perspectiva inclusiva promovida aos professores pelo coordenador pedagógico
Eu tive uma aluna que tinha discalculia, aí tive que fazer várias reuniões com os professores, principalmente com os professores da área de exatas, para estar trabalhando algumas tecnologias com essa aluna. Tivemos que fazer adaptações de horário de prova, duração; a própria questão da tecnologia de se usar mais o laboratório de informática para os alunos espectro autista, que sem mais facilidade com a tecnologia, então pedia para os professores utilizarem mais o laboratório, usarem aplicativos diferenciados ou programas digitais no laboratório para que eles pudessem acompanhar as aulas.
Enquanto CP, trabalho a capacitação, orientação, reuniões sistemáticas com o professor e o OE para estar sempre orientando esse professor, conduzindo, pegando feedback de como estão as aulas, os registros, o qual é onde o professor mais peca, pois é no registro que se vê se o professor está ou não desempenhando o seu papel. Então geralmente fazemos muitas reuniões com os professores envolvidos, para orientar como desenvolver as aulas e vou acompanhando.
No que estiver ao meu alcance sim, do contrário, geralmente trago alguém de fora, então eu trago um psicólogo, ou um psiquiatra.
Acompanhamento sistemático junto ao professor, coordenador, intérpretes ou tutores quando há. A questão da formação do professor, pelo menos em um ou dois momentos durante o ano.
Encontros abordando o tema de inclusão.
1x a cada semestre. 3x por semestre.
Mescla dos dois itens acima. (Encaixo as formações dentro do tempo que eu tenho disponível). Ano passado tentei realizar rodas de conversa para troca de experiências (socializar o que está dando certo) e consegui fazer

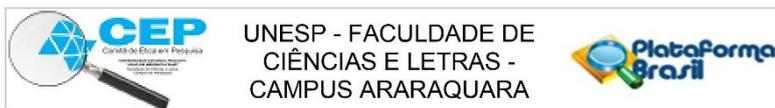
apenas uma. Esse ano (2021) estou me programando para fazer pelo menos uma a cada dois meses, não só no âmbito da inclusão, mas no geral.
Eu não acho que os professores estão 100% capacitados, precisávamos de mais capacitação/formação para os docentes e os coordenadores pedagógicos.
Unidade de Registro – As possibilidades e impossibilidades do coordenador pedagógico em promover a formação continuada em relação à Educação Especial em uma perspectiva inclusiva aos professores
Com relação às minhas atribuições tenho que fazer parte das bancas e processos seletivos e etc., porém só quando tem mesmo a realização mesmo.
Outra atribuição é me manifestar com relação as propostas dos auxiliares docentes, aqui na escola tenho um, o qual também é da minha área de atuação, conversamos bastante, porém não é algo que consome muito meu tempo.
Tenho outras atribuições como ajudar na elaboração do PPG, PPP, gerenciando e coordenando as atividades de ensino e aprendizagem em conjunto com os coordenadores de curso, que é o acompanhamento das aulas por meio dos registros, que mesmo sendo acompanhado mais de perto pelos coordenadores, eu também dou uma olhada e acompanho o trabalho dos coordenadores com relação aos registros dos professores.
Auxilio os coordenadores na elaboração das reuniões de curso, as vezes passo para eles algumas coisas que podem estar desenvolvendo nessas reuniões.
Portanto dentro a quantidade de horas as quais são me disponibilizadas para esse cargo, acho que não consigo realizar de forma satisfatória. Só consigo realizar tudo porque trabalho além das horas destinadas para isso. De coordenação pedagógica tenho 40hr, porque tenho que ajudar a coordenadora do ensino médio.
Analiso o conselho para ver a situação dos alunos, assim ajudo os coordenadores para as suas reuniões de curso ou outros tipos de reuniões como até um bate-papo. Além disso, tem outras atividades contidas no projeto de coordenação pedagógica que é feito todo ano, como por exemplo, participar dos conselhos, fazer uma análise prévia das notas antes dos conselhos, fazer um estudo do conselho com os coordenadores para que estes possam trabalhar junto aos professores o que pode ser feito para trabalhar a recuperação dos alunos.
A falta de comprometimento e responsabilidade de alguns professores, isso me desgasta e me consome muito. Às vezes me pergunto até onde está valendo a pena todo o meu esforço, porque o reflexo do meu trabalho é na sala de aula por intermédio do professor.
Eu poderia ter mais tempo sim, pois o tempo que tenho realmente não é suficiente, poderia ser melhor.
Tempo, falta de tempo ou falta de preparo ou falta de comprometimento. Excesso de coisas que tenho que fazer, que as vezes não tenho tanto tempo hábil para estar me dedicando, pois eu entendo que minha principal atribuição é a formação docente, porém se eu não tivesse uma sobrecarga de trabalho eu poderia me dedicar por mais tempo para isso. Na correria do dia-a-dia acabo esquecendo. Eu pessoalmente gosto de aprender, por mais que eu veja que o CPS não me dá capacitação, formação, eu corro atrás. A minha obrigação é dar formação, portanto eu adequo ao tempo que tenho, se tivesse mais, poderia me dedicar mais a isso.
Não são muito receptivos, pois as vezes não entendem talvez por nunca terem passado por isso, não se sensibilizando tanto. E a sobrecarga de trabalho deles, acabam ligando o automático e acabam esquecendo desse público. Não posso dizer que eles não são receptivos, mas poderiam ser mais.
Enfim, há uma sobrecarga de trabalho do CP. Se o CP não tem aluno de PAEE, é muito difícil ele parar tudo que está fazendo para estudar algo à parte que não vai ter aplicação, porque a sobrecarga de trabalho não deixa. Tem a questão da falta de tempo.
Então são várias coisas que nos deparamos no meio do caminho, como a falta de capacitação por conta do CPS, a falta de interesse de muitos, falta de tempo, excesso de trabalho, falta de preparo do CP que tem um tempo diferente do meu para desenvolver o trabalho, pois se divide em outras coisas de âmbito pessoal, aula, coordenação.
Unidade de Registro - O compartilhamento de práticas utilizadas de formação promovidas pelo coordenador pedagógico
Aspectos que eu considero inclusivo e tenho na escola, a questão do intérprete, a formação que eu fiz com os professores, como por exemplo o ano passado que eu trabalhei a rotação por estação, coloquei como tema a inclusão da deficiência auditiva, então em cada estação que os professores iam, eles tinham alguma coisa relacionada ao tema de deficiência auditiva. Então por exemplo; na primeira estação eram imagens onde eles tinham que analisar e escrever algo referente às imagens; em outra, um vídeo mostrando uma professora dando aula para um deficiente auditivo o qual também tinha uma intérprete, noutra estação tinha a lei brasileira de inclusão; em outra estação, a reprodução da escrita do aluno com deficiência auditiva, visando mostrar a diferença na escrita do mesmo; e na última estação, tinha uma dramatização, em que o líder do grupo tinha que explicar por meio de mímica. No final da dinâmica, a intérprete falou o que os professores poderiam fazer em suas aulas para melhorar a qualidade da aula nesse sentido. Depois eu trouxe um psicólogo e um psiquiatra, pelo menos em um momento do ano eu trago algo que trata do aspecto da inclusão.

Acompanho mais a questão dos registros, principalmente quando vejo que não estão trabalhando nada diferenciado, se não estão mesmo ou sim e precisam melhorar o registro. Também faço o acompanhamento das notas, se o aluno está tirando mesmo aquela nota, ou o professor está “dando” nota para ele; ou o contrário, esse aluno está com menção I, pergunto se o professor está avaliando corretamente o mesmo ou está avaliando da mesma forma que os outros alunos.

A formação que ela citou em outra resposta, a qual abordou a rotação por estação abordando a educação especial, os professores disseram que fui bom estar no lugar do aluno, a fala do intérprete, os ajudou a ficarem mais atentos no preparo das aulas, utilizando mais imagens, pontuaram que foi muito válido.

Fonte: Autora (2021).

ANEXO 1 – Parecer Comitê de Ética



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A ATUAÇÃO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NA FORMAÇÃO DOCENTE VOLTADA À EDUCAÇÃO ESPECIAL NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO AO TÉCNICO

Pesquisador: VANESSA MESSIAS DA SILVA

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 37995020.1.0000.5400

Instituição Proponente: Faculdade de Ciências e Letras - UNESP - Campus Araraquara

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.428.383

Apresentação do Projeto:

Trata-se de uma pesquisa com coordenadores pedagógicos do ensino médio integrado ao técnico quanto às questões da educação inclusiva. A pesquisadora pretende entrevistar 5 coordenadores por meio de uma pesquisa de campo, pautada na aplicação de entrevistas semi-estruturadas (segundo consta no projeto). Segundo consta nas informações básicas, a seleção dos 5 coordenadores decorre do seguinte fato: "Segundo dados do Centro Paula Souza, das 47 unidades entre Etec's e classes descentralizadas pertencentes à regional de Bauru, somente 5 unidades apresentam por meio de documentação específica alunos que se enquadram à Educação Especial. Diante destas informações iniciais e como o estudo se propõe a verificar a atuação do coordenador pedagógico na formação docente continuada relacionada à educação especial na perspectiva da educação inclusiva no ensino médio e técnico das Etec's pertencentes à regional de Bauru".

Endereço: Rod. Araraquara- Jauú Km1

Bairro: CENTRO

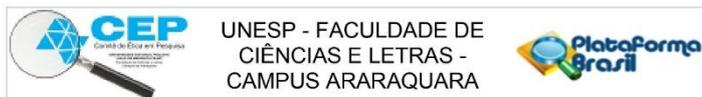
UF: SP

Município: ARARAQUARA

CEP: 14.800-901

Telefone: (16)3334-6124

E-mail: comitedeetica.fclar@unesp.br



Continuação do Parecer: 4.428.383

Objetivo da Pesquisa:

Segundo consta nas informações básicas:

"Objetivo Primário:

O objetivo desta pesquisa é verificar a atuação do coordenador pedagógico na formação docente continuada relacionada à educação especial na perspectiva da educação inclusiva no ensino médio integrado ao técnico das Etec's pertencentes à regional de Bauru.

Objetivo Secundário:

- Identificar como é abordada a educação especial na perspectiva da educação inclusiva nas Etec's;
- Verificar se há singularidades na formação técnica aos alunos incluídos na educação especial;
- Identificar práticas metodológicas desenvolvidas nas Etecs no que tange à formação docente continuada para a educação especial;
- Reunir e descrever as dificuldades e as práticas metodológicas assertivas desenvolvidas nas Etecs acerca da educação inclusiva."

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

A avaliação dos riscos envolvem possíveis desconfortos durante a entrevista e eventuais críticas ao texto da tese onde serão destacadas as falas dos entrevistados, o benefício é ampliação do conhecimento e as reflexões proporcionadas aos participantes da pesquisa.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

vide conclusões e pendências

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

vide conclusões e pendências

Recomendações:

Recomenda-se que a pesquisa tenha início em janeiro de 2021, como consta no projeto (não nas informações básicas) considerando o prazo para avaliação deste Comitê.

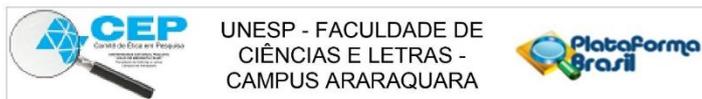
Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O TCLE e o cronograma da pesquisa do projeto foram alterados atendendo as orientações do CEP.

Considerações Finais a critério do CEP:

O Comitê de Ética em Pesquisa da FCLAr/Unesp, reunido em 27/11/2020, manifesta-se pela APROVAÇÃO do protocolo de pesquisa proposto. O relatório final deverá ser entregue até 06 (seis) meses após a data de finalização da pesquisa, conforme projeção do cronograma constante do

Endereço: Rod. Araraquara- Jaú Km1
 Bairro: CENTRO CEP: 14.800-901
 UF: SP Município: ARARAQUARA
 Telefone: (16)3334-6124 E-mail: comitedeetica.fclar@unesp.br



Continuação do Parecer: 4.428.383

projeto aprovado.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1624848.pdf	09/11/2020 12:12:36		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_pesquisa_comite_rev8.pdf	09/11/2020 10:49:14	VANESSA MESSIAS DA SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tcle_coordenadores_corrigidov2.doc	09/11/2020 10:40:01	VANESSA MESSIAS DA SILVA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_pesquisa_comitefinalcorr.pdf	28/09/2020 15:04:48	VANESSA MESSIAS DA SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tcle_coordenadores_corrigido.doc	28/09/2020 15:04:17	VANESSA MESSIAS DA SILVA	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto_diretor.pdf	08/09/2020 15:04:26	VANESSA MESSIAS DA SILVA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_pesquisa_comitefinal.pdf	03/09/2020 13:27:44	VANESSA MESSIAS DA SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tcle_coordenadores.doc	03/09/2020 13:25:23	VANESSA MESSIAS DA SILVA	Aceito

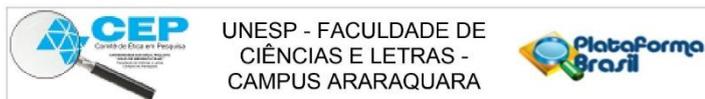
Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Rod. Araraquara- Jauú Km1
 Bairro: CENTRO CEP: 14.800-901
 UF: SP Município: ARARAQUARA
 Telefone: (16)3334-6124 E-mail: comitedeetica.fclar@unesp.br



Continuação do Parecer: 4.428.383

ARARAQUARA, 30 de Novembro de 2020

Assinado por:
ROSANGELA SANCHES DA SILVEIRA
(Coordenador(a))

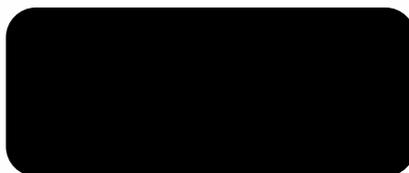
Endereço: Rod. Araraquara- Jaú Km1
Bairro: CENTRO CEP: 14.800-901
UF: SP Município: ARARAQUARA
Telefone: (16)3334-6124 E-mail: comitedeetica.fclar@unesp.br

Página 04 de 04

ANEXO 2 – Autorização da entrevista pelo Centro Paula Souza**TERMO DE CIÊNCIA E AUTORIZAÇÃO**

Por meio deste instrumento, eu , diretora substituta, Brasileira, RG:  declaro estar ciente e autorizar com o inteiro teor, a realização da pesquisa com a Coordenadora Pedagógica desta Unidade Escolar, relacionada a pesquisa de mestrado de Vanessa Messias da Silva RG: 402643021, sobre o tema: **A atuação do coordenador pedagógico na formação docente para a educação especial no ensino médio integrado ao técnico**, com o objetivo de investigar a atuação do coordenador pedagógico na formação docente continuada relacionada à educação especial na perspectiva da educação inclusiva no ensino médio integrado ao técnico das Etec's pertencentes à regional de Bauru.

Lins, 10 de dezembro de 2020



Diretor de Escola Técnica



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"

AUTORIZAÇÃO

Eu, [REDACTED]

RG [REDACTED]

residente à [REDACTED]

[REDACTED]

declaro que, após a leitura deste documento e a oportunidade de conversar com a pesquisadora responsável, entendi os objetivos, riscos, benefícios e a confidencialidade de minha participação na pesquisa intitulada "A atuação do coordenador pedagógico na formação docente para a educação especial no ensino médio integrado ao técnico" e concordo em participar. A pesquisadora me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Faculdade de Ciências e Letras do Campus de Araraquara – UNESP, localizada à Rodovia Araraquara-Jaú, Km 1 – Caixa Postal 174 – CEP: 14800-901 – Araraquara/SP – Fone: (16) 3334-6263 – endereço eletrônico: comitedeetica@fclar.unesp.br.

Araraquara, 11 de dezembro de 2020.

[REDACTED]

Assinatura do sujeito da pesquisa