



INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA
CAMPUS BLUMENAU

ELIANA GASPODINI COLDEBELLA

**A PERCEPÇÃO DOCENTE SOBRE O PROCESSO DE INCLUSÃO
EDUCACIONAL NOS CURSOS TÉCNICOS INTEGRADO DO INSTITUTO
FEDERAL CATARINENSE - *CAMPUS* BLUMENAU**

BLUMENAU/SC
ABRIL – 2024

ELIANA GASPODINI COLDEBELLA

**A PERCEPÇÃO DOCENTE SOBRE O PROCESSO DE INCLUSÃO
EDUCACIONAL NOS CURSOS TÉCNICOS INTEGRADO DO INSTITUTO
FEDERAL CATARINENSE – *CAMPUS* BLUMENAU**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, do Instituto Federal Catarinense *Campus* Blumenau, para a obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

Orientador: Professor Dr. Jorge da Cunha Dutra.

Blumenau/SC
2024

FICHA CATALOGRÁFICA DISSERTAÇÃO

C688p Coldebella, Eliana Gaspodini.
A percepção docente sobre o processo de inclusão educacional nos cursos técnicos integrado do Instituto Federal Catarinense – *Campus* Blumenau / Eliana Gaspodini Coldebella ; orientador Jorge da Cunha Dutra. -- Blumenau, 2024.
162 p.

Dissertação (mestrado) – Instituto Federal Catarinense, campus Blumenau, Mestrado Profissional em Educação Profissional Tecnológica (PROFEPT), Blumenau, 2024.

Inclui referências.

1. Educação Profissional e Tecnológica. 2. Educação Inclusiva.
3. Educação Especial. 4. Educação para a diversidade. I. Dutra, Jorge da Cunha. II. Instituto Federal Catarinense. Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica. III. Título.

CDD: 371.9



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE
BLUMENAU - C.C. P.G. EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TECNOLÓGICA

DOCUMENTOS COMPROBATÓRIOS Nº 5968/2024 - CCPGEPT (11.01.09.31)

Nº do Protocolo: 23473.000562/2024-78

Blumenau-SC, 15 de março de 2024.

ELIANA GASPODINI COLDEBELLA

**A PERCEÇÃO DOCENTE SOBRE O PROCESSO DE INCLUSÃO EDUCACIONAL NOS
CURSOS TÉCNICOS INTEGRADO DO INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE**

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

Aprovado em 15 de março de 2024.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dr. Jorge da Cunha Dutra
Instituto Federal Catarinense
Orientador

Prof^a. Dr^a. Juliene Marques Bogo

Instituto Federal Catarinense

Documento assinado digitalmente
gov.br ANA PAULA ZERBATO
Data: 25/03/2024 16:32:26-0300
Verifique em <https://validar.ifc.gov.br>

Prof^a. Dr^a Ana Paula Zerbato

Universidade de São Paulo

(Assinado digitalmente em 15/03/2024 12:53)

JORGE DA CUNHA DUTRA
DIRETOR DE DEPARTAMENTO - TITULAR
DEPE/BLU (11.01.09.01.03)
Matricula: ###691#9

(Assinado digitalmente em 15/03/2024 14:08)

JULIENE MARQUES BOGO
PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO
CGE/BLU (11.01.09.01.03.07)
Matricula: ###117#7



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE
BLUMENAU - C.C. P.G. EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TECNOLÓGICA

DOCUMENTOS COMPROBATÓRIOS Nº 5967/2024 - CCPGEPT (11.01.09.31)

Nº do Protocolo: 23473.000561/2024-23

Blumenau-SC, 15 de março de 2024.

ELIANA GASPODINI COLDEBELLA

DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM: ENSINO PARA A DIVERSIDADE

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

Aprovado em 15 de março de 2024.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dr. Jorge da Cunha Dutra
Instituto Federal Catarinense
Orientador

Profª. Drª. Juliene Marques Bogo
Instituto Federal Catarinense

Documento assinado digitalmente
ANA PAULA ZERBATO
Data: 25/03/2024 16:32:26-0300
Verifique em <https://validar.jf.gov.br>

Profª. Drª Ana Paula Zerbato
Universidade de São Paulo

(Assinado digitalmente em 15/03/2024 12:53)
JORGE DA CUNHA DUTRA
DIRETOR DE DEPARTAMENTO - TITULAR
DEPE/BLU (11.01.09.01.03)
Matrícula: ###091#9

(Assinado digitalmente em 15/03/2024 14:08)
JULIENE MARQUES BOGO
PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLÓGICO
CGE/BLU (11.01.09.01.03.07)
Matrícula: ###117#7

Quando você quer alguma coisa,
todo o universo conspira para que você realize o seu desejo.

Paulo Coelho

AGRADECIMENTOS

Maior que a escrita deste trabalho é a formulação dos agradecimentos, pois em uma página tenho a incumbência de retribuir toda coparticipação recebida em cada momento desta vivência.

Inicialmente, quero agradecer a Deus, simplesmente pelo dom da vida e pelas oportunidades que me foram concedidas neste período de estudo, assim como agradecer o amparo recebido no decorrer do curso enquanto imprevistos e desafios ocorriam em decorrência da pandemia de Covid-19 e pós-pandemia.

Quero agradecer, em especial, ao Marcelo Darlan Herpich, meu companheiro, meu amigo, minha força, meu exemplo de determinação, um incentivador incansável. E, por acreditar em minha trajetória profissional, aceitou o desafio de juntos cursarmos o mestrado ProfEPT como colegas, na mesma turma. Por esta experiência, quero agradecer cada dia vivido, cada acontecimento, por todo nosso crescimento pessoal e pelas diversas oportunidades boas e não tão boas que tivemos durante este período.

Ao meu estimado professor e orientador Dr Jorge da Cunha Dutra, agradeço imensamente pela dedicação, incentivo e pela forma como conduziu meu aprendizado. Serei eternamente grata pela confiança depositada em mim e em minha pesquisa, sempre muito atencioso, prestativo, dedicado, sabendo nos compreender enquanto estudantes e indivíduos, compreendendo a relevância de seu papel como mestre na vida de seus alunos. Sem a sua dedicação e incentivo não chegaria até aqui.

Aos meus pais, Eudécio Coldebella e Gertrudes Gaspodini Coldebella (*in memoriam*), pelos ensinamentos e valores transmitidos ao longo de minha vida e por todo amor que manifestam diariamente, cada um à sua maneira.

À minha irmã Juliana Gaspodini Coldebella, por estar sempre ao meu lado, como minha guia, incentivando minhas escolhas, agradeço por sua dedicação durante este período, cuidando da saúde do pai e pela administração do lar durante meus estudos.

Agradeço minha sobrinha e minhas afilhadas pela compreensão durante minha ausência nas brincadeiras e atividades realizadas por elas neste período.

À minha comadre, amiga e professora Tatiana Locatelli, pelo carinho e auxílio na correção ortográfica do produto educacional desenvolvido durante a pesquisa.

A todos os professores do Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica – ProfEPT – do Instituto Federal Catarinense – IFC. Agradeço, especialmente, os professores do IFC participantes da pesquisa e aos membros da banca examinadora, Profa. Dra. Ana Paula Zerbato, a Profa. Dra. Juliene da Silva Marques e a Profa. Dra. Bernadete Machado Serpe que acrescentaram à pesquisa seus conhecimentos e considerações.

Aos colegas de curso do Mestrado ProfEPT, em especial, Marcelo Darlan Herpich e Cristiane Aparecida Lissak, pelo carinho e parceria de sempre.

Ao Instituto Federal Catarinense – IFC, por nos proporcionar o conhecimento e crescimento pessoal enquanto sujeitos e por possibilitar a realização da pesquisa na instituição.

À prefeitura Municipal de Marau, na pessoa da Secretária Municipal de Educação Simone Costenaro Ribeiro e, em seu nome, agradeço a todos envolvidos pelo apoio recebido durante este período.

A todos os meus alunos, público-alvo da Educação Especial, pelo aprendizado proporcionado em minha trajetória profissional.

Hoje me sinto mais forte,
Mais feliz, quem sabe,
Só levo a certeza
De que muito pouco sei
Ou nada sei...
(Almir Sater e Renato Teixeira, 1990)

RESUMO

Este estudo tem por finalidade compreender como os docentes percebem o processo de inclusão educacional de alunos Público-Alvo da Educação Especial (PAEE) nos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio do Instituto Federal Catarinense (IFC) *Campus Blumenau/SC*. Está incluída dentro da linha de pesquisa “Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica (EPT)” e situada dentro do *Macroprojeto 2 - Inclusão e diversidade em espaços formais e não formais de ensino na EPT*. A metodologia utilizada segue uma abordagem qualitativa de classificação exploratória e utiliza como procedimentos técnicos a pesquisa de campo e a análise dos dados por meio da análise de conteúdo. Foram entrevistados dez docentes dos Cursos Técnico de Informática e de Eletromecânica Integrado ao Ensino Médio. Assim sendo, a pesquisa permitiu entender a percepção dos docentes no processo de inclusão educacional de alunos PAEE. Como resultado, foi elaborado e aplicado um produto educacional em formato de *e-book*, objetivando auxiliar os educadores com conhecimentos referentes ao tema deste estudo, envolvendo inclusão escolar, percepção docente e currículo, intitulado “DUA – Desenho Universal para a Aprendizagem – ensino para a diversidade”. Este material busca apresentar contribuições básicas sobre o uso das nomenclaturas empregadas no processo de inclusão educacional, assim como referência sobre quem são os alunos PAEE e aborda brevemente as legislações que certificam o processo de inclusão escolar. Para finalizar, o produto educacional oferece aos professores uma estratégia de ensino denominada Desenho Universal para a Aprendizagem – DUA como ferramenta para a acessibilidade, heterogeneidade e participação de todos os alunos no processo de ensino e aprendizagem.

Palavras-chave: Inclusão Escolar. Ensino. Educação Profissional e Tecnológica. Educação Especial. Desenho Universal para a Aprendizagem.

ABSTRACT

This study aims to understand how teachers perceive the process of educational inclusion for students Target audience of Special Education - PAEE in technical courses integrated into high school at the Instituto Federal Catarinense - IFC campus Blumenau/SC. It is included within the line of research “Educational Practices in Professional and Technological Education (EPT)” and located within Macroproject 2 - Inclusion and diversity in formal and non-formal teaching spaces in EPT. The methodology used follows a qualitative approach of exploratory classification and uses field research and data analysis through content analysis as technical procedures. 10 teachers from the IT Technical and Electromechanical Courses Integrated into High School were interviewed. Therefore, the research allowed understanding the perception of teachers in the process of educational inclusion of PAEE students. As a result, an educational product in e-book format was created and applied, with the purpose of helping educators with knowledge related to the theme of this study, involving school inclusion, teaching perception and curriculum, entitled “DUA - Universal Design for Learning - Teaching for Diversity”. This material seeks to present basic contributions on the use of nomenclatures used in the educational inclusion process, as well as reference on who PAEE students are and briefly addresses the legislation that certifies the school inclusion process. Finally, the educational product offers teachers a teaching strategy called Universal Design for Learning – UDL, as a tool for accessibility, heterogeneity and the participation of all students in the teaching/learning process.

Keywords: School Inclusion. Teaching. Professional and Technological Education. Special Education. Universal Design for Learning.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Distribuição das vagas por curso integrado no IFC.....	37
Figura 2 – Funcionamento das Ações Afirmativas no IFC.....	38
Figura 3 – Áreas do Cérebro.....	83

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Educação Especial X Educação Inclusiva.....	59
Quadro 2 – Tradução do conceito DUA.....	80
Quadro 3 – Princípios do DUA.....	85
Quadro 4 – Diretrizes e Pontos de Verificação do DUA.....	87

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1- Referente a estética e organização do e-book.....	132
Gráfico 2- Referente a apresentação dos capítulos do e-book.....	133
Gráfico 3 - Referente a escrita e estrutura do e-book.....	133
Gráfico 4 - Referente ao conteúdo e temática apresentada no e-book.....	134
Gráfico 5 - Referente a proposta didática apresentada no e-book.....	135
Gráfico 6 - Referente a criticidade apresentada no e-book.....	135
Gráfico 7 - Referente ao interesse pelo conteúdo apresentado no e-book.....	136

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
AH/SD	Altas Habilidades/ Superdotação
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEFET	Centros Federais de Educação Tecnológica
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
CNE	Conselho Nacional de Educação
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
IBC	Instituto Benjamin Constant
IF	Instituto Federal
IFC	Instituto Federal Catarinense
INES	Instituto Nacional da Educação dos Surdos
LDB	Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional
NAAHS	Núcleo de Atendimento de Altasabilidades/Superdotação
NAPNE	Núcleo de Atendimento às Pessoas Com Necessidades Específicas
ONU	Organização das Nações Unidas
PAEE	Público-Alvo da Educação Especial
PcD	Pessoa com Deficiência
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PE	Produto Educacional
PNE	Plano Nacional de Educação
ProfEPT	Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
SC	Santa Catarina
TADS	Técnico em Análise e Desenvolvimento de Sistema
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TECNEP	Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas

TGD

com Necessidades Educacionais Especiais
Transtorno Global do Desenvolvimento

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	15
1 INTRODUÇÃO.....	20
2 A INTERFACE DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E A EDUCAÇÃO DE ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL	24
2.1 Educação Profissional no Brasil e sua relevância.....	24
2.1.1 Um olhar para a Educação Profissional e Tecnológica a partir da década de 90	30
2.1.2 A Criação do Instituto Federal Catarinense	35
2.1.3 O IFC Campus Blumenau.....	36
2.1.4 O IFC campus Blumenau e a Inclusão Escolar de alunos público-alvo da Educação Especial na EPT	40
2.2 Educação Inclusiva para além da Educação Especial	44
2.2.1 Movimentos e Legislações que edificam a Educação Inclusiva após os anos	47
2.2.2 Quem são os alunos PAEE	60
2.3 O papel do professor no processo de inclusão escolar	64
2.4 Currículo e inclusão escolar nos Cursos Técnicos Integrado ao Ensino Médio	73
2.5 Universal Design for Learning (UDL) ou, Desenho Universal para a aprendizagem – DUA	79
3 METODOLOGIA	89
4 AS DESCOBERTAS DA PESQUISA	95
4.1 Análise das entrevistas: ‘A arte de garimpar preciosidades’	96
4.1.1 Apresentação dos professores	96
4.1.2 Formação e conhecimento docente para trabalhar com Alunos público-alvo da Educação Especial	100
4.1.3 A prática docente no processo de Inclusão Escolar dos Cursos Integrados ao Ensino Médio	106
4.1.4 A compreensão dos professores sobre Inclusão escolar e a percepção sobre o processo de inclusão educacional	114
5 PRODUTO EDUCACIONAL	123
5.1 Apresentação do E-book	126

5.2 Aplicação produto educacional	130
5.3 Avaliação do Produto Educacional	131
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	136
REFERÊNCIAS	141
APÊNDICE A - PRODUTO EDUCACIONAL	150
LINK PARA ACESSO AO PRODUTO EDUCACIONAL	151
APÊNDICE B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido-TCLE	152
APÊNDICE C - Roteiro de entrevistas com os professores	156

APRESENTAÇÃO

Dialogar sobre inclusão escolar de alunos Público-Alvo da Educação Especial (PAEE) é uma realidade que vem ganhando espaço através de movimentos sociais e políticas públicas que intentam ações, a fim de promover reflexões e críticas constantes para que ocorra efetivamente uma prática pedagógica inclusiva.

Enquanto professora da rede regular de ensino, tenho participado de diferentes eventos e formações referentes à temática da Educação Especial e Inclusão de alunos PAEE no Ensino Regular. Ciente das muitas legislações e documentos existentes que abrangem o tema, muitos são os questionamentos entre o que é estabelecido em lei e o que ocorre em sala de aula para que realmente se efetivem as políticas públicas de direito à educação de qualidade para todos os alunos, a fim de proporcionar uma educação com equidade aos alunos.

A cada encontro, durante o curso de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), um novo aprendizado se elaborava, fosse pela concordância ou pela divergência dos diálogos propostos. Entre as interações apresentadas, os conhecimentos consolidados fazem referência às teorias e concepções de educação e de educação para o trabalho, no sentido de conceder ao aluno um conhecimento voltado à emancipação humana e formação enquanto sujeito crítico e reflexivo para atuar em sociedade, como o Instituto Federal Catarinense (IFC) *Campus* Blumenau em sua missão expressa, de acordo com o Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI (2019/2013, p. 13): “a missão de proporcionar Educação Profissional, atuando em Ensino, Pesquisa e Extensão, comprometida com a formação cidadã, a inclusão social, a inovação e o desenvolvimento regional”, expondo a responsabilidade que a instituição tem para com a sociedade em propiciar, aos seus alunos, uma formação que contemple o incentivo ao desenvolvimento do espírito crítico e a responsabilidade com o processo educativo, a fim de possibilitar ao aluno a tomada de decisões perante as diferentes oportunidades que surgem em seu cotidiano.

Esta oportunidade de conhecer a instituição e a proposta que se apresenta como oferta de um ensino público, gratuito e de qualidade, com professores que possuem excelência em suas formações para trabalhar com seus alunos, despertou em mim o interesse de saber como ocorre, dentro da instituição, a inclusão educacional de alunos PAEE, e mais que isso, conhecer como os professores

percebem esse processo, uma vez que o IFC apresenta, em sua organização, o Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE), assim como dispõe de professores qualificados para o atendimento aos alunos da Educação Especial e para o Atendimento Educacional Especializado (AEE). Dessa forma, como mestranda do ProfEPT, busquei compreender de que modo os professores experienciam, na prática, a inclusão educacional para alunos PAEE, e, por ser um setor público de esfera federal, despertou o interesse em conhecer como transcorrem os programas e projetos dentro da instituição, tencionando viabilizar aos professores condições necessárias para sua prática pedagógica.

Em vista disso, tendo o IFC um ensino que incentiva uma formação para o trabalho e formação humana, surgiu a seguinte indagação: os professores do Ensino Médio integrado ao Ensino Técnico do IFC sentem-se preparados e capacitados para receber e ensinar alunos PAEE? Cabe salientar que a sala de aula é um dos locais mais importantes para garantirmos a aprendizagem de todos os estudantes, mas não é o único espaço capaz de validar se as políticas públicas de educação/educação especial estão realmente ocorrendo, pois, as políticas precisam prever uma série de elementos dentro e fora da sala de aula, como: formação, contratação de profissionais, recursos materiais e tecnológicos, recursos de permanência, entre outros. Para Zerbato (2018, p.30), “a inclusão escolar requer mais que intenções e documentos para que se garanta, efetivamente, o direito à educação para todos”.

Para tanto, esta pesquisa apresenta, em seu texto inicial, a contextualização histórica da Educação Profissional no Brasil, contemplando, a partir de 1990, a Educação Profissional e Tecnológica (EPT), quando foram instituídos os Institutos Federais (IF). Entre estas instituições, destacamos o Instituto Federal Catarinense (IFC) e a sua colaboração educacional e social para a comunidade do Estado de Santa Catarina (SC), em especial para a cidade de Blumenau, através de um ensino público, gratuito, de excelência e com a pretensão de formar pessoas comprometidas com o crescimento e conhecimento científico e tecnológico do país.

O texto, em sua sequência, faz uma abordagem de como ocorre a intencionalidade educacional de alunos PAEE, a fim de auxiliar o aluno na elaboração de seu conhecimento e na permanência dentro da instituição de ensino, posto que o IFC designa, em sua estrutura, o Núcleo de Acessibilidade às Pessoas com Necessidades Específicas – NAPNE (IFC, 2019b), e dispõe de uma resolução

definida como Políticas de Inclusão e Diversidade do Instituto Federal Catarinense, a qual visa orientar as ações referentes à promoção da inclusão, diversidade e de direitos humanos dentro das instituições de ensino. E segue, trazendo uma contextualização histórica referente à inclusão educacional de alunos PAEE, abordando os diversos movimentos e legislações que definem a evolução social, as discussões e as reflexões acerca dessa temática, e apresenta, entre tantos, o “movimento de integração”, que se manifestou no início da década de 1970 e concedeu aos alunos com deficiência a possibilidade de frequentar as escolas de ensino comum, defendendo a ideia de que as escolas deveriam matricular todos os alunos, independentemente de suas habilidades ou deficiências, tal como expressa a Declaração de Salamanca de 1994, que reafirmou o princípio de Educação Inclusiva e promoveu a ideia de escolas para todos.

Para o contexto histórico Brasileiro, disserta sobre uma das legislações mais importantes para a Educação Inclusiva, a Lei n. 9.394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), determinando a igualdade de condições para o acesso e permanência de todos os alunos na escola, assegurando o atendimento educacional especializado para os alunos PAEE, seguida, em 2008, pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, a qual reforça a relevância da inclusão escolar e ressalta a necessidade de adaptações curriculares e metodológicas para atender às especificidades dos alunos PAEE, e a Lei n. 13.146/15, Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), que visa assegurar e promover condições de igualdade, inclusão social e direito à cidadania.

O texto também apresenta uma compreensão de quem são os alunos PAEE, alunos que necessitam de algum tipo de apoio ou atendimento especializado para alcançar um desenvolvimento pleno em sua trajetória escolar, definidos de acordo com Brasil (2008), como as pessoas com deficiências física, visual, auditiva e intelectual, entre outras, bem como as pessoas com Transtornos Globais do Desenvolvimento, Transtorno do Espectro Autista (TEA) e Altas Habilidades/Superdotação e como o IFC considera esses alunos na instituição.

O texto segue com a explanação do professor, parte importante deste processo de escolarização de alunos PAEE, como um dos responsáveis por identificar as necessidades de cada aluno e buscar estratégias pedagógicas que possibilitem a efetiva inclusão educacional para esses alunos, porém, para que isso

realmente ocorra, é preciso que o educador esteja capacitado para lidar com a diversidade existente em sala de aula e tenha a formação continuada específica em assuntos relacionados à Educação Escolar Inclusiva, além da importante parceria entre o professor, a escola e a família, em um trabalho conjunto em prol do sucesso educacional do aluno.

Por fim, aborda a questão do currículo e a importância de promover a diversidade, fator essencial para a inclusão educacional dos alunos PAEE, haja vista ser necessário que o currículo leve em conta as diferenças individuais dos alunos, oferecendo estratégias de ensino que atendam às diversas formas de aprendizagem. Para tanto, apresenta aos professores o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) como estratégia de ensino que intenta minimizar as barreiras metodológicas de aprendizagem e tornar o currículo acessível para todos os alunos. Esta estratégia possibilita a utilização de diversos meios de representação do conteúdo, de execução e de engajamento nas tarefas apresentadas.

À vista disso, podemos considerar, nesta pesquisa, que os movimentos e legislações que edificam a Educação Escolar Inclusiva têm propiciado transformações significativas no contexto educacional, e que a inclusão educacional de alunos PAEE é vista como uma relevante conquista para a sociedade de modo geral, tendo como elemento fundamental para este processo, os professores e as instituições de ensino, que ofertam condições necessárias para que esses alunos possam alcançar seu pleno desenvolvimento, associando um currículo que seja capaz de promover a diversidade e a valorização da inclusão educacional, garantindo uma educação verdadeiramente inclusiva e equitativa.

Para sua estruturação, nesta investigação, utilizamos, em sua natureza, uma pesquisa aplicada, de abordagem qualitativa, classificação exploratória e, como procedimentos técnicos, a pesquisa de campo. Como técnica de investigação, usamos a análise de conteúdo, analisando, entre os professores entrevistados, representantes das áreas de conhecimento dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio do IFC *Campus* Blumenau/SC, a trajetória profissional, nível de formação, conhecimento docente para trabalhar com alunos PAEE, o entendimento dos professores sobre o processo de inclusão escolar de alunos PAEE e a percepção acerca desta temática dentro do IFC.

Como resultado, as entrevistas culminaram em um produto educacional em formato de E-book, denominado “Desenho Universal para a Aprendizagem, uma

proposta de ensino para a diversidade”, que tem a pretensão de ofertar ao professor uma estratégia de ensino voltada à aprendizagem de todos os alunos de forma equitativa, bem como ofertar as legislações que fazem parte do processo de edificação da inclusão educacional e as nomenclaturas empregadas atualmente.

1 INTRODUÇÃO

A inclusão escolar de alunos PAEE vem ganhando cada vez mais espaço nos diálogos escolares, pois muitos são os avanços referentes à garantia do direito de educação para todos, mas muito ainda deve ser feito e pensado para que realmente sejam garantidos os direitos das pessoas PAEE em uma sociedade inclusiva e nas instituições de ensino. Entre tantos documentos e legislações, trago para esta pesquisa, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008c), a qual determina, em sua redação, o objetivo do documento, que é assegurar o acesso à participação e à aprendizagem dos alunos PAEE nas escolas regulares de ensino e estabelece, para esse fim, orientações aos sistemas de ensino quanto à garantia da transversalidade da Educação Especial por todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, ademais da formação de professores para o atendimento educacional especializado e para os educadores que atuam com a inclusão escolar.

Da mesma maneira, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015), também reconhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, apresenta, em sua finalidade, proporcionar a igualdade de oportunidades, respeitando a individualidade do sujeito/aluno para que possa dispor das ferramentas necessárias à sua vivência escolar de modo eficaz e com qualidade. Essa lei é fundamental para a atualidade, dado que contempla os direitos à vida, saúde, educação, moradia, trabalho, assistência social, entre outros. Para a área do ensino, a redação determina:

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (Brasil, 2015, Art. 27).

Como modalidade de ensino para o estudo desta pesquisa, discutimos a Educação Profissional integrada ao Ensino Médio que, consoante Ramos (2014), representa “uma concepção de formação humana, com base na integração de todas as dimensões da vida no processo educativo, visando à formação omnilateral dos sujeitos” (Ramos, 2014, p.4). Aborda, também, o trabalho como princípio educativo,

preparando o aluno para ter autonomia e criticidade em sua profissão e não somente ensinar a fazer, para atuar no mercado de trabalho.

O IFC *campus* Blumenau, em seu documento orientador (Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI), busca promover discussões e incentivos para que se efetive, na instituição, a cultura da inclusão, viabilizando condições de permanência e êxito na instituição. Com base nesta perspectiva,

o IFC busca promover a inclusão, não apenas em respeito à legislação vigente, mas compreendendo como seu dever, por ser uma instituição de ensino, acolher e prover uma educação digna a todos os discentes, respeitando suas singularidades (PDI, 2019/2023, p. 79-80).

Em se tratando de inclusão escolar de alunos PAEE, “não basta uma gama de documentos legais para se garantir a efetivação dos princípios inclusivos, pois são necessárias transformações no sistema escolar para atender as demandas educacionais dos alunos PAEE” (Zerbato, 2018, p. 25). Segundo a autora, a inclusão escolar vai além da inserção desses sujeitos na classe comum, trata-se de desenvolver, também, ações políticas que visem a efetiva inclusão. Assim sendo, a inclusão de alunos PAEE em salas de aula do Ensino Regular se apresenta como uma responsabilidade de toda a instituição escolar e, principalmente, do professor, que representa e configura a equiparação de oportunidades educacionais, na intenção de fomentar a construção de uma sociedade equitativa em oportunidades para todos os cidadãos.

Nessa linha, para que isso ocorra, se faz necessário um olhar significativo ao professor e à escola em que ele está inserido, compreendendo como o docente percebe a inclusão escolar e o que entende por inclusão educacional, quais seus princípios referentes à aceitação das diferenças individuais de cada aluno, indagações como sentimentos afetivos, valores e ética que também compõem o saber-fazer do professor, como se portar em sala de aula diante da diversidade existente.

De acordo com Tardif (2014), o professor demonstra a vontade de encontrar, nas formações ofertadas, uma nova forma de articular e equilibrar o conhecimento de seus saberes adquiridos ao longo da sua experiência em sala de aula, renovando as concepções, não somente a respeito de sua formação, mas vislumbrar sua identidade, suas contribuições e seu papel como profissionais. Desse modo, a organização curricular na Educação Profissional mostra-se como um grande desafio,

uma vez que é preciso, à luz dos marcos legais e conceituais, adequar o modelo de currículo, a fim de atender os sujeitos da inclusão educacional. Para Heredero (2010), as definições de adaptações curriculares propõem, frente ao princípio de inclusão de todos, ofertar “a máxima oportunidade de formação possível no contexto de sua escola, assim como dar uma resposta, através do princípio de atenção à diversidade, às necessidades que manifestam em seu processo educativo” (Heredero, 2010, p. 198).

Conforme Heredero (2022), a melhor maneira de garantir acessibilidade ao currículo é assegurar que o professor compreenda a necessidade de aprendizagem dos seus alunos, através de questionamentos de “o que?”, “como?” e o “por quê?” os alunos aprendem. A partir dessas informações, o professor poderá desenvolver o seu planejamento, utilizando diferentes estratégias na estruturação de sua prática.

Portanto, estando contemplada dentro da linha de pesquisa “Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica (EPT)”, e situada dentro do “Macroprojeto 2 – Inclusão e diversidade em espaços formais e não formais de ensino na EPT”, a presente pesquisa oferece, ao leitor, a percepção dos docentes representantes das áreas de conhecimento dos Cursos Técnicos de Informática e Eletromecânica Integrados ao Ensino Médio do Instituto Federal Catarinense *Campus* Blumenau sobre a inclusão educacional de alunos PAEE, visto que cabe ao professor, através de sua prática pedagógica, organizar e mediar a ação curricular na intenção de promover uma aprendizagem significativa.

Desse modo, esta dissertação teve como problema de pesquisa: “Qual é a percepção docente sobre o processo de inclusão educacional de alunos PAEE nos cursos Técnicos Integrado do Instituto Federal Catarinense *campus* Blumenau?”. Nesse mesmo sentido, o objetivo geral foi “compreender como os professores percebem a inclusão educacional de alunos PAEE nos cursos Técnicos Integrado do Instituto Federal Catarinense *campus* Blumenau”.

A pesquisa teve os seguintes objetivos específicos:

- Conhecer o perfil dos professores que atuam nos cursos integrados do IFC – Blumenau;
- Identificar as formações iniciais e continuadas em educação especial, dos professores entrevistados, na perspectiva inclusiva para o trabalho com a diversidade;
- Identificar se os conhecimentos provenientes dos docentes para

trabalhar com alunos PAEE estão atrelados às suas formações ou a outros fatores;

- Conhecer as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores na perspectiva inclusiva;
- Compreender se os professores participantes da pesquisa possuem conhecimentos relacionados ao Desenho Universal para a Aprendizagem – DUA;
- Elaborar um produto educacional que permita abordar o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) como estratégia de ensino em turmas cada vez mais heterogêneas em um espaço de aprendizagem para todos.

A pesquisa utiliza-se de uma abordagem qualitativa e como instrumento de coleta de dados, foi realizada uma entrevista semiestruturada, de forma presencial, e para a técnica de análise dos dados coletados, utilizamos a análise de conteúdo.

Ao longo deste escrito, contemplamos a trajetória histórica da Educação Profissional, contextualizando o percurso de criação dos Institutos Federais (IFs), bem como apresentamos a estrutura do Instituto Federal Catarinense (IFC) e a constituição do *campus* na cidade de Blumenau/SC. falamos, também, sobre a implantação da Educação Inclusiva para além da Educação Especial, identificando quem são os alunos PAEE.

A pesquisa apresenta o professor como sujeito do processo de escolarização e contempla o currículo como parte do processo de inclusão educacional. Ao fim do marco teórico, abordamos uma estratégia de ensino que pode auxiliar o trabalho docente em sala de aula, diante da heterogeneidade que se apresenta no grupo, a saber: o DUA. O DUA representa uma “construção de práticas universais, disponibilizando o mesmo material para todos os alunos, como forma de contribuir para o aprendizado de outros estudantes” (Zerbato e Mendes, 2021, p. 4).

Esse conceito delinea-se como um conjunto de estratégias de ensino, metodologias, ferramentas e práticas acessíveis que poderão ser usadas pelo maior número de alunos em sala de aula, independentemente de ser aluno PAEE, pois o objetivo é elaborar um planejamento que objetive potencializar a aprendizagem, atendendo as necessidades educacionais de cada aluno em sua individualidade, organizando o “o que?”, o “como?” e o “por quê?” ensinar na perspectiva da Educação Inclusiva.

2 A INTERFACE DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E A EDUCAÇÃO DE ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

O referencial teórico deste estudo busca discorrer, através de bibliografias selecionadas, o percurso histórico da Educação Profissional e Tecnológica, ademais de trazer uma contextualização da Inclusão Educacional de alunos PAEE. Essa trajetória coaduna com o pensamento de Carvalho (2019, p. 22), quando pronuncia que “a pedagogia da exclusão tem origens remotas, condizentes com a concepção de homem e de mundo que estivesse em vigor”.

No contexto escolar, pensar a inclusão, de acordo com Mantoan (2003), envolve mudanças em toda a estrutura educacional, pois esse processo não é apenas para o aluno que apresenta uma deficiência ou dificuldade de aprendizado, envolve toda a comunidade escolar, para que assim se experiencie o sucesso na ação educacional.

Por conseguinte, abordamos como sujeito do processo educacional “o professor” e consideramos como público-alvo “os alunos da educação especial” na perspectiva da inclusão escolar, considerando a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008, para explicar quem é o grupo de estudantes que têm o direito assegurado dos serviços da educação especial ao longo de todo o seu processo educacional (ou seja, estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, e altas habilidades/superdotação) e para dissertar sobre o currículo escolar e a sua relevância em oportunizar uma aprendizagem significativa ao aluno. Nessa toada, apresentamos ao leitor o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), como estratégia de ensino para os professores.

2.1 Educação Profissional no Brasil e sua relevância

Tomando por base Saviani (2007), a relação entre trabalho e educação datam desde os tempos mais primitivos. Os povos nômades já utilizavam a natureza para garantir a sobrevivência e para adaptar a natureza em si, o homem atuava sobre ela transformando-a conforme suas necessidades. Essa ação de agir sobre a natureza e transformá-la para servir às necessidades humanas é o que conhecemos por

trabalho.

Essa ligação entre o trabalho e a educação, consoante Saviani (2007), é uma relação de identidade na qual o homem, ao produzir sua própria existência, apropria-se do conhecimento. Para o autor, os sujeitos aprendiam a trabalhar no próprio exercício da atividade, em conjunto com a natureza e relacionando-se uns com os outros. Os homens educavam-se e educavam as novas gerações.

Carvalho (2019) assevera que, na antiguidade primitiva, a educação voltava-se ao atendimento das necessidades básicas do sujeito, ao passo que, na antiguidade clássica, o destaque foi o pensamento pedagógico grego, definido como paideia (educação integral), com a finalidade de formação do corpo e do espírito do homem. Essa importância atribuída ao corpo foi enfatizada na Esparta, enquanto, em Atena, o foco da educação era o desenvolvimento do espírito (o intelecto) e, apesar de todo avanço trazido pela cultura grega, convém considerar que, nesse período, a educação era destinada aos homens livres, pessoas que não se preocupavam com sua sobrevivência, condição mantida por sujeitos de classe economicamente baixa e escravizados e que, por esse motivo, não possuíam oportunidade no processo educacional.

A Idade Média, em conformidade com Carvalho (2019), representou a ideologia voltada ao cristianismo, conciliando a educação integral e a fé cristã para o clero e a nobreza. Aos trabalhadores e às classes menos favorecidas, seguia a condição de não acesso à cultura e ao mundo das letras. O período consecutivo, no panorama da educação, segundo Carvalho (2019), foi representado pelo Renascimento, época de grandes descobertas e mudanças nas ideias pedagógicas, a exemplo: a invenção da bússola para a navegação, a conquista de novas terras e a invenção da imprensa, que possibilitou a propagação da informação e do saber, entre outros. Apesar de representar grandes avanços na área da educação, o acesso a ela seguiu sendo privilégio do clero, da nobreza e da burguesia.

Nesse viés, avançando na trajetória histórica, o período referente à Revolução Francesa, representa as ideias de igualdade, liberdade e fraternidade, período denominado Iluminismo, a teoria educacional foi encarada como revolucionária para o momento, pois proclamava os direitos do indivíduo com base no humanismo igualitário:

cada ser humano, considerado como pessoa concreta e independente, deveria ser apto a pensar por si mesmo e adquirir, por seu esforço e mérito

peçoal, os bens e serviços necessários à sua sobrevivência numa verdadeira apologia da autonomia econômica (Carvalho, 2019, p. 25).

Quanto às diferenças entre as classes sociais, não deixaram de existir apesar dos esforços. Carvalho (2019, p. 25 *apud* Gadotti, 1995, p. 93) afirma que “à classe dirigente: educação para governar; à classe trabalhadora: a educação para o trabalho”.

Foi a partir do século XIX que ideais iluministas influenciaram os projetos positivistas e socialistas (Carvalho, 2019). Para o positivismo, foi incumbida à educação e à ciência a possibilidade de reorganizar a sociedade. Era defendido que “somente pela educação, todos – ricos e pobres, burgueses e proletários – teriam as mesmas oportunidades, fazendo com que se diferenciasssem de acordo com suas aptidões pessoais, cada qual ocupando na sociedade o lugar que lhe fosse possível” (Carvalho, 2019, p. 26). Essa concepção remete à ideia de que cada indivíduo estaria condicionado a uma existência (Carvalho, 2019). Cabe ressaltar que, nessa época, a influência do movimento denominado Escola Nova, imbuído pela ideia de que a ciência poderia fomentar o progresso e a educação favorecer a reconstrução social, colocou o aluno como centro do processo educacional e, até hoje, influencia metodologias de ensino e práticas pedagógicas.

No cenário da educação brasileira, o Estado evidencia-se como o principal agente na reprodução do sistema capitalista, o que resultou, para o período colonial e os primeiros anos da República, ações direcionadas ao disciplinamento da classe de trabalhadores (Cichaczewsk e Castro, 2020). Com a chegada da Família Real ao Brasil, em 1808, estabeleceram-se as primeiras experiências de formação profissional, tendo como destaque a criação do Colégio das Fábricas. Segundo Santos (2000), o Colégio das Fábricas surgiu com caráter assistencial, para atender, inicialmente, o ensino de ofícios e, posteriormente, para ministrar o ensino das primeiras letras.

Durante o período que configurou a Revolução Industrial, ocorreu a mecanização das operações manuais e com ela a introdução das máquinas no desenvolvimento do trabalho, assim sendo, houve a necessidade de um trabalhador com qualificação mínima, capaz de manejar o maquinário da empresa sem maiores dificuldades. Porém, além do manuseio das máquinas, era preciso realizar a manutenção, reparos e ajustes desses mecanismos, exigindo conhecimentos específicos, que seriam obtidos através do preparo intelectual. Essa mecanização

resultou em uma divisão social em dois grupos:

[..] **profissões manuais** para as quais se requeria uma formação prática limitada à execução de tarefas mais ou menos delimitadas, dispensando-se o domínio dos respectivos fundamentos teóricos; e aquele das **profissões intelectuais** para as quais se requeria domínio teórico amplo a fim de preparar as elites e representantes da classe dirigente para atuar nos diferentes setores da sociedade (Saviani, 2007, p.159) (grifo nosso).

Dessa maneira, os cursos profissionalizantes começaram a ser estruturados pelas empresas e pelos sistemas de ensino com as escolas de ensino propedêutico e as escolas profissionais. Essa separação resultou em uma proposta dualista, com escolas profissionais destinadas aos trabalhadores e as escolas de ciências e humanidades ofertadas para os futuros dirigentes (Saviani, 2007).

Dando segmento à trajetória educacional, o final do Império, marcado pela Proclamação da República, em 1889, trouxe uma nova ideologia aos padrões vigentes da época. O Brasil, centrado no modelo agroexportador, passou por um período de pressão por parte dos diferentes grupos sociais, que buscavam transformar o país através de uma economia voltada à produção industrial, com um projeto que permitisse o progresso, a independência política e a emancipação econômica do país (Santos, 2000).

Para a Educação Profissional, um grande marco histórico foi o Decreto n. 7.566/1909, que estabeleceu para o período a criação das Escolas de Aprendizes e Artífices, com a finalidade de oferecer aos cidadãos o Ensino Profissional primário e gratuito, atendendo, como público-alvo, os filhos dos desfavorecidos de fortuna, que tivessem idade entre 10 e 13 anos, em caráter assistencialista, com o intuito de possibilitar o acesso ao mercado de trabalho (Santos, 2000).

Posteriormente, no contexto da expansão industrial, no Brasil, os anos 1930 configuraram mudanças estruturais nas questões políticas, econômicas e sociais do país. Inicialmente, com a aprovação, em 1927, de um novo projeto que estabeleceu a obrigatoriedade do Ensino Profissional no país e, no ano de 1930, a exigência de profissionais qualificados. As Escolas de Aprendizes reorganizaram o sistema educacional brasileiro, com o ensino do conhecimento industrial, ao invés do foco na produção agroexportadora (Santos, 2000).

De acordo com Santos (2000), no prelúdio do governo de Getúlio Vargas, no ano de 1930, o desenvolvimento industrial passou por avanços. Tendo em vista os

incentivos no desenvolvimento desse setor no país, o modelo econômico agrário-exportador passou a ser industrial. Em decorrência disso, surgiram as mudanças estruturais nas questões políticas, econômicas e sociais do país, estabelecendo, para a educação profissional, um novo projeto, determinando a obrigatoriedade desse ensino no Brasil. A exigência de profissionais qualificados, em meados de 1930, propiciou às Escolas de Aprendizes reorganizar o sistema educacional brasileiro, com o ensino do conhecimento industrial, ao invés do foco na produção agroexportadora (Santos, 2000).

Esse período, conforme Cichaczewsk e Castro (2020), foi marcado pelo dualismo educacional, com uma formação voltada à profissionalização e preparo para atender a demanda industrial (saber profissional), e outra para a formação geral, preparando para o Ensino Superior (saber propedêutico). Enfatizamos, nesse período, o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, em 1932, que propunha a construção de uma sociedade mais democrática, com uma educação composta de atividades intelectuais e de curso técnico.

Resultado das diversas mudanças sociais do contexto industrial, a Reforma Capanema, em 1942, estabeleceu o Ensino Profissional como parte do Ensino Médio e, com essas mudanças, os Liceus Industriais, criados em 1937, passaram a ser as Escolas Industriais e Técnicas. No mesmo ano da Reforma, além do Decreto 4.073/1942, que organizou o ensino industrial, outros decretos foram instituídos, reorganizando o sistema educacional, entre eles o Decreto n. 4.048/1942, que fundou as instituições privadas de Ensino Profissional, como o Serviço Nacional da Indústria (Senai), em 1942, e o Serviço Nacional do Comércio (Senac), em 1946, para atender a formação de mão de obra qualificada, posto o crescimento industrial da época (Santos, 2000). Cichaczewsk e Castro (2020, p.34) explicam que “respondia às demandas oriundas da divisão social e técnica do trabalho, organizado sob a égide do paradigma taylorista-fordista”, caracterizada como a produção em massa (grande quantidade) e em série (produtos iguais), resultando em maior lucro.

Ao final da década de 1950, as Escolas Industriais e Técnicas passaram a ser Escolas Técnicas Federais e transformaram-se em autarquias, com autonomia didática e de gestão. Havendo aumento na necessidade de um ensino complementar entre a população urbana, que apresentava dificuldade com os custos dos cursos privados, criaram-se escolas secundárias públicas estaduais (Ramos,

2014).

Cichaczewsk e Castro (2020) explanam que o período histórico, marcado por um golpe de Estado, em 1964, ocasionou uma nova fase econômica para o país, gerando a precisão de uma formação para o trabalho com mão de obra qualificada em regime de urgência. Estabeleceu para o então segundo grau, o Ensino Técnico e Profissional, a fim de formar trabalhadores qualificados e de baixo custo, ou seja, que apresentassem conhecimento na atividade a ser realizada e, como retorno, teriam baixos salários.

A história das instituições, que antes eram vistas como instrumento de política voltado para as classes desprovidas, passou a se caracterizar como importante estrutura para que as pessoas tivessem acesso ao conhecimento científico e tecnológico. Nesse período, as políticas visavam condições para o enfrentamento das competições econômicas e tecnológicas modernas¹, reprimindo a dualidade estrutural.

Mais adiante, a Lei n. 5692/1971 foi instaurada para estabelecer ao Ensino Médio a profissionalização, tornando-se uma dicotomia entre o ensino de formação geral e humanístico, sendo um destinado à classe dominante com o preparo para a continuidade nos estudos, e outro com Ensino Técnico-Profissional voltado à classe trabalhadora, que precisava ser inserida no mercado de trabalho tão logo finalizasse os estudos, para assim se autossustentar e atender às demandas da economia (Santos, 2000). Ramos (2014, p. 44) aclara que, no “período da ditadura civil-militar”, o ponto de maior impacto foi a Lei n. 5.692/71, que colocou como compulsória a profissionalização em todo o ensino de 2º grau. Compulsoriedade extinta pela Lei n. 7.044. em 1982”.

Com a saída dos militares do poder e o começo do governo civil, no ano de 1985, a construção de um processo de redemocratização das relações institucionais iniciou, no final da década de 1980, quando as transformações do mundo do trabalho originaram um debate sobre uma formação que integrasse as dimensões políticas e o compromisso com a cidadania, discutindo a politecnia como centro dos embates acerca do Ensino Médio naquele momento, um projeto de educação unitário, integrado, politécnico e de formação geral (Ramos, 2014).

Saviani (2003) ressalta que a politecnia possui a intenção de superar a

¹ Link para acesso: <http://portal.mec.gov.br/rede-federal-inicial/historico>

dualidade presente entre as instituições profissionais e propedêuticas através do trabalho, em seu sentido ontológico e histórico, construindo uma consonância entre trabalhos manuais e intelectuais e fortalecendo a articulação entre os dois. Ao contestar a ideia de “trabalhador adestrado para executar com perfeição determinada tarefa e que se encaixe no mercado de trabalho” (Saviani, 2003, p. 140) demonstra seu entendimento de politecnia como forma de possibilitar o desenvolvimento integral do sujeito, não preparado apenas para atender a demanda do mercado.

Na década de 1990, um novo modelo pedagógico nas escolas técnicas estabeleceu o Sistema Nacional de Educação Tecnológica, convertendo todas as Escolas Técnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), dando origem às diferentes opiniões de Educação Tecnológica, uma delas direcionada à formação humana, somada à construção do conhecimento e articulada com o mundo do trabalho, e outra com caráter tecnicista e economicista na visão do capital humano. Em um cenário econômico-político neoliberal, as políticas relacionadas a essas instituições de ensino foram acometidas por esses conflitos e hegemônicas pela segunda visão (Ramos, 2014).

A pretensão de apresentar essa trajetória da Educação Profissional é extremamente válida para que se compreenda a importância de buscar, para a Educação Profissional, o fim da dualidade estrutural observada ao longo dos anos, expondo-nos à necessidade de formarmos alunos trabalhadores capazes de se posicionarem como cidadãos críticos e conscientes do seu papel na sociedade. Essa educação é possível na medida que conseguirmos ofertar a todos os alunos uma educação omnilateral, unitária e politécnica, mediante práticas pedagógicas e currículos acessíveis para todos, uma demanda que, atualmente, segue sendo muito discutida na esfera social e política.

2.1.1 Um olhar para a Educação Profissional e Tecnológica a partir da década de 1990

A reorganização da Lei n. 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – reafirmou a dualidade entre Ensino Médio e Educação Profissional ao incorporar a Educação Profissional como processo educacional específico, não

associado às etapas da escolaridade (Ramos, 2014).

Em 1997, a reformulação da Educação Profissional, por meio do Decreto 2.208/1997, impediu a formação integrada e o Ensino Médio retomou seu sentido propedêutico. Os cursos técnicos passaram a ser ofertados de maneira concomitante, não sendo mais permitido ao estudante cursar Ensino Técnico articulado com Ensino Médio sob a mesma matrícula, reforçando a dualidade histórica existente (Ramos (2014).

Cichaczewsk e Castro (2020) relatam que a implementação das políticas de Educação Profissional de acordo com o Estado brasileiro nos faz compreender que “a importância dada à formação de trabalhadores esteve sempre subordinada ao projeto que a burguesia brasileira colocava em curso nos diferentes momentos da história, servindo ao seu caráter político e econômico” (Cichaczewsk e Castro, 2020, p. 35).

Novos rumos para a formação profissional surgiram em 2004, com a revogação do decreto n. 2.208/1997 pelo decreto n. 5.154/2004, possibilitando restaurar os princípios que norteavam a política educacional profissional articulada à Educação Básica como direito do cidadão e necessidade do país (Ramos, 2014).

Com o intuito de unir Ensino Técnico e Científico, articulando trabalho, ciência e cultura, em 2008, através da Lei n. 11.892, foram criados os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), definidos, de acordo com Ciavatta e Ramos (2011), como uma política de educação que articula a concepção da formação humana e da integração no processo educativo com a pretensão de uma educação omnilateral do sujeito, tendo como base a união de conhecimentos técnicos e tecnológicos em suas práticas pedagógicas.

Para Pacheco (2011), as atribuições da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) demonstram o entendimento do governo para além das questões econômicas, visando também o fortalecimento da inserção social. Trata-se, portanto, de um projeto que abrange a educação como “compromisso de transformação e de enriquecimento de conhecimentos” (Pacheco, 2011, p. 17), capazes de uma transformação social.

Os IFs devem seguir o perfil econômico, político e cultural da região de abrangência, explorando potencialidades e habilidades produtivas consoante cada realidade, assim como estabelecer, em sua proposta político-pedagógica, a oferta de Educação Básica com ênfase ao nível médio, licenciatura e bacharelado, na área de

ciência e tecnologia, e pós-graduação *lato* e *stricto sensu*. Assim sendo, “a transversalidade e a verticalização constituem aspectos que contribuem para a singularidade do desenho curricular nas ofertas educativas dessas instituições” (Pacheco, 2011, p. 23).

A proposta dos institutos é formar cidadãos capazes de “pensar e agir em favor de transformações políticas, econômicas e sociais imprescindíveis para a construção de outro mundo possível” (Pacheco, 2011, p. 29) e engloba a educação para o trabalho como potencializadora do ser humano, uma vez que desenvolve a integridade e capacidades de gerar conhecimentos para sua emancipação e construção social mais democrática.

Nesse ínterim, fazendo referência ao termo “inclusão” na EPT, Pacheco (2015), o define como:

combate a todas as formas de preconceitos, também geradores de violência e intolerância, por meio de uma educação humanista, pacifista, preocupada com a preservação da natureza e profundamente vinculada à solidariedade entre todos os povos independentemente de fronteiras geográficas, diferenças étnicas, religiosas ou em relação à orientação sexual (Pacheco, 2015, p.10).

O autor não define o termo inclusão diretamente ao atendimento de alunos PAEE, mas segue afirmando que esse conceito deve estar relacionado “à emancipação, quando se constroem também os princípios básicos da cidadania como consciência, organização e mobilização, ou seja, a transformação do educando em sujeito da história” (Pacheco, 2015, p. 10), o que nos remete à idealização de todos os alunos, quando se trata da importância de “definir claramente o protagonismo daqueles que fazem educação em cada instituição de ensino e na sociedade como um todo” (Pacheco, 2015, p. 10).

O modelo institucional dos IFs, em sua proposta pedagógica, almeja uma formação contextualizada, seguindo princípios e valores que desenvolvam a emancipação humana, tendo, em sua organização, eixos tecnológicos e diferentes itinerários formativos conforme as normas do sistema e nível de ensino.

O itinerário formativo é aqui compreendido como a definição do roteiro de estudos em um plano de formação continuada, ou seja, a descrição de percursos formativos que o estudante poderá cursar no interior de processos regulares de ensino, possibilitando sua qualificação para fins de exercício profissional e/ou prosseguimento de estudos. Os itinerários devem ser organizados de forma intencional e sistemática, estruturando ofertas educacionais que possibilitem ao estudante uma trajetória de formação coesa e contínua (Pacheco, 2012, p. 30).

Os conceitos concernentes à EPT coadunam com o Documento Base da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio (Brasil, 2007), estabelecendo, para a Formação Humana Integral, uma formação humana omnilateral que contempla o trabalho, a ciência e a cultura; assimilando ao trabalho o seu sentido ontológico, na perspectiva de realização humana e para a prática econômica, ligados ao modo de produção e “ao se inserir no processo produtivo, o homem desenvolve sua compreensão deste e do mundo, produzindo novos conhecimentos” (Pacheco, 2015, p. 30). No tocante à Inclusão Educacional, a omnilateralidade se insere como elemento fundamental à formação integral desse aluno e “o currículo integrado organiza o conhecimento e desenvolve o processo de ensino-aprendizagem de modo que os conceitos sejam apreendidos como sistema de relações de uma totalidade concreta que se pretende explicar/compreender” (Pacheco, 2015, p. 30).

Pacheco (2015) entende por cidadania a concretização das “relações de liberdade” – referente às diferentes questões e aos direitos políticos, “igualdade” – relativo aos direitos sociais e “propriedade” – no sentido de direitos econômicos, a fim de designar aos IFs um ensino voltado para a formação de um educando capaz de compreender seu papel na sociedade. Nesse rumo, define, para “Trabalho, Ciência, Tecnologia e Cultura”, o sujeito como ser histórico capaz de produzir uma reflexão crítica sobre padrões culturais e as forças produtivas.

O Trabalho como Princípio Educativo, de acordo com Pacheco (2015), remete-nos ao elemento básico para a estruturação curricular, para a definição dos conteúdos e metodologias e corresponde expor que o ser humano é promotor de sua própria realidade. Sendo assim, “apropria-se dela e pode transformá-la. Equivale a dizer, ainda, que somos sujeitos de nossa história e de nossa realidade. Em síntese, o trabalho é a primeira mediação entre o homem e a realidade material e social” (Pacheco, 2015, p. 33).

Pacheco (2012) relata que o trabalho constitui uma prática econômica porque, com ele, garantimos a nossa existência, produzindo riquezas e satisfazendo necessidades. A Educação Profissional não se trata somente de ensinar a fazer e preparar para o mercado de trabalho, mas preparar o indivíduo para o exercício autônomo e crítico das profissões. Portanto, considerar o trabalho como princípio educativo é compreender a relação indissociável entre trabalho, ciência, tecnologia,

cultura e perceber o ser humano como produtor de sua realidade.

Para os IFs, especificamente, destaca-se o zelo pela formação de um cidadão crítico, capaz de pensar e agir em prol de transformações sociais, políticas e econômicas, com a intenção de construção de um mundo mais justo e melhor. Os IFs apresentam-se com

[...] 38 institutos, 400 *campi* espalhados por todo o território brasileiro, além de várias unidades avançadas, atuando em cursos técnicos (50% das vagas), em sua maioria na forma integrada com o Ensino Médio, licenciaturas (20% das vagas) e graduações tecnológicas, podendo ainda disponibilizar especializações, mestrados profissionais e doutorados voltados principalmente para a pesquisa aplicada de inovação tecnológica (Pacheco, 2011, p. 13-14).

As mudanças seguiram, em 2018, com a Resolução n. 4/2018, quando o Ministério da Educação divulgou a Reforma Nacional do Ensino Médio e apresentou a nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC), com previsão de implantação em todas as escolas públicas e privadas do país a partir de 2022, trazendo mudanças para o currículo do Ensino Médio, estabelecendo como áreas do conhecimento: Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, com competências específicas a serem desenvolvidas ao longo do Ensino Médio (Brasil, 2017).

O Documento Orientador (IFC, 2017) para o Ensino Médio Integrado do IFC estipula que esta nova configuração proposta pela BNCC pode prejudicar a formação omnilateral dos estudantes no momento que determina percursos formativos diferenciados aos alunos do Ensino Médio, podendo ocasionar dificuldades na formação básica. Um desafio para os IFs, nesse novo modelo de ensino, é assegurar que seus currículos sigam comprometidos em suas concepções teóricas e metodológicas para o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional (EMIEP), tendo em vista essa formação omnilateral dos estudantes, bem como a manutenção da qualidade estrutural e pedagógica, buscando atender as demandas da comunidade local e regional, assim como “manter e ampliar as políticas de acesso, permanência e êxito acadêmico” (IFC, 2017, p. 20), e de formação continuada para os servidores da instituição.

Cichaczewsk e Castro (2020) informam que os IFs representam um marco histórico nas políticas públicas do país em relação à formação técnica e tecnológica.

Para os autores, essa experiência trouxe expansão e interiorização da EPT concernente ao projeto político pedagógico, em “uma tentativa de romper com o dualismo educacional por meio a integração do Ensino Profissional com a formação geral” (Cichaczewsk; Castro, 2020, p. 39).

Posto isso, ressaltamos que a EPT no IFC vai além da preparação do sujeito para o mundo do trabalho, é uma modalidade de ensino que tem a pretensão de uma formação integral com a associação dos conhecimentos teóricos e práticos e a compreensão dos fundamentos científicos.

2.1.2 A Criação do Instituto Federal Catarinense

A concretização dos Institutos Federais de Educação, Ciências e Tecnologia, pela Lei Federal n. 11.892/08, também resultou na edificação do Instituto Federal Catarinense (IFC), conforme o artigo 5º, inciso XXXV, que estabelece a organização do “Instituto Federal Catarinense, mediante integração das Escolas Agrotécnicas Federais de Concórdia, de Rio do Sul e de Sombrio” (Brasil, 2008a, Art. 5º), e os colégios agrícolas de Araquari e Camboriú, até então vinculados à Universidade Federal de Santa Catarina.

O IFC apresenta-se como uma instituição de ensino público, gratuita e de excelência, abrangendo uma Educação Profissional técnica de nível médio, assim como graduação e pós-graduação, *lato* e *stricto sensu*, com o intuito de formar pessoas comprometidas com o crescimento e conhecimento científico e tecnológico do país. A instituição tem como missão proporcionar a Educação Profissional através do Ensino, Pesquisa e Extensão, com o compromisso de uma formação cidadã, inclusão social, inovação e o desenvolvimento regional (IFC, 2019a).

Atualmente, o IFC possui 15 *campi*², dispostos nas cidades de Abelardo Luz, Araquari, Blumenau, Brusque, Camboriú, Concórdia, Fraiburgo, Ibirama, Luzerna, Rio do Sul, Santa Rosa do Sul, São Bento do Sul, São Francisco do Sul, Sombrio e Videira, e a Reitoria, instalada na cidade de Blumenau, com o compromisso de atender as características regionais e os arranjos produtivos, sociais e culturais da comunidade em que está inserido. Busca estabelecer elos entre o local e o global através da participação do poder público e da sociedade (IFC, 2019a). A instituição

² Sendo que Abelardo Luz e Sombrio são *Campi* Avançados.

tem como visão: “Ser referência nacional em educação profissional, científica e tecnológica, para o mundo do trabalho, por meio da formação cidadã” (IFC, 2019a, p. 34-35), e segue valores como ética, credibilidade, transparência, justiça social, excelência, sustentabilidade, formação cidadã, qualidade de ensino, pesquisa e extensão.

Os programas de Ensino, Pesquisa, Inovação e Extensão englobam a integração entre ciência, tecnologia e cultura como condições indissociáveis da vida humana, assim como o desenvolvimento da capacidade de investigação científica, de fundamental importância para a construção de sua autonomia intelectual e sua participação cidadã. Tendo como compromisso a qualificação integral de seus estudantes e o desenvolvimento social. Os cursos ofertados estão articulados à Educação Profissional e às potencialidades e demandas econômicas locais/regionais, gerando tecnologia, conhecimento, formação ética e cidadã dos estudantes (IFC, 2019a).

2.1.3 O IFC *Campus* Blumenau

O IFC *campus* Blumenau foi implantado na cidade com a oferta inicial de Curso Técnico em Informática integrado ao Ensino Médio, objetivando “preparar o aluno para atuar de maneira consciente e responsável, com foco em desenvolvimento de programas de computador, seguindo as especificações e paradigmas da lógica e das linguagens de programação”³. Com o passar do tempo, a ampliação da oferta de cursos se deu com o Curso de Mecânica (subsequente) e, posteriormente, Eletromecânica (subsequente), Licenciatura em Pedagogia, Eletromecânica Integrado ao Ensino Médio, Cursos de Pós-Graduação com Ênfase em Alfabetização e Educação da Pequena Infância, Curso de Bacharelado em Engenharia Elétrica e o Programa de Mestrado Profissional em Educação Tecnológica em Rede Nacional (ProfEPT).

Na perspectiva de uma integração entre Educação Profissional e o Ensino Médio, Ramos (2014, p. 67) define “a construção teórico-prática de uma educação tecnológica que corresponde à preparação das pessoas para a compreensão dos

³ Link de acesso: <<http://blumenau.ifc.edu.br/historia-do-campus-blumenau/>>

fundamentos científico-tecnológicos, sócio-históricos e culturais da produção moderna”, com formação humana, omnilateral do aluno, integrando o trabalho como princípio educativo e conhecimentos como ciência, tecnologia e cultura (Ramos, 2014).

O Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Eletromecânica Integrado ao Ensino Médio (PPCTM) considera, para o aluno, uma formação integral, com o propósito de romper com a dualidade histórica de formação geral e formação profissional. O curso “propõem-se a superação da oposição entre teoria e prática, ciência e técnica expressas na mera justaposição de saberes e conhecimentos do currículo” (PPCTM/Eletromecânica, 2019, p. 16).

O instituto proporciona aos alunos cursar o Ensino Médio ao mesmo tempo em que adquire a habilitação profissional técnica, sendo um ensino no formato integrado. De acordo com o Edital nº 90/2023 do Processo Seletivo para os Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio, com ingresso no primeiro semestre letivo de 2024, o IFC oferta 140 vagas, divididas igualmente entre os Cursos de Eletromecânica e Informática conforme exposto na figura abaixo.

Figura 1 – Distribuição das Vagas por Curso Integrado no IFC

Campi	Curso	Forma de Oferta	Turno	Vagas	AC - Ampla Concorrência	AF - Agricultura Familiar	Escola Pública Qualquer Renda (EP)				Escola Pública Baixa Renda (EP-BR)			
							PPI (L6)	PPI PcD (L14)	EP (L5)	PcD (L13)	PPI (L2)	PPI PcD (L10)	EP BR (L1)	PcD (L9)
Abelardo Luz	Agropecuária	Integrado	Integral	35	8	9	1	1	5	2	1	1	5	2
Araquari	Agropecuária	Integrado	Integral	105	26	26	3	2	16	5	3	2	17	5
	Informática para Internet	Integrado	Integral	105	52	-	3	2	16	5	3	2	17	5
	Química	Integrado	Integral	35	17	-	1	1	5	2	1	1	5	2
Blumenau	Eletromecânica	Integrado	Integral	70	35	-	2	1	11	3	2	1	11	4
	Informática	Integrado	Integral	70	35	-	2	1	11	3	2	1	11	4
	Mecatrônica	Integrado	Integral	35	17	-	1	1	5	2	1	1	5	2

Fonte: <https://ingresso.ifc.edu.br/wp-content/uploads/sites/41/2023/07/Edital-de-Ingresso-2024-Cursos-Integrados.pdf>

O curso de Eletromecânica oferece, além das disciplinas propedêuticas como

Biologia, Geografia, História, Língua Portuguesa, entre outras, disciplinas da área técnica como Hidráulica, Pneumática, Metrologia, entre outras. Para o curso de Informática, somada às disciplinas propedêuticas, tem-se a oferta das disciplinas técnicas como Programação, Redes, Engenharia de *Software* etc.

De acordo com o edital de Ingresso vigente para o ano,

os Processos Seletivos do IFC realizam reserva de vagas através do Sistema de Ações Afirmativas (cotas), estabelecidas nos termos da Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016, do Decreto nº 7.824, de 11 de outubro de 2012, do Decreto nº 9.034, de 20 de abril de 2017 e da Portaria Normativa nº 9, de 5 de maio de 2017 e da Portaria nº 1.117, de 01 de novembro de 2018, mediante a comprovação das respectivas condições por meio de documentos (Edital nº 90/2023, Item 5.1).

Para tanto, de acordo com o Edital nº 90/2023, no momento da inscrição o candidato deverá optar pela Ampla Concorrência ou pelo Sistema de Ações Afirmativas (cotas), e, estabelece para vagas da Ampla Concorrência, as vagas destinadas “a todos(as) candidatos(as) que se julgarem aptos(as) a participar do certame, independentemente da condição social, racial, de deficiência ou de terem cursado o ensino fundamental em escola pública ou privada” (Edital nº90/2023, Item 5.3), bem como estipula para a reserva de vagas pelo Sistema de Ações Afirmativas (cotas) “se dá com base nos percentuais da população do estado de Santa Catarina conforme censo mais recente do IBGE” (Edital nº90/2023, Item 5.4).

De acordo com o Edital (nº90/2023, Item 5.5), a aplicação dos percentuais utilizados na reserva de vagas para os Sistemas de Ações Afirmativas (cotas) está ilustrada no quadro abaixo:

Figura 2 – Funcionamento da Ações Afirmativas no IFC



Para apresentar a figura acima, utilizamos as informações contidas na redação da Figura 1, onde são ofertadas 140 vagas⁴ para os Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio, divididos entre Informática e Eletromecânica. Das 70 vagas disponibilizadas nos cursos, as cotas são calculadas dividindo essa quantidade em partes iguais entre alunos de ampla concorrência e alunos oriundos de escolas públicas. Dessa partilha, o valor é distribuído igualmente entre alunos de baixa renda e alunos independentes de renda. Para cada especificidade, é determinada a porcentagem de cotas para pretos, pardos e indígenas, com ou sem deficiência e para não pretos, pardos e indígenas, com ou sem deficiência, reservado 21,3% desse valor final para pessoas com deficiência. Ou seja, das 70 vagas ofertadas nos cursos de Informática e Eletromecânica para os Cursos Técnicos Integrados ao

⁴ Tendo por base o “ano de 2022” como ano de ingresso. Atualmente, o Campus tem mais um curso técnico integrado, a saber: o Curso Técnico em Mecatrônica Integrado ao Ensino Médio.

Ensino Médio no IFC, quatro vagas são reservadas para alunos com deficiência.

Nesse linhame, o IFC *campus* Blumenau almeja uma educação de qualidade e a superação da dualidade, seguindo o que estabelece o Plano Nacional de Educação, em sua Meta número 11 e, para este fim, propõe: “triplicar as matrículas da Educação Profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos 50% (cinquenta por cento) da expansão no segmento público” (Brasil, 2014a, p. 39).

2.1.4 O IFC *campus* Blumenau e a Inclusão Escolar de alunos Público-Alvo da Educação Especial na EPT

Pensar a inclusão na perspectiva da Educação Profissional nos remete a concepção do trabalho como princípio educativo para a formação de um sujeito crítico e reflexivo. Para a promoção da inclusão, diversidade e efetivação dos direitos humanos, o IFC tem como base o documento “Políticas de Inclusão e Diversidade do Instituto Federal Catarinense”, o qual objetiva “proporcionar Educação Profissional, atuando em Ensino, Pesquisa e Extensão comprometidos com a formação cidadã, a inclusão social e o desenvolvimento regional” (IFC, 2019b, Art. 3).

O Documento institui, no Art. 6, para organização de cada *campus* e Reitoria, o comitê de Diversidade e Inclusão, composto por núcleos inclusivos, entre eles o “Núcleo de Acessibilidade às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE)” (IFC, 2019b, Art. 6), com o intuito de organizar e promover ações direcionadas de acordo com as políticas de inclusão e “voltado para o fomento a estudos das questões relativas à inclusão de pessoas com deficiência e/ou necessidades específicas, desenvolvimento de ações de inclusão e quebra de barreiras atitudinais, educacionais e arquitetônicas” (IFC, 2019b, Art. 15).

De acordo com a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – LBI (Lei nº 13.146/2015), entende-se por acessibilidade,

a possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na

rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida (Brasil, 2015, Art. 3º).

Assim como, apresenta em seu texto a definição de barreiras, como sendo:

qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros, classificadas em: a) barreiras urbanísticas; b) barreiras arquitetônicas; c) barreiras nos transportes; d) barreiras nas comunicações e na informação; e) barreiras atitudinais; f) barreiras tecnológicas (Brasil, 2015, Art. 3º).

Entre as atribuições do NAPNE, destacamos os incisos I (um), que estabelece: “Desenvolver ações de implementação de políticas de inclusão, conforme as demandas existentes na região de abrangência” (IFC, 2019b, Art. 15); o inciso VIII, o qual estipula: “Propor programas de formação continuada para a comunidade da região de abrangência e ações de capacitação para servidores sobre a inclusão de pessoas com deficiência e necessidades específicas” (IFC, 2019b, Art. 15); e o inciso XII, que fomenta a construção de “práticas pedagógicas reflexivas, participativas e interdisciplinares, que possibilitem ao educador e ao educando o entendimento da necessidade de inclusão de pessoas com deficiência e necessidades específicas” (IFC, 2019b, Art. 15). Para o NAPNE do IFC *campus* Blumenau, está definido em suas atribuições: “V- manifestar-se, sempre que se fizer necessário, sobre assuntos didático-pedagógicos e administrativos, relacionados à inclusão”; assim como: “VI- Promover eventos que envolvam a capacitação de servidores para as práticas inclusivas em âmbito institucional”.⁵

Quanto ao Comitê de Diversidade e Inclusão, localiza-se nos *campi*, associado à Direção de Ensino, Pesquisa e Extensão (DEPE), à Reitoria e ao Gabinete, dispondo, entre as suas atribuições, o delineado em seu inciso V, que se refere aos professores: “Viabilizar a capacitação de servidores, objetivando a discussão dos temas relacionados à diversidade, direitos humanos e inclusão” (IFC, 2019b, Art. 22). Ainda acerca do Conselho Institucional de Inclusão e Diversidade, destacamos o determinado no Art. 32, em seu inciso IV: “Propor a inserção da discussão de diversidade, direitos humanos e inclusão nos Projetos Pedagógicos dos variados cursos da instituição com o objetivo de promover a diversidade e a

⁵ Link de acesso: <http://blumenau.ifc.edu.br/napne/>

inclusão no IFC” (IFC, 2019b, Art. 32), bem como em seu inciso XI: “Promover eventos que envolvam a capacitação de servidores para as práticas inclusivas em âmbito institucional” (IFC, 2019b, Art. 32).

Complementando os atendimentos que são realizados pelo Núcleo de Acessibilidade às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE) e o Comitê de Diversidade e Inclusão, outra ação que compõe o atendimento aos alunos PAEE é o Atendimento Educacional Especializado (AEE), que é compreendido como um serviço de apoio especializado previsto na Política Nacional de educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - PNEE-EI, e que nos IFs, a sua organização se deu de maneira a prover professores de educação especial para aquilo que é previsto na lei, que é “conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados para complementar e/ou suplementar a formação dos estudantes” (IFC, 2021, Art. 3) e tem como finalidade “contribuir para a promoção da inclusão e a equidade de condições para participação dos estudantes nas atividades pedagógicas” (IFC, 2021, Art. 6). O atendimento de AEE deve ser ofertado de preferência no “contraturno das atividades didáticas e pedagógicas dos cursos nos quais os estudantes estão matriculados” (IFC, 2021, Art. 4).

A execução e elaboração do plano de atendimento é responsabilidade dos professores de AEE em conjunto com os membros da equipe e professores do curso, podendo a família e/ou responsáveis participarem, se necessário. Segundo a Resolução n. 15/2021 do Conselho Superior do IFC (CONSUPER), “poderão ser realizadas flexibilizações curriculares como ferramentas pedagógicas, de modo a suscitar suas potencialidades” (IFC, 2021, Art. 17). Em consonância com a Resolução n. 15/2021, ações de flexibilização curricular englobam

a necessidade de flexibilizá-lo em seu sentido mais amplo, abrangendo aspectos tais como objetivos, metodologias, instrumentos avaliativos, entre outros, para minimizar as barreiras enfrentadas pelo estudante público da educação especial, bem como, ampliar a participação no processo de ensino-aprendizado (IFC, 2021, Art. 18).

No caso de o aluno, mesmo com a flexibilização curricular, não conseguir alcançar os objetivos estabelecidos nos componentes curriculares, terá direito a uma adequação temporal do currículo, e a progressão “deverá ser subsidiada pelo Plano

de Acessibilidade e respectivo parecer do desempenho de cada componente curricular, levando em consideração o posicionamento da equipe de AEE” (IFC, 2021, Art. 22).

Nesse rumo, tomando como base a Resolução n. 083 – CONSUPER/2014, em seu artigo 2º, o processo de inclusão, no âmbito do IF, é compreendido pelo NAPNE do seguinte modo:

Por Inclusão, entende-se, assegurar a inserção nesta instituição a pessoas que apresentam déficits de toda ordem, permanentes ou temporários, mais graves ou menos severos. É garantir a pessoas com necessidades educacionais específicas, o recebimento de uma educação centrada no respeito e valorização das diferenças, satisfazendo as necessidades de todos, sejam quais forem as suas características físicas, psicológicas ou sociais (IFC, 2014, Art. 02).

Os IFs apresentam-se como entidades promotoras de inclusão e transformadoras da realidade social, tendo como foco a justiça social e a equidade, reiterando o comprometimento com a formação humana e cidadã, afirmando “seu papel social visceralmente vinculado à oferta do ato educativo que elege como princípio a primazia do bem social” (IFC, 2010, p. 18).

A construção de uma cultura de Inclusão no espaço do IFC é uma das funções do NAPNE, através de projetos e ações educacionais, ademais de intermediar convênios e parcerias para atendimento das pessoas com necessidades específicas, além de fomentar políticas de acesso e permanência dos alunos incluídos conforme a legislação vigente. Ao NAPNE também incide a incumbência de participar dos assuntos didático, pedagógicos e administrativos, desde que relacionados ao processo de inclusão e promover eventos que oportunizem a capacitação de servidores na atuação inclusiva na instituição (IFC, 2014).

Quanto à proposta pedagógica debatida nos IFs, para Alves *et al.* (2019), o IFC segue as diretrizes e busca articular trabalho, ciência e cultura na ótica da emancipação humana, visando uma formação profissional mais abrangente e flexível, que não evidencie a formação para o trabalho mecânico, mas sim a compreensão do mundo do trabalho e em uma atuação qualitativamente superior.

Nessa direção, tomando como base o PPCTM do curso de Eletromecânica do IFC e de acordo com o estabelecido no Decreto n. 5.296/2004, no ano de 2011, foi adquirida uma plataforma de elevação para a instituição, a fim de facilitar a movimentação das pessoas com deficiência por todas as dependências do *campus* e demais espaços adequados, a exemplo os sanitários adequados. Segundo o IFC

(2019a), além da acessibilidade arquitetônica, a instituição considera a diminuição das barreiras atitudinais, tendo para essa função o apoio do NAPNE.

2.2 Educação Inclusiva para além da Educação Especial segregada

Como citado na seção inicial referente à trajetória da educação, em conformidade com Carvalho (2019), na antiguidade, a educação direcionava-se para o atendimento das necessidades básicas do sujeito e, com o passar do tempo, o pensamento voltou-se também para a educação integral, com uma formação para o corpo e para o espírito do sujeito. A autora enfatiza essas considerações ao corpo, destacando Esparta, enquanto para Atenas o intuito era uma educação voltada ao desenvolvimento do espírito, ou seja, do intelecto.

Bianco *et al.* (2022) descrevem que, em Esparta e em Atenas, os recém-nascidos eram entregues às mães depois de uma inspeção feita pelo Estado, uma vez que a criança era tida como propriedade deste, durante a inspeção, analisava-se o bebê e as condições de saúde do recém-nascido. Caso apresentasse algum tipo de enfermidade, fraqueza ou algum tipo de deficiência, era levado à morte. Cabe citar que os antigos egípcios assimilavam as “deformidades” (termo utilizado na época) como algo proveniente de “maus espíritos, demônios ou até mesmo de pecados de vidas passadas” (Bianco *et al.*, 2022, p. 27), e as pessoas com deficiência eram pertencentes às diversas camadas da sociedade, como escravizados, agricultores, nobres e faraós.

Para Mendes (2006), a educação das pessoas com deficiência começou a ser estruturada no século XVI, por iniciativa de médicos e pedagogos que acreditaram nas potencialidades dos indivíduos que, até então, eram considerados ineducáveis, enfrentando uma sociedade em que a educação era direito de poucos (Mendes, 2006). Apesar dessa experiência, a fase da segregação foi a resposta social para o momento, que ocorreu com a institucionalização desses indivíduos em asilos e manicômios, separando-os do convívio social. “A segregação era baseada na crença de que eles seriam mais bem atendidos em suas necessidades educacionais se ensinados em ambientes separados” (Mendes, 2006, p. 387-388).

Por seu turno, a Idade Média foi um período representado pelo cristianismo, a educação era orientada pela fé cristã e destinada ao clero e à nobreza; para a

classe trabalhadora, existia a oposição entre a cultura e o mundo das letras (Carvalho, 2019). Bianco *et al.* (2022) explicam que a Idade Média, definida predominantemente pelo pensamento do cristianismo, estabeleceu um novo período para as pessoas com deficiência, pois passaram a ser vistas como dignas de atenção e acolhimento, assumindo uma postura mais humana, ficando a cargo da igreja a retirada das pessoas com deficiência do convívio social e a colocação delas em mosteiros, sob o cuidado dos padres.

O século XIX, para as pessoas com deficiência, passa a representar um período de práticas médicas, assistencialistas, de reabilitação e a colocação dessas pessoas na sociedade (Bianco *et al.*, 2022). Essa etapa entendia a deficiência como resultado de distúrbios de funcionamento no desenvolvimento humano.

Um fato histórico que trouxe contribuições aos programas de reabilitação para pessoas com deficiência foi a Primeira Guerra Mundial, pois a experiência da guerra acarretou aos soldados traumas psíquicos e mutilações físicas. Nesse panorama, a reabilitação era vista com a possibilidade para estes indivíduos integrarem-se novamente à sociedade.

De acordo com Mendes (2006, p. 388), “a educação especial foi constituindo-se como um sistema paralelo ao sistema educacional geral, até que, por motivos morais, lógicos, científicos, políticos, econômicos e legais, surgiram as bases para uma proposta de unificação”. E, consoante Brasil (2008c, p. 6), o atendimento destinado às pessoas com deficiência teve sua origem na época do Império, com a criação das instituições: “Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, atual Instituto Benjamin Constant – IBC, e o Instituto dos Surdos Mudos, em 1857, atual Instituto Nacional da Educação dos Surdos – INES, ambos no Rio de Janeiro”. No início do século XX, foi construído o Instituto Pestalozzi, no ano de 1926, uma instituição que visava o atendimento das pessoas com deficiência mental⁶. Em 1954, foi implantada a primeira Associação dos Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) no Rio de Janeiro, tendo como missão: “a promoção e articulação das ações de defesa de direitos e prevenção, orientação, prestação de serviços e apoio à família, direcionadas à melhoria da qualidade de vida da pessoa com deficiência e à

⁶ Sasaki (2005), reafirma que a partir da década de 1980 o termo utilizado vinha sendo "deficiência mental". Atualmente, o termo utilizado é "deficiência intelectual", para referir-se ao funcionamento do intelecto especificamente e não ao funcionamento da mente como um todo.

construção de uma sociedade justa e solidária”⁷.

O atendimento para as pessoas com deficiência passou a ter respaldo com a LDB, Lei n. 4.024/1961, que define “o direito dos ‘excepcionais’⁸ à educação preferencialmente dentro do sistema geral de ensino” (Brasil, 2008c, p. 07). Essa Lei sofreu alteração na década seguinte, definindo “tratamento especial” aos estudantes com “deficiências físicas, mentais, os que se encontram em atraso considerável quanto à idade regular de matrículas e superdotados” (BRASIL, 2008c, p. 07). Esse processo não proporciona um sistema de ensino que possa atender às necessidades educacionais desses alunos, reforçando o direcionamento desse público-alvo para as classes e escolas especiais (Brasil, 2008c).

No entanto, o reconhecimento dos direitos das pessoas com deficiência sobrelevou-se a partir da década de 1970 e com os movimentos em prol dos direitos da pessoa com deficiência. Mendes (2006) define que, pouco a pouco, foi sendo instituída a obrigatoriedade do poder público em ofertar possibilidades educacionais às pessoas com deficiências, estabelecendo matrículas compulsórias em escolas comuns e para os serviços educacionais, com pretexto de redução da segregação, tendo início a fase de normatização e integração social a partir da década de 1970. Esse movimento “surgiu concomitantemente à depressão econômica decorrente da crise do petróleo, por volta da década de 1970, e serviu para fechar instituições e reduzir gastos” (Mendes, 2006, p. 400).

Na década de 1980, foi instituído o movimento de integração, que segue mantendo os serviços vigentes e oferece a opção de colocação em escolas comuns. Para Mendes (2006, p. 391), esse movimento depreende que:

a integração escolar não era concebida como uma questão de tudo ou nada, mas sim como um processo com vários níveis, através dos quais o sistema educacional proveria os meios mais adequados para atender as necessidades dos alunos. O nível mais adequado seria aquele que melhor favorecesse o desenvolvimento de determinado aluno, em determinado momento e contexto. Percebe-se nessa fase o pressuposto de que as pessoas com deficiências tinham o direito de conviver socialmente, mas que deviam ser, antes de tudo, preparadas em função de suas peculiaridades para assumir papéis na sociedade.

⁷ Acesso em: <https://portalpioneiros.fae.ufmg.br/associacao-de-pais-e-amigos-dos-excepcionais-apae/>

⁸Segundo Sasaki (2005), o termo “Excepcionais” foi utilizado nas décadas de 1950 a 1970 para designar pessoas deficientes mentais.

Em meados de 1986, a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE) foi fundada, ganhando maior destaque em 1999, com o Conselho Nacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência (Conade). Mas foi no final da década de 1980, com a promulgação da Constituição Federal em 1988 que ocorreu o grande marco na história, a Lei máxima de um país, a qual dispõe os parâmetros do sistema jurídico e estabelece as diretrizes que regem uma sociedade. Essa regulamentação instaurou, em seu Art. 3º, o seguinte: “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (Brasil, 1988, Art. 3º). Em seu Art. 23, Inciso V, prevê o seguinte: “proporcionar os meios de acesso à cultura, à educação, à ciência, à tecnologia, à pesquisa e à inovação”⁹.

No Art. 205, a Carta Magna define “a educação como um direito de todos, e dever do Estado e da família, promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988, Art. 205). Salientamos, também, o Art. 206, o qual determina que o ensino deve ser ministrado com base nos princípios de igualdade e de condições para o acesso e permanência na escola, reforçando, no Art. 208, a garantia do atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência¹⁰, preferencialmente na rede regular de ensino (Brasil, 1988, Art. 206 e 208).

2.2.1 Movimentos e Legislações que edificam a Educação Inclusiva após os anos 1990

Mudanças significativas nas legislações têm orientado as transformações nos sistemas de ensino, haja vista o contexto educacional nas últimas décadas, com o propósito de favorecer a inclusão educacional de alunos PAEE, uma vez que avançamos – no âmbito do senso comum – as fases históricas de segregação,

⁹ Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc85.htm#art1

¹⁰ Segundo Sasaki (2005), o termo “portador de deficiência” tornou-se bastante popular, no Brasil, entre 1986 e 1996. Atualmente, o termo utilizado é “Pessoas com Deficiência”, utilizados no texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, ratificada pelo Decreto n. 186/08 e promulgada pelo Decreto n. 6.949/09.

exclusão e integração, visto que esses temas têm sido cada vez mais debatidos, embora ainda exista a exclusão destes sujeitos. Para compreender historicamente a trajetória das políticas públicas para se efetivar a Educação Inclusiva, é necessário entender os desafios superados e as mudanças promovidas nos ambientes educacionais, historicamente excludente, e o quanto ainda precisamos nos esforçar para realmente garantir que o direito à educação para todos seja uma realidade, em especial aos alunos PAEE.

De acordo com a legislação, Brasil (2008c), por longo tempo, entendeu-se que a Educação Especial, organizada de forma paralela à educação comum, representaria a maneira mais adequada para a aprendizagem dos alunos que apresentavam uma deficiência, problemas de saúde ou que não tivessem condições de usufruir das estruturas ofertadas pelos sistemas de ensino, resultando em práticas que acentuavam aspectos relacionados à deficiência, em contraposição à dimensão pedagógicas (Brasil, 2008c).

Segundo Brasil (2008c), “mesmo com essa perspectiva conceitual transformadora, as políticas educacionais implementadas não alcançaram o objetivo de levar a escola comum a assumir o desafio de atender as necessidades educacionais de todos os alunos” (Brasil, 2008c, p. 15) e portanto, na perspectiva da educação inclusiva a educação especial se constitui como uma “proposta pedagógica da escola, definindo como seu público-alvo os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação” (Brasil, 2008c, p. 15). Para estes casos e os demais que incluem os transtornos funcionais específicos, “a educação especial atua de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento às necessidades educacionais especiais desses alunos” (Brasil, 2008c, p. 15).

A diferença entre integração e inclusão esclarece “o processo de transformação das escolas, de modo que possam receber, indistintamente, todos os alunos, nas salas de aula comuns e em todos os níveis e etapas de ensino” (Mantoan, 2015, p. 29). Para a autora, “a inclusão, questiona não somente as políticas e a organização da educação especial e da educação comum como também, o próprio conceito de integração” (Mantoan, 2015, p. 27).

A década de 1990 representou o fortalecimento dos movimentos e lutas pelos direitos das pessoas com deficiência, incluindo o direito à educação num prisma inclusivo (Mendes, 2006). A autora clarifica que a Educação Inclusiva pressupõe “a

colocação de todos os estudantes como membros de uma classe comum, mas deixava abertas as oportunidades para estudantes serem ensinados em outros ambientes na escola e na comunidade” (Mendes, 2006, p. 394).

Os avanços na formulação de políticas públicas para a efetivação da Educação Inclusiva começaram a ter evidência com a Constituição Federal, em 1988, a qual designa, em sua redação, o bem de todos, sem preconceitos e formas de discriminação, e avança com a Declaração Mundial sobre Educação Para Todos, em 1990¹¹, organizada em Jomtien/Tailândia, e reforça as ações educacionais no propósito de satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem dos alunos, independentemente de suas dificuldades ou características específicas, tal como estabelece para os docentes, programas de formação, com intuito de orientá-los para que possam “atender às necessidades dos alunos e para que colaborem com os especialistas e com os pais” (MEC/SEESP, 2001a, p. 17). Esse preparo para os professores “deverá ser reexaminado com vista a lhes permitir o trabalho em diferentes contextos e o desempenho de um papel-chave nos programas relativos às necessidades educacionais especiais” (MEC/SEESP, 2001a, p. 17).

Outra garantia para o direito de todos à educação foi a Lei n. 8.069/1990, Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que determina para a sociedade e o Estado a responsabilidade à proteção integral das crianças e adolescentes até os 18 anos, e define, em seus artigos: “Art. 55- Os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino” (Brasil, 1990, Art. 55); “Art. 54- É dever do Estado, assegurar à criança e ao adolescente: III – Atendimento Educacional Especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (Brasil, 1990, Art. 54). E, em seu Art. 63: “A formação técnico-profissional obedecerá aos seguintes princípios: I – garantia de acesso e frequência obrigatória ao Ensino Regular; II – atividade compatível com o desenvolvimento do adolescente; III – horário especial para o exercício das atividades” (Brasil, 1990, Art. 63).

No ano de 1994, promovida pelo governo espanhol, em conjunto com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), e com a finalidade de viabilizar diretrizes para a reforma de políticas educacionais no

¹¹ Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291_por

campo da educação inclusiva, foi realizada a “Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: acesso e qualidade”. Essa conferência resultou na Declaração de Salamanca, segundo Mendes (2006, p. 395) é “tida como o mais importante marco mundial na difusão da filosofia da educação inclusiva. A partir de então, ganham terreno as teorias e práticas inclusivas em muitos países, inclusive no Brasil”. O princípio da inclusão no contexto mundial define-se como:

[...] uma proposta da aplicação prática ao campo da educação de um movimento mundial, denominado inclusão social, que implicaria a construção de um processo bilateral no qual as pessoas excluídas e a sociedade buscam, em parceria, efetivar a equiparação de oportunidades para todos, construindo uma sociedade democrática na qual todos conquistariam sua cidadania, na qual a diversidade seria respeitada e haveria aceitação e reconhecimento político das diferenças (Mendes, 2006, p. 395).

A declaração de Salamanca influenciou as políticas de Educação Inclusiva no Brasil, com relevante importância, pois firma a necessidade de conceber a igualdade e o desenvolvimento do ensino, com o propósito de pensar a educação, tendo como finalidade, ações que possam atender as especificidades de cada aluno dentro do processo educacional. Mendes (2006, p. 395) reitera: “pregava a necessidade de reforma educacional para prover uma educação de qualidade para todas as crianças”, fortalecendo teorias e práticas com estratégias a fim de possibilitar a inclusão escolar. E, de acordo com Mendes (2006, p. 395), “o paradigma da inclusão globaliza-se e torna-se, no final do século XX, palavra de ordem em praticamente todas as ciências humanas”.

Esse movimento pela implementação de políticas educacionais voltadas à inclusão ganha força com a publicação da Lei n. 9.394/1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a qual atribui às redes de ensino a obrigatoriedade de ofertar todos os recursos necessários para o atendimento igualitário entre os estudantes com necessidades educacionais especiais e os demais estudantes. Conforme a LDB, a Educação Especial compreende uma “modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (Brasil, 1996, Art. 58).

Nessa orientação, reforçando o texto da Constituição Federal - Art. 208 referente ao AEE, a LDB estabelece, em seu em seu Art. 4º, parágrafo III, que esse atendimento é destinado “aos educandos com deficiência, transtornos globais do

desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino” (Brasil, 1996, Art. 4º).

Neste contexto de mudanças, em 2001, segundo Brasil (2001a), instituíram-se as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, com a implementação da Resolução CNE/CEB n. 2, afirmando, em seu Art. 2, que:

Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos (Brasil, 2001a, Art. 2º).

No mesmo ano, efetivou-se o Plano Nacional de Educação, pela Lei n. 10.172/2001, frisando “o grande avanço que a década deveria produzir, seria a construção de uma escola inclusiva que garantisse o atendimento à diversidade humana” (Brasil, 2001b, p. 8).

Outro acontecimento importante promulgado no Brasil, pelo Decreto n. 3.956/2001, foi a Convenção de Guatemala, a qual

Afirma que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as demais pessoas, definindo como discriminação com base na deficiência, toda diferenciação ou exclusão que possa impedir ou anular o exercício dos direitos humanos e de suas liberdades fundamentais. Esse Decreto tem importante repercussão na educação, exigindo uma reinterpretação da educação especial, compreendida no contexto da diferenciação adotada para promover a eliminação das barreiras que impedem o acesso à escolarização (BRASIL, 2008c, p. 9).

Na perspectiva da Educação Inclusiva quanto à formação docente, a Resolução CNE/CP n. 1/2002 define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008a), estabelecendo, para as instituições de Ensino Superior, “em sua organização curricular, formação docente voltada para a atenção à diversidade e que contemple conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais” (Brasil, 2008a, p. 4). Assim como foi promulgada também a Lei n. 10.436/2002, que reconhece, segundo Brasil (2002b), a Língua Brasileira de Sinais “como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais – Libras – e outros recursos de expressão a ela associados” (Brasil, 2002b, Art. 1º), e a determina como

parte integrante do currículo, nos cursos de formação de professores e de fonoaudiologia.

Em 2002, foi instituída a Portaria nº 2.678/2002, do Ministério da Educação (MEC), que aprova o projeto de Grafia Braille para a Língua Portuguesa, recomenda o seu uso em todo o território nacional e expõe em seu Art. 1º:

Aprovar o projeto da Grafia Braille para a Língua Portuguesa e recomendar o seu uso em todo o território nacional, na forma da publicação Classificação Decimal Universal – CDU 376.352 deste Ministério, a partir de 01 de janeiro de 2003 (Brasil, 2002c, Art.1º).

No ano de 2003, foi implementado pelo MEC o “Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade”, com objetivo de transformar os sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos, promovendo formação para gestores e educadores, a fim de garantir o direito de todos à escolarização, assim como a organização do atendimento educacional especializado e a promoção da acessibilidade (Brasil, 2008c).

No ano seguinte, o Ministério Público Federal apresentou o documento intitulado “O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular”, reafirmando o direito à escolarização de alunos com e sem deficiência nas turmas comuns do Ensino Regular. Ainda em 2004, fortalecendo o processo de inclusão, o Decreto n. 5.296/2004 veio regulamentar as Leis n. 10.048/2000 e Lei n. 10.098/2000, implantando normas e critérios para a promoção da acessibilidade às pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida; promovendo ações que garantam a acessibilidade urbana e acesso aos espaços públicos (Brasil, 2008c).

No ano de 2005, ocorreu a implantação dos Núcleos de Atividade das Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S), que abrangem todos os estados e o Distrito Federal e resulta no Atendimento Educacional Especializado aos alunos, orientação para as famílias e formação continuada para os professores e estrutura as políticas de Educação Inclusiva e a garantia desse atendimento para alunos da rede pública de ensino (Brasil, 2008c).

Uma nova conquista no movimento pela inclusão foi a “Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência”, aprovada pela Organização das Nações Unidas (ONU), em 2006, e promulgada em 2009. Segundo Brasil (2009a, Art. 1º), teve como propósito “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”. Dessa forma, os Estados têm o compromisso de assegurar um sistema educacional inclusivo, perpassando todos os níveis, e propiciar o aprendizado ao longo de toda a vida.

A publicação do Decreto n. 6.094/2007 passou a garantir o compromisso “Todos pela Educação”, com salvaguarda do acesso e permanência no Ensino Regular, bem como atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, tonificando o acesso às escolas públicas (BRASIL, 2007b).

O ano de 2008 foi representado pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da educação inclusiva (2008), um novo marco histórico, pois a legislação se apresenta com contribuições em políticas públicas a fim de promover uma educação de qualidade para todos os alunos. Esta legislação apresenta em seus objetivos,

assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008c, p. 14).

O mesmo ano de 2008, apresenta o Decreto n. 6.571/2008, o qual dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE), revogado no ano de 2011, pelo Decreto n. 7.611/11 (Brasil, 2011) que, além de modifica-lo, altera as demais Leis e Decretos, estabelecendo a garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades; o aprendizado ao longo de toda vida; a não exclusão do sistema educacional sob alegação de deficiência; a garantia de Ensino Fundamental gratuito e compulsório, assegurando as necessidades individuais.

As diretrizes que orientam o AEE (Brasil, 2009b) definem que os sistemas de ensino devem efetuar a matrícula dos alunos nas classes de Ensino Regular e, para o AEE, delinea que deve ser ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos.

No que tange à legislação da Educação Profissional (Brasil, 2009a), seguem

os princípios e orientações do Decreto n. 6.949/2009, que 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, e que implica assegurar, entre outros direitos, a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola e o AEE nas redes de ensino.

Os sistemas públicos de ensino, sejam eles Federais, Estaduais, Municipais ou do Distrito Federal, para atender a estas demandas, contam com o apoio do Ministério da Educação, conforme previsto no Decreto n. 7.611/11, que dispõe sobre a Educação Especial e o AEE. Esse Decreto revoga o Decreto n. 6.571/08 e faz cumprir o aprimoramento do AEE já ofertado nas instituições, a implantação de salas de recursos multifuncionais, a formação continuada para professores e a formação para gestores e demais profissionais da escola na perspectiva da Educação Inclusiva, a adequação física para acessibilidade, elaboração, produção e distribuição de recursos educacionais para acessibilidade e estruturação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior (Brasil, 2011). Para a Educação Profissional e Tecnológica, esses critérios permitem a estruturação e a efetivação de diferentes ações institucionais no sentido da inclusão, suscitando condições para o pleno desenvolvimento acadêmico dos educandos, com o intuito de proporcionar a real participação na sociedade.

Na ótica de promover o acesso escolar e o AEE aos estudantes PAEE, a legislação, como já definida anteriormente, orienta os sistemas de ensino com finalidade de garantir o acesso, participação e permanência dos estudantes em escolas regulares, de forma transversal a todos os níveis, etapas e modalidades de ensino. Por isso, para que a implementação de políticas públicas ao acesso a todos os educandos ocorra, atendendo às necessidades e valorizando as diferenças, na perspectiva da inclusão educacional, foi estabelecido o Plano Nacional de Educação, instituído pela Lei n. 13.005/2014, que define as diretrizes, orientando a educação brasileira, estabelecendo 20 metas a serem realizadas no período de vigência estabelecido para a década de 2014 a 2024. Em seu livro *Planejando a Próxima Década*, o Ministério de Educação apresenta as 20 metas do PNE e reitera na Meta número 4 a proposta de:

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, 2014a, p. 24).

Os avanços em termos de legislação seguem com a aprovação da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), a Lei n. 13.146/2015, destinada a assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e da liberdade, visando a sua inclusão social e cidadania (Brasil, 2015).

A presente lei considera a educação como direito da pessoa com deficiência, assegurando a inclusão em todos os níveis e aprendizado ao longo da vida, alcançando o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, de acordo com interesse e necessidade de aprendizagem (Brasil, 2015). Delibera, como dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade o cumprimento de uma educação de qualidade para a pessoa com deficiência, “colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação” (Brasil, 2015, Art. 5).

Em seu Art. 28, a Lei n. 13.146/2015 destaca, no inciso III, a institucionalização do AEE, assim como serviços e adaptações para atender às características dos estudantes com deficiência, com a finalidade de garantir seu acesso ao currículo com oportunidades iguais e proporcionar sua autonomia. Para que esse atendimento ocorra, está prevista, no inciso X da respectiva Lei, a oferta de aperfeiçoamento profissional com programas de formação inicial e de formação continuada para o AEE.

Acerca do acesso à educação superior e à Educação Profissional e Tecnológica, o inciso IV prevê igualdade de oportunidades e condições com as demais pessoas, tal como em seu inciso XIV, que prevê a inclusão em conteúdos curriculares de temas relacionados às pessoas com deficiência nos respectivos campos de conhecimento.

O ingresso nos cursos oferecidos nas modalidades de curso superior e de Educação Profissional e Tecnológica, nas redes públicas e privadas, necessitam, consoante o Art. 30, seguir os seguintes critérios:

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

II – disponibilização de formulário de inscrição de exames com campos específicos para que o candidato com deficiência informe os recursos de acessibilidade e de tecnologia assistiva necessários para sua participação;
III – disponibilização de provas em formatos acessíveis para atendimento às necessidades específicas do candidato com deficiência;
IV – disponibilização de recursos de acessibilidade e de tecnologia assistiva adequados, previamente solicitados e escolhidos pelo candidato com deficiência;
V – dilação de tempo, conforme demanda apresentada pelo candidato com deficiência, tanto na realização de exame para seleção quanto nas atividades acadêmicas, mediante prévia solicitação e comprovação da necessidade;
VI – adoção de critérios de avaliação das provas escritas, discursivas ou de redação que considerem a singularidade linguística da pessoa com deficiência, no domínio da modalidade escrita da língua portuguesa;
VII – tradução completa do edital e de suas retificações em Libras (Brasil, 2015, Art. 30, incisos I-VII).

Em 2020, o Governo Federal apresentou o decreto n. 10.502/2020, pelo qual foi instaurada a nova “Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida”, com a intenção de implantar ações para a “garantia dos direitos à educação e ao Atendimento Educacional Especializado aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (Brasil, 2020a, Art. 01).

No mês de dezembro de 2020, o Supremo Tribunal Federal ratificou uma liminar concedida pelo ministro Dias Toffoli, solicitando a suspensão do Decreto n. 10.502/2020, que estabelece uma nova política para Educação Especial. Em sua decisão,

[...] o ministro salientou que a Constituição Federal garante o atendimento especializado às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino, e que, ao internalizar a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, por meio do Decreto Presidencial 6.949/2009, o país assumiu um compromisso com a educação inclusiva, “ou seja, com uma educação que agrega e acolhe as pessoas com deficiência ou necessidades especiais no Ensino Regular, ao invés segregá-las em grupos apartados da própria comunidade” (CONJUR, 2020, s/p).

Nesse dia de votação, diversos movimentos de familiares, entidades e associações que lutam pelos direitos à inclusão escolar de crianças e adolescentes com deficiência se fizeram presentes em frente ao Supremo Tribunal Federal, a favor da anulação do Decreto n. 502/2020. Para esses grupos, essa redação é um retrocesso, uma vez que fundamenta a lógica de segregação, ademais de simbolizar a violação de direitos humanos, visto que aborda uma concepção discriminatória quando “responsabiliza a pessoa com deficiência pelas dificuldades na inclusão escolar, desresponsabilizando as estruturas e políticas do Estado” (Andes, 2021,

s/p).

Nesse viés, a contextualização histórica da educação nos permite analisar as atuais políticas educacionais que contemplam as pessoas com deficiência de maneira que, efetivamente, ocorra a inclusão nas instituições de ensino, garantindo-lhes o acesso, a permanência e a qualidade do ensino.

No ano de 2020, foi apresentada a Lei n. 13.977, o qual consolidou a emissão da Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (CipTEA) e recebeu o nome de Lei Romeo Mion, em homenagem ao filho do ator e apresentador Marcos Mion. Essa Lei garante que todo o indivíduo com o Espectro Autista tenha a “atenção integral, pronto atendimento e prioridade no atendimento e no acesso aos serviços públicos e privados, em especial nas áreas de saúde, educação e assistência social” (Brasil, 2020, Art. 3º).

Conforme a trajetória histórica versada, podemos perceber que a luta da educação brasileira e as legislações estabelecidas para que se promova o processo de inclusão escolar representam consideráveis avanços estruturais em relação aos direitos da pessoa com deficiência. Mendes (2006) ratifica que, “ao longo dos últimos trinta anos, tem-se assistido a um grande debate acerca das vantagens e desvantagens, antes, da integração escolar, e, mais recentemente, da inclusão escolar” (Mendes, 2006, p. 396).

Mendes (2006) destaca que, para a atualidade, a educação de crianças e jovens com necessidades educacionais especiais se diferencia entre a ideia de inclusão total, determinando o atendimento de todos os alunos em classes de escola regular e na concepção de que a diversidade de características envolve a existência e manutenção de serviços que atendam as demandas. A autora utiliza como base Hallahan e Kauffman, para demonstrar argumentos existentes na atualidade, que evidenciam a resistência encontrada para a proposta da inclusão total, como:

- b) alguns tipos de dificuldade (como as deficiências graves, os graves problemas comportamentais ou as desordens sérias na comunicação) pode ser mais restritiva e segregadora a sala de aula comum do que um tipo de colocação mais protegida e estruturada;
- c) nem todos os professores e educadores do Ensino Regular estão dispostos a, ou mesmo são capazes de lidar com todos os tipos de alunos com dificuldades especiais, principalmente com os casos de menor incidência – mas de maior gravidade – que exigem recursos técnicos e serviços diferenciados de apoio;[...]
- g) na ausência de dados que suportem a vantagem do modelo, os educadores e políticos deveriam preservar o contínuo de serviços, para que, em qualquer momento, seja salvaguardada a escolha daquele que se

mostrar menos restritivo para as circunstâncias (Mendes, 2006, p. 39).

Mendes (2006) certifica que podemos considerar o conceito de inclusão escolar como ambíguo, pois, para sua consolidação, ancora-se nos contextos históricos que os determinam e afirma que “cada comunidade deve buscar a melhor forma de definir e fazer a sua própria política de inclusão escolar, respeitando as bases históricas, legais, filosóficas, políticas e econômicas do contexto no qual ela irá efetivar-se” (Mendes, 2006, p. 401).

Assim sendo, para que de fato ocorra a inclusão educacional, precisamos do envolvimento de todos, em um esforço coletivo de pensar políticas públicas, avaliar o envolvimento e engajamento das entidades e instituições no preparo estrutural e formativo para os profissionais que atuam nessa esfera e apoio a familiares e alunos para garantir de fato a sua aprendizagem e uma educação de qualidade para todos.

Para fins de terminologia, faremos uma breve compreensão dos termos aplicados ao processo de Inclusão.

O termo “Educação Inclusiva” constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (Brasil, 2008c, p. 5). Segundo Zerbato, (2018), o termo “Educação Inclusiva” faz referência “ao acolhimento daqueles que historicamente foram excluídos – negros, mulheres, índios, pobres, pessoas com deficiência, entre outros, que tiveram sua história marcada pela exclusão” (Zerbato, 2018, p. 26).

Os termos “Inclusão Escolar” ou “Inclusão Educacional” concernem ao acesso e permanência dos alunos nas escolas, tendo como finalidade proporcionar uma educação acessível para todos, respeitando suas diferenças, particularidades e especificidades. Esse percurso, para Zerbato (2018), abrange “o processo de ensino e aprendizagem, estratégias de acesso ao currículo, participação nas atividades escolares, a interação com seus pares, entre outros” (Zerbato, 2018, p. 26). Por sua vez, Heredero (2022) entende que “amarra dispositivos legais ao planejamento curricular e à gestão das ações educativas, ambos detalhados e pensados para o contexto” (Heredero, 2022, p. 7).

Para definirmos “Educação Especial”, levamos em conta a Lei n. 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação – em seu Art. 58: “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, Art. 58).

Mendes (2006) esclarece que a Educação Especial é uma área de produção de conhecimento, de fazer pesquisa e uma área que investiga como formar profissionais para trabalhar com crianças que apresentam impedimentos ou dificuldades, sejam elas no contexto escolar ou ao longo da vida. Consoante a “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva”, a Educação Especial passa a constituir a proposta pedagógica da escola, e estabelece como seu público-alvo os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Nesses casos e outros, que implicam em transtornos funcionais específicos, a Educação Especial atua de forma articulada com o Ensino Regular, orientando para o atendimento às necessidades educacionais especiais desses alunos (Brasil, 2008c, p. 15).

Apresentamos, no quadro abaixo, uma breve compreensão de Educação Especial e de Educação Inclusiva.

Quadro 1 – Educação Especial X Educação Inclusiva

Educação Especial:	Educação Inclusiva
<ul style="list-style-type: none"> ✓ É um ensino totalmente voltado para alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento ou com altas habilidades/superdotação. ✓ Perpassa todos os níveis, etapas e modalidades de ensino. Ocorre preferencialmente em instituições de ensino regulares ou ambientes especializados e realiza o Atendimento Educacional Especializado específico às necessidades dos alunos PAEE. ✓ Dispõe recursos e serviços especializados que atendam às necessidades específicas, com os 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Oportunidade de ensino e aprendizagem iguais para todos os alunos em sala de aula. ✓ Tem como objetivo eliminar barreiras que limitam a aprendizagem e participação no processo educativo. ✓ Na escola inclusiva, o processo educativo deve ser entendido

profissionais de apoio, atendimento em sala de recurso, tecnologias assistivas, estratégias de ensino e aprendizagem, e orienta quanto sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas do ensino regular.	como um processo social, todos os alunos PAEE, ou com dificuldades de aprendizagem, tem direito à escolarização em equidade aos demais alunos.
--	--

Fonte: Mendes, 2006.

2.2.2 Quem são os alunos PAEE?

Na perspectiva da Educação Inclusiva, o presente trabalho adotou, para definição de pessoa com deficiência, a redação disposta na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), Lei n. 13.146/15, como sendo “aquele que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas” (Brasil, 2015, Art. 2).

Convém salientar que, apesar dessas classificações, o Brasil adotou a concepção social de deficiência, reafirmado no Decreto 6949/2009, que promulgou a Convenção Internacional sobre os direitos da pessoa com deficiência. E que, portanto, reconhece a deficiência enquanto:

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

Assim sendo, a deficiência não está atrelada apenas à lesão ou questão biológica do indivíduo, mas na sua relação com o meio e a possibilidade da sua plena participação com as demais pessoas.

A deficiência não é considerada uma doença e sim, conforme Brasil (2004), um impedimento de longo prazo e, em sua natureza, classificam-se como deficiências física, mental, intelectual e sensorial e que, “em interação com diversas e diferentes barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas” (Brasil, 2004, p.15), assim sendo, a questão está nas barreiras que se apresentam e em como a sociedade se

organiza para eliminar essas barreiras para que ocorra de fato a plena participação dos sujeitos nas relações sociais, sejam elas barreiras atitudinais, arquitetônicas, de comunicação ou transporte.

O Decreto n. 5.296/2004 descreve Deficiência Física como:

[...] alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física, apresentando-se sob a forma de paraplegia, paraparesia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplegia, triparesia, hemiplegia, hemiparesia, ostomia, amputação ou ausência de membro, paralisia cerebral, nanismo, membros com deformidade congênita ou adquirida, exceto as deformidades estéticas e as que não produzam dificuldades para o desempenho de funções (BRASIL, 2004, Art. 5).

Para a Pessoa com Surdez e/ou Pessoa Surda, na inclusão educacional, assim como do ponto de vista clínico, utiliza termos diferentes para definir as condições de perda parcial ou total de audição, que difere surdez de deficiência pela profundidade da perda auditiva. Desse modo, deficiência auditiva representa os impedimentos permanentes da capacidade de retenção dos sons de forma parcial, como define o Decreto n. 5.296/2004: “a perda bilateral, parcial ou total, de 41(dB) ou mais, aferida por audiograma (dB – unidade de medida de intensidade de som)” (Brasil, 2004, Art. 5º), e estabelece para o termo surdez a representação de perda total da audição. As pessoas que possuem surdez, para se comunicar e expressar adequadamente, apropriam-se da Língua de Sinais e identificam-se em questões sociais e culturais como comunidade surda, pois se reconhecem ao utilizar a Língua de Sinais para a interação e comunicação.

No que concerne à Deficiência Visual/Cegueira, de acordo com Centro Tecnológico de Acessibilidade¹² (CTA), deficiência visual é o comprometimento ocular parcial ou total da capacidade de um ou de ambos os olhos, em caráter definitivo e que não pode ser ajustado com uso de lentes ou tratamento cirúrgico, a exemplo das causas congênitas ou doenças oculares. Podem ser classificadas como:

- Baixa visão: uma perda visual de forma leve, moderada, severa ou profunda, que ocasiona a diminuição visual, mesmo após tratamento.
- Cegueira: o termo utilizado para a perda total da resposta visual, não ocorre

¹²Link de acesso: <https://cta.ifrs.edu.br/materiais-de-apoio/glossario-de-terminos/>

a percepção de luz e sombra. Em sala de aula, o aluno diagnosticado com deficiência visual dispõe do direito de empregar recursos como: materiais adaptados, textos e livros com escrita em Braille, tecnologias assistivas e demais recursos que auxiliem em seu aprendizado.

A união dessas deficiências representa a Surdocegueira, uma deficiência singular, dado que representa a ausência visual e auditiva, parcial ou total, em um mesmo indivíduo. Essa deficiência pode ser ocasionada por fatores congênitos, nascença, ou pode ser adquirida ao longo da vida. No âmbito pedagógico, a aprendizagem do aluno surdocego requer a utilização de diferentes estratégias de ensino e recursos que atendam às necessidades específicas de cada aluno.

A Deficiência Intelectual, em conformidade com o *Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – DSM-5* é considerada um Transtorno do Neurodesenvolvimento e “caracteriza-se por déficits em capacidades mentais genéricas, como raciocínio, solução de problemas, planejamento, pensamento abstrato, juízo, aprendizagem acadêmica e aprendizagem pela experiência” (DSM-5, 2014, p. 31).

Essa deficiência é diagnosticada quando o desenvolvimento das condutas intelectuais de um indivíduo não contempla os marcos do desenvolvimento esperados, resultando em perdas como: “comunicação, participação social, funcionamento acadêmico ou profissional e independência pessoal em casa ou na comunidade” (DSM-5, 2014, p. 31).

As Deficiências Múltiplas se configuram como uma associação de duas ou mais deficiências em um mesmo indivíduo, decorrendo em atrasos no seu desenvolvimento, podendo ser física, mental, visual ou auditiva.

A “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva”, do ano de 2008, considera os alunos com Transtornos Globais do desenvolvimento (TGD) como

[...] 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 (Brasil, 2008c, p. 15).

No *Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – DSM-5/2014*, essa descrição de TGD especificada na “Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva” é utilizada, na atualidade, como Transtornos do

Neurodesenvolvimento, os quais são “caracterizados por déficits no desenvolvimento que acarretam prejuízos no funcionamento pessoal, social, acadêmico ou profissional” (DSM-5, 2014, p. 31). Essas dificuldades no desenvolvimento “variam desde limitações muito específicas na aprendizagem ou no controle de funções executivas até prejuízos globais em habilidades sociais ou inteligência” (DSM-5, 2014, p. 31).

Os Transtornos do Neurodesenvolvimento compreendem:

– Deficiência Intelectual (Transtorno do Desenvolvimento Intelectual) “caracteriza-se por déficits em capacidades mentais genéricas, como raciocínio, solução de problemas, planejamento, pensamento abstrato, juízo, aprendizagem acadêmica e aprendizagem pela experiência” (DSM-5, 2014, p. 31).

– Transtorno do Espectro Autista (TEA) tem como característica “déficits persistentes na comunicação social e na interação social em múltiplos contextos” (DSM-5, 2014, p. 31), apresenta dificuldade na relação social recíproca com “comportamentos não verbais de comunicação usados para interação social e em habilidades para desenvolver, manter e compreender relacionamentos” (DSM-5, 2014, p. 31) e demonstra “padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades” (DSM-5, 2014, p. 31).

– Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH), no que se refere ao “déficit de atenção”, é definido “por níveis prejudiciais de desatenção, desorganização e/ou hiperatividade-impulsividade” (DSM-5, 2014, p. 32), desatenção, desorganização e dificuldade de manter-se em uma tarefa e, por vezes, aparenta não estar ouvindo. Por outro lado, a “hiperatividade ou impulsividade” resultam em “atividade excessiva, inquietação, incapacidade de permanecer sentado, intromissão em atividades de outros e incapacidade de aguardar” (DSM-5, 2014, p. 32), sintomas que são percebidos como excessivos para a idade do aluno ou o nível de seu desenvolvimento.

Além desses, segundo o DMS-5 (2014), podemos considerar como Transtornos do Neurodesenvolvimento o “Transtorno do Movimento Estereotipado” e os “Transtornos de Tique” (a exemplo: Transtorno de Tourette, resultando em tique motor ou vocal persistente ou crônico), bem como o “Transtorno Específico da Aprendizagem”, no qual o aluno possui dificuldade em captar ou organizar informações com eficiência e precisão. Podem ainda ser incluídas, nessa perspectiva, “doenças genéticas, como Síndrome do X-frágil, Esclerose Tuberosa e

Síndrome de Rett; condições médicas, como epilepsia; e fatores ambientais (....)” (DSM-5, 2014, p. 33).

No que se refere a Altas Habilidades/Superdotação, a “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva” entende que são alunos que apresentam

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 (Brasil, 2008c, p. 15).

Enquanto professor, a importância desses conceitos resulta na abordagem e elaboração das práticas na sala de aula, a fim de proporcionar, de modo cada vez melhor e mais capacitado, a inclusão educacional aos alunos PAEE e para os demais alunos. Conforme a “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva”, “esse dinamismo exige uma atuação pedagógica voltada para alterar a situação de exclusão, enfatizando a importância de ambientes heterogêneos que promovam a aprendizagem de todos os alunos” (Brasil, 2008c, p. 15).

Assim sendo, o documento Brasil (2008c) define, para a modalidade de educação de jovens e adultos e para a Educação Profissional, possibilidades para a ampliação de oportunidades na escola e objetiva a formação do aluno, em especial o aluno PAEE, para a colocação no mundo do trabalho, primando pela efetiva participação social.

2.3 O papel do professor no processo de inclusão escolar

O professor é o sujeito central e de relevante importância no processo educacional, em especial com a inclusão escolar. Para tanto, é indispensável que compreendamos como percebe e experiencia a inclusão educacional para os alunos PAEE no cotidiano escolar.

O entendimento sobre a inclusão educacional se apresenta dentro das circunstâncias em que ocorre esse processo e pelos desafios enfrentados no dia a dia em sala de aula, uma vez que se torna fundamental e necessária diante da demanda acerca do respeito à diversidade humana.

Enquanto professores, reconhecemos, em cada aluno, a sua individualidade. Durante a trajetória profissional, em algum momento de nossa prática pedagógica, ou já passamos pelo processo de inclusão de alunos com algum tipo de deficiência/transtorno, ou, possivelmente, passaremos por essa experiência, pois é um direito adquirido pelos alunos PAEE, a exemplo do Art. 27, presente na Lei n. 13.146/2015:

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurado sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (Brasil, 2015, Art. 27).

Portanto, enquanto profissionais da educação, nos cabe cumprir esse direito educacional ancorado por Lei, assegurando o princípio da igualdade, analisando os desafios e as possibilidades de elaborar uma proposta de ensino capaz de possibilitar a apropriação do conhecimento por parte do aluno. Diante do exposto, fica evidente que o professor precisa estar capacitado para atender a essa demanda. Por isso, a LDB – Lei n. 9.394/1996, estabelece, em seu artigo Art. 62, para este critério, que:

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, Art. 62-A).

Essa afirmação presente na redação da Lei garante ao professor a sua formação teórica para a atuação em sala de aula, mas, tomando como base Nóvoa (2022), não somente isso constrói um professor, e sim o fato de que “a atenção se concentra no modo como construímos uma identidade profissional, no modo como cada pessoa constrói o seu percurso no interior da profissão docente” (Nóvoa, 2022, p. 62).

Consoante a obra de Tardif (2014), uma indagação pertinente a ser realizada refere-se a: “quais são os saberes que servem de base ao ofício do professor?” (Tardif, 2014, p. 09). Ou seja, quais conhecimentos, competências e habilidades os professores dispõem no dia a dia, em suas salas de aula, para desenvolver suas tarefas? E, de onde provêm estes saberes?

Tardif (2014) utiliza, como possíveis respostas a essas indagações, exemplos

como: o conhecimento científico, proveniente das disciplinas universitárias e currículos escolares; os conhecimentos técnicos, adquiridos ao longo da experiência de trabalho; conhecimentos racionais, baseados em argumentos lógicos; e conhecimentos através de experiências pessoais e formação recebida.

Para complementar essa reflexão, valemo-nos do pensamento do renomado intelectual Paulo Freire (1996), o qual elencou, em sua obra *Pedagogia da Autonomia* os saberes necessários para a prática educativa. O autor enfatiza a necessidade de um ensino que tenha, em sua base, a pesquisa e que considere os saberes do educando, a criticidade, a estética, a ética e reflexão crítica sobre a prática, a corporeificação das palavras pelo exemplo, os riscos, a aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação, reconhecimento e a assunção da identidade cultural. Ele reitera o seguinte: “creio que uma das qualidades essenciais que a autoridade docente democrática deve revelar em suas relações com as liberdades dos alunos é a segurança em si mesma” (Freire, 1996, p. 36). Essa segurança, de acordo com o autor, se manifesta segundo a “firmeza com que atua, com que decide, com que respeita as liberdades, com que discute suas próprias posições, com que aceita rever-se” (Freire, 1996, p. 36).

Em conformidade com Freire (1996), ensinar exige: segurança, competência profissional e generosidade; exige comprometimento; compreender que a educação é uma maneira de intervenção no mundo; exige liberdade e autoridade; tomada consciente de decisões; e exige saber escutar. Para o saber escutar, o autor elucida, o seguinte:

Meu papel fundamental, ao falar com clareza sobre o objeto, é incitar o aluno a fim de que ele, com os materiais que ofereço, produza a compreensão do objeto em lugar de recebê-la, na íntegra, de mim. Ele precisa de se apropriar da inteligência do conteúdo para que a verdadeira relação de comunicação entre mim, como professor, e ele, como aluno se estabeleça (Freire, 1996, p. 45).

Em sua escrita, Freire (1996) segue a apresentação das exigências para ensinar e designa ao professor, reconhecer que a educação é ideológica; ter disponibilidade para o diálogo; querer bem aos educandos e conclui esse trecho, expressando que foi como prática de gente que compreendeu o “que fazer” do professor, “de gente inacabada, de gente curiosa, inteligente, de gente que pode saber, que pode por isso ignorar, de gente que, não podendo passar sem ética se tornou contraditoriamente capaz de transgredi-la” (Freire, 1996, p. 54).

Com Arroyo (2013), por seu turno, aprendemos a ser professor, “convivendo, experimentando, sentindo e padecendo com – vivência desse ofício” (Arroyo, 2013, p.124), entendemos que não devemos apenas aprender conteúdos, metodologias e didáticas, carecemos aprender a ser professor, observando e experienciando tempos, espaços e relações sociais.

As colocações de Arroyo (2013) reforçam a ideia de que, para dar conta de sua tarefa em sala de aula, o professor precisa aprender, em seu cotidiano, as lições que não nos são proporcionadas em tempos de formação. “No cotidiano de sua docência tiveram de aprender que a matéria-prima cotidiana com que lidam não são apenas conhecimentos, falas ou lições, mas são crianças, adolescentes ou jovens, são pessoas” (Arroyo, 2013, p. 231). Esse processo de aprender a lidar com o outro exige reinventar a sua prática, atividades e interações.

Em consonância com o pensamento dos autores, Tardif (2014), levanta também a seguinte indagação: “qual é o papel e o peso dos saberes dos professores em relação aos outros conhecimentos que marcam a atividade educativa e o mundo escolar?” (Tardif, 2014, p.9). Ele argumenta que não acredita que se possa falar do saber sem fazer uma relação com o contexto do trabalho. Assim sendo,

o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc. Por isso, é necessário estudá-lo relacionando-o com esses elementos constitutivos do trabalho docente (Tardif, 2014, p. 11).

Na abordagem realizada, de acordo com o pensamento dos autores apresentados, podemos considerar que, mesmo com a identificação dos conhecimentos e exigências necessárias para se formar um bom professor e ter uma boa trajetória no exercício de sua função, as demandas cotidianas oriundas das vivenciadas em sala de aula não se esgotam e precisam ser dialogadas para que ocorra de fato a prática educativa.

Nessa acepção, frente à proposta de inclusão educacional de alunos PAEE, um dos desafios para os docentes é a realização de um trabalho diferenciado. Ao elaborar seu planejamento, o professor precisa pensar “o quê” orientar e “para quem” ele está preparando a informação, ao mesmo tempo em que faz a reflexão

sobre a sua prática pedagógica.

Mantoan (2003) elucida que ensinar, sob o ponto de vista inclusiva, significa ressignificar o papel do professor, da escola, da educação e das práticas pedagógicas que são usuais no contexto excludente do nosso ensino, em todos os seus níveis. Para a autora, a inclusão escolar não pertence aos paradigmas tradicionais de educação, e indica que os professores necessitam de novas estratégias para sua preparação e formação, “porque as escolas não serão mais as mesmas, se abraçarem esse novo projeto educacional” (Mantoan, 2003, p. 43).

Esse processo de ressignificar a prática do professor pode gerar insegurança, dado que nem todos estão habilitados para o atendimento de alunos com algum tipo de deficiência ou transtorno. A mudança requer um olhar para o atendimento dos alunos incluídos, pois as disciplinas são as mesmas, o que muda é a forma de adequar à necessidade de cada um. É preciso aceitar o processo de inclusão educacional e entender as dificuldades e possibilidades de cada um. Dessa forma, conhecendo o aluno, o professor poderá provocar a construção do conhecimento e sua apropriação (Mantoan, 2003).

Compreender a dificuldade dos docentes, segundo Mantoan (2003), deve servir como estímulo e como propósito no intuito de possibilitar a sua formação, visto que existem diferentes desafios a serem enfrentados no contexto escolar. Considerar as trocas de experiências entre os grupos de docentes, os questionamentos e comparações da própria prática, poderá oferecer colaborações, auxiliando em suas teorias pedagógicas. A intenção é que estejam abertos a participar e a contribuir na busca por caminhos pedagógicos que possibilitem o processo de inclusão educacional de fato.

A intenção é que os professores sejam capazes de explicar o que antes só sabiam reproduzir a partir do que aprendiam em cursos, oficinas, palestras, exclusivamente. A proposta incentiva os professores a interagirem regularmente com seus colegas, a estudarem juntos e a que estejam abertos a colaborar, com seus pares, na busca dos caminhos pedagógicos da inclusão (Mantoan, 2003, p. 44).

Por conseguinte, reportamo-nos à importância da formação continuada do professor e à sua colaboração para que o processo de inclusão educacional ocorra da melhor forma.

A Resolução n. 1/2020, do Conselho Nacional de Educação, estabelece as

“Diretrizes Curriculares para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica”, definindo, em seu Art. 4º, o entendimento como componente fundamental de sua profissão:

A Formação Continuada de Professores da Educação Básica é entendida como componente essencial da sua profissionalização, na condição de agentes formativos de conhecimentos e culturas, bem como orientadores de seus educandos nas trilhas da aprendizagem, para a constituição de competências, visando o complexo desempenho da sua prática social e da qualificação para o trabalho (Brasil, 2020a, Art. 4º).

Essa abordagem referente à formação continuada para os professores é identificada nos textos de Carvalho (2019) quando aponta que é preciso pensar o significado da formação continuada, no sentido de que não se restringe apenas a cursos ofertados ao professor, a fim de que se mantenham atualizados com o assunto, não desmerecendo sua importância, “mas a experiência mostra que se tornam insuficientes se não houver a rotina das escolas, encontros de estudos e discussões sobre o fazer pedagógico envolvendo a comunidade escolar” (Carvalho, 2019, p. 167). A autora frisa que o contexto diário do professor em sala de aula, uma vez avaliado e compartilhado, pode vir a ser mais bem utilizado pelo professor, ressaltando a importância da teoria e prática. Desse modo, a autora afirma: “sempre entendi que existe uma circularidade entre teoria e prática, pois na prática da teoria, nós a estamos experimentando e recriando, estamos construindo teoria para praticá-la e assim por diante” (Carvalho, 2019, p. 167).

Exercitar a escuta é um exercício de grande valia para o professor. De acordo com Carvalho (2019), necessitamos deste exercício, de perceber o que os nossos alunos nos dizem, com a importância de que esta escuta represente o melhor e mais importante recurso que dispomos em uma sala de aula. “Precisamos fazer de nossa prática o celeiro de novas teorias ou de reforçamento das existentes, precisamos confirmar que alguns princípios para o sucesso na aprendizagem são universais. Dentre eles, destaco o desejo e a escuta” (Carvalho, 2019, p. 167).

A inclusão escolar “convida o professor, continuamente a (re)examinar sua própria vida, sua personalidade, seus conflitos e suas frustrações” (Duek, 2013, p. 45) e, assim, pensar sua experiência, atribuindo significado e proporcionando mudanças para o aprendizado do aluno. Perceber a prática docente é ressignificar sua experiência, “pois o professor, ao exercer a sua docência, não constrói apenas

práticas, constrói também, a si mesmo” (Duek, 2013, p. 45).

Receber o aluno PAEE na sala de aula do Ensino Regular representa um desafio para o professor, no sentido de que o aluno exigirá do professor um novo posicionamento, novos métodos e habilidades que não foram repassadas durante a sua formação inicial, ou seja,

A complexidade, a diversidade, o efêmero e a exceção passam a integrar o cotidiano docente, descentrando as certezas do professor que precisa partir em busca de soluções para os problemas pedagógicos que se apresentam, exigindo-lhes saberes não comportados em sua formação acadêmica (Duek, 2013, p. 50).

Essa inexistência de formação inicial ou continuada, vinculada à falta de vivência profissional no contexto da inclusão escolar, de acordo com Duek (2013), influenciam em questionamentos e inquietações na maneira de como proceder para atender as demandas que esse novo aluno traz para a sala de aula.

Tardif (2014) assevera que é na prática profissional, apropriando-se de sua experiência cotidiana, que o professor constitui seus próprios saberes, “o saber dos professores é plural, compósito, heterogêneo, porque envolve, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e um saber-fazer bastante diversos, provenientes de fontes variadas e, provavelmente, de natureza diferente” (Tardif, 2014, p.18). E define três objetos de formação para a prática docente, resultantes do ambiente de trabalho:

- a) as relações e interações que os professores estabelecem e desenvolvem com os demais atores no campo de sua prática;
- b) as diversas obrigações e normas às quais seu trabalho deve submeter-se;
- c) a instituição enquanto meio organizado e composto de funções diversificadas (Tardif, 2014, p. 50).

De acordo com Duek (2013), pensar o educador para o atendimento do aluno PAEE ultrapassa a atualização e a capacitação desse profissional, “é uma situação que requer do professor a renúncia de conteúdos e técnicas de ensino que vinham sendo de seu domínio durante anos, ao passo que ele precisa estar aberto à incorporação de novos saberes” (Duek, 2013, p. 53).

A ideia de formação continuada que Duek (2013) apresenta coaduna com o pensamento de Carvalho (2019), quando se refere a não somente receber o apoio governamental ou da instituição em formação, mas de priorizar o encontro e o

diálogo sobre questões que se mostram na prática em seu cotidiano, a fim de superar a relação mecânica entre conhecimento técnico-científico e práxis de sala de aula. Nessa esfera,

Proporcionar momentos de encontro constitui-se em uma estratégia profícua à aprendizagem docente, haja vista que a interação entre os colegas de profissão pode auxiliar os educadores na construção de estratégias de enfrentamento para as situações com as quais se deparam no cotidiano escolar (Duek, 2013, p. 53).

Apoiar o professor e ofertar mecanismos de escuta nas escolas é, segundo Duek (2013), fundamental para que “o docente possa falar de suas experiências, suas dificuldades e dilemas pessoais, tecendo relações entre os seus saberes e as situações de sala de aula, bem como as questões mais amplas que influenciam a sua prática profissional” (Duek, 2013, p. 54). Ao ofertar espaços para a comunicação e reflexão compartilhada, a escola estará viabilizando ao professor um auxílio em suas dificuldades e angústias. “Tais ações poderão auxiliá-los na superação de atitudes de resistência que se constituem em verdadeiras barreiras à inclusão” (Duek, 2013, p. 54).

Para colaborar com o desenvolvimento do trabalho do professor em sala de aula, a “Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva” (2008), em seu cap. IV, objetiva a garantia à inclusão escolar de alunos com deficiência, TGD e AH/S, e direciona aos sistemas de ensino o dever de ofertar acesso ao Ensino Regular, oferta do AEE, formação de professores para o AEE e demais profissionais da educação para a inclusão, acessibilidade arquitetônica, entre outros (BRASIL, 2008c).

Entre os objetivos citados, destacamos o AEE, atendimento prestado em salas específicas de recursos multifuncionais situadas na própria escola ou em outra e/ou em centros de AEE disponibilizados na rede pública, instituições comunitárias ou filantrópicas, desprovidas de fins lucrativos.

Com o intuito de compreender o atendimento realizado pelo profissional especializado e como os professores da rede regular de ensino consideram este atendimento, tomamos como base a “Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva”, o qual define que o AEE tem como função oportunizar recursos que auxiliem o desenvolvimento das habilidades dos alunos, eliminando barreiras que impeçam a participação e aprendizagem, com a finalidade

de “identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos estudantes, considerando suas necessidades específicas” (Brasil, 2008c, p. 16).

As “Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial” estabelecem que esse atendimento ocorre em turno inverso à escolarização e, consoante Brasil (2009b), em seu Art. 9, a elaboração e execução ficam a cargo do professor especializado para esse atendimento, em conjunto com os professores do Ensino Regular, assim como a participação das famílias, serviços de saúde, assistência social, ou conforme for necessário para o atendimento.

Embora muito se tenha avançado no processo de inclusão escolar de alunos PAEE, muitos são os desafios para toda comunidade escolar, principalmente para os professores que precisam compreender o processo de inclusão educacional e desenvolver o trabalho curricular, levando em conta que o processo requer do docente uma reflexão do seu trabalho e planejamento, ressignificando seu olhar na perspectiva do que está sendo preparado e para quem está sendo organizado, atendendo espaços e tempos de aprendizagem e modelos de atividades.

O planejamento é o ponto principal para a definição de estratégias, seja na inclusão escolar ou para todos os demais alunos, pois torna-se imprescindível considerar os interesses, habilidades e necessidades de cada estudante. Para dialogar a respeito do professor da EPT, no apoiamos em Abreu (2009), ao mencionar que os professores que trabalham com Ensino Médio realizam essa atividade profissional também na área técnica, fundamentada pela formação intelectual. Por isso, “o trabalho, ao ser considerado dentro desses pressupostos, é educativo, pois contribui para a emancipação do homem, quando permite que ele amplie seus saberes na conjugação de sua atividade intelectual com sua atividade produtiva” (Abreu, 2009, p. 14). O autor reforça a preocupação dos saberes necessários para a formação do docente da EPT e o seu papel social.

Temos que nos preocupar com os saberes necessários ao professor da educação profissional, a fim de que possa assumir um papel comprometido com as exigências de formar um aluno-cidadão autônomo, crítico e reflexivo, capaz de lidar com situações complexas e inesperadas, as quais exijam tomadas de decisões, mas também preocupado com as questões sociais que permeiam a vida em sociedade (Abreu, 2009, p. 9).

Pacheco (2012) sustenta que é preciso considerar a formação continuada

para os professores da EPT na proposta de educação integrada, dado que a maioria recebe uma formação voltada para atuar em caráter propedêutico, com Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Os cursos de licenciaturas “não contemplam em seus currículos estudos sobre as relações entre trabalho e educação ou, mais especificamente, sobre a educação profissional e suas relações com a educação básica” (Pacheco, 2012, p. 83).

De acordo com Abreu (2009), os professores do Ensino Técnico, além da sua atuação educacional, também possuem as atividades profissionais da área técnica. Consequentemente, a relação “trabalho” e “educação” ocorre em um contexto em que a ação pode ser mudada devido às conexões sociais, ocasionando mudanças em busca da qualificação profissional, pois “os saberes da experiência também são formados a partir da ação e reflexão sobre sua própria prática” (Abreu, 2009, p. 12).

Portanto, segundo os autores citados, podemos concluir que a prática docente acontece em meio a toda e qualquer mudança que ocorre no ensino e, como resultado, surgem os desafios enfrentados na prática docente diariamente, posto que a escola deixa de ser um local de transmissão do conhecimento e passa a ser um local de construção do conhecimento. Essa construção possibilita a todos os alunos oportunidades de aprendizagem e diferentes experiências que promovam o desenvolvimento de habilidades e competências favoráveis para a realidade de cada aluno, atentando, para as metodologias, às particularidades de cada um, a fim de que se efetive uma aprendizagem significativa. E, dentro desta diversidade educacional que o professor encontra em sala de aula, é primordial um olhar especial, para que se sinta motivado durante o processo.

2.4 Currículo e Inclusão Escolar nos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio

O termo currículo, de acordo com Sacristán (2013, p. 16), “deriva da palavra latina *curriculum* (cuja raiz é a mesma de *cursus* e *currere*)”, aplicado para definir a carreira, demonstrando a ordem e a condução do percurso profissional ou de organização de carreira do estudante. O autor também descreve currículo como “seleção organizada dos conteúdos a aprender, os quais, por sua vez, regulam a prática didática que se desenvolve durante a escolaridade” (Sacristán, 2013, p. 17).

Com relação ao mesmo termo, na perspectiva de Silva (2010), é explanado como sendo algo que não revela o que de fato é um currículo, mas sim o que uma determinada teoria pensa a respeito do que venha a ser currículo. E, sendo uma construção social, caracteriza o contexto histórico do momento para o sujeito, para a escola e para a educação, apresentando diferentes teorias que evidenciam essas mudanças no ambiente escolar. As teorias as quais fizemos menção, segundo Silva (2010), referem-se às Teorias Tradicionais, Teorias Críticas e Teorias Pós-Críticas, que discorreremos brevemente nos parágrafos seguintes.

Para Silva (2010), o surgimento do termo currículo tem origem nos Estados Unidos, ligado ao processo de industrialização e de movimentos imigratórios, que acentuaram a popularização da escolarização. A teoria construída foi a de Bobbitt, em 1918, registrado em seu livro *The Curriculum (O currículo)*, o autor explana um modelo institucional que se assemelha a uma fábrica, com propósito de preparar o aluno para atender as exigências do mercado de trabalho, tornando o currículo uma questão de organização mecânica em um processo burocrático, com o ensino voltado à técnica. Caracteriza-se, assim, a Teoria Tradicional, “na qual o sistema educacional deveria ser tão eficiente quanto qualquer outra empresa econômica” (Silva, 2010, p. 23).

As transformações ocorreram na década de 1960, tal como exposto por Silva (2010). Os movimentos de independência das antigas colônias europeias, os protestos estudantis na França e demais países, os movimentos dos direitos civis nos Estados Unidos, as lutas contra a Ditadura Militar no Brasil, entre outras mobilizações que provocaram questionamentos quanto ao modo de pensar da época. Esse período também trouxe teorizações e ensaios acerca do pensamento homogêneo que a educação tradicional estabelecia, dando origem a uma transformação nos princípios da teoria tradicional. Em meio a esses novos questionamentos, surgiram as Teorias Críticas sobre o currículo.

Essas Teorias Críticas questionam as estruturas sociais e educacionais, assim como o *status quo* que, para o momento, representava as desigualdades sociais, passando a fortalecer a percepção do currículo com uma visão crítica e reconhece o que está além dos conteúdos, acentuando “ideologia, reprodução cultural e social, poder, classe social, capitalismo, relações sociais de produção, conscientização, emancipação e libertação, currículo oculto, resistência” (SILVA, 2010, p. 17). Logo, as teorias críticas ganham forças pela capacidade de ver além

do que o currículo demonstrava ser.

Com novos questionamentos concernentes à educação e ao currículo, originam-se, segundo Silva (2010), as Teorias Pós-Críticas, que contemplam o multiculturalismo, questões atinentes ao gênero, entre outros, com um currículo que se mantém crítico, mas manifesta a representatividade das diversas culturas, com contribuições baseadas na tolerância, respeito e convivência harmoniosa entre as culturas.

As reflexões sobre o pós-modernismo e o currículo criticam o currículo atual, uma vez que não consideram o sujeito como um ser em constante processo de transformação (Silva, 2010). O currículo, então, atuava como um instrumento de poder, pois poderia manter ou modificar as relações sociais. Para o autor, “o pós-modernismo acaba com qualquer certeza e qualquer pretensão de emancipação. O pós-modernismo assinala o fim da pedagogia crítica e o começo da pedagogia pós-crítica” (Silva, 2010, p. 116).

Nesse âmbito, o currículo é definido como lugar, espaço, território e representa relação de poder, bem como trajetória e percurso percorrido pelo sujeito (Silva, 2010). É caracterizado, também, como autobiografia, representando o caminho percorrido em nossa vida: “o currículo é texto, discurso e documento. O currículo é documento de identidade” (Silva, 2010, p. 150). nesse panorama, compreendemos que:

O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação (Moreira, Silva, 2005, p. 8).

Nessa percepção de currículo, enquanto organização da sociedade e da educação, direcionamo-nos para a atual política educacional brasileira, a BNCC, implantada pela Resolução n. 4/2018, o qual “institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM) como etapa final da Educação Básica, nos termos do artigo 35 da LDB, [...] com base na Resolução CNE/CP n. 2/2017, fundamentada no Parecer CNE/CP n. 15/2017” (Brasil, 2018, ementa).

Essa resolução define, em seu capítulo II, Art. 5º, que a BNCC-EM servirá como referência para todos os sistemas de ensino, instituições, redes escolares

públicas e privadas em todo território nacional, a fim de fundamentar ou revisar os seus currículos de cursos do Ensino Médio (Brasil, 2018, Art. 5). Segundo Brasil (2017b), a BNCC estabelece, para o aluno, um conjunto de aprendizagens a serem desenvolvidas ao longo da etapa escolar, de modo que tenha assegurados seus direitos à aprendizagem e desenvolvimento, consoante o Plano Nacional de Educação (PNE).

O PNE foi aprovado pela Lei n. 13.005/2014. Esse documento determina as diretrizes, metas e estratégias para a política educacional brasileira entre o período de 2014 e 2024. Em sua redação, reitera, na Meta número 7, a necessidade de:

Estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa, diretrizes pedagógicas para a Educação Básica e a Base Nacional Comum dos Currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos(as) alunos(as) para cada ano do Ensino Fundamental e Médio, respeitada a diversidade regional, estadual e local (Brasil, 2014b, meta 7.1).

Para a proposta pedagógica e curricular, segundo Brasil (2018), devem ser consideradas as múltiplas dimensões dos estudantes, visando seu pleno desenvolvimento, na perspectiva de efetivação de uma educação integral (Brasil, 2018, Art. 6). Além disso, para adequar as propostas salvaguardadas na resolução de acordo com a realidade local e dos estudantes, é preciso:

- I – Contextualizar os conteúdos dos componentes curriculares, identificando estratégias para apresentá-los, representá-los, exemplificá-los, conectá-los e torná-los significativos, com base na realidade do lugar e do tempo nos quais as aprendizagens estão situadas;
- II – Decidir sobre formas de organização interdisciplinar dos componentes curriculares e fortalecer a competência pedagógica das equipes escolares para adotar estratégias mais dinâmicas, interativas e colaborativas em relação à gestão do ensino e da aprendizagem;
- III – Selecionar e aplicar metodologias e estratégias didático-pedagógicas diversificadas, recorrendo a ritmos diferenciados e a conteúdos complementares, se necessário, para trabalhar com as necessidades de diferentes grupos de alunos, suas famílias e cultura de origem, suas comunidades, seus grupos de socialização etc.;
- IV – Conceber e pôr em prática situações e procedimentos para motivar e engajar os alunos nas aprendizagens;
- V – Construir e aplicar procedimentos de avaliação formativa de processo ou de resultado que levem em conta os contextos e as condições de aprendizagem, tomando tais registros como referência para melhorar o desempenho da escola, dos professores e dos alunos;
- VI -Selecionar, produzir, aplicar e avaliar recursos didáticos e tecnológicos para apoiar o processo de ensinar e aprender;
- VII – Criar e disponibilizar materiais de orientação para os professores, bem como manter processos permanentes de formação docente que possibilitem contínuo aperfeiçoamento dos processos de ensino e aprendizagem;
- VIII – Manter processos contínuos de aprendizagem sobre gestão

pedagógica e curricular para os demais educadores, no âmbito das escolas e sistemas de ensino (Brasil, 2018, Art. 7).

Quanto à formação curricular do Ensino Médio, a organização constitui-se de formação geral básica e por itinerários formativos. A formação geral básica representa as competências e habilidades articuladas entre si e ligadas ao contexto histórico, econômico, social, ambiental, cultural, local e do mundo do trabalho e da prática social, o qual estabelece, para sua organização, as seguintes áreas do conhecimento: “-Linguagens e suas tecnologias; - Matemática e suas tecnologias; - Ciências da natureza e suas tecnologias; - Ciências humanas e sociais aplicadas” (Brasil, 2018, Art. 10).

Ao que tange à inclusão educacional de alunos PAEE, o documento prevê, em seu Art. 8, que as instituições ou redes de ensino intensifiquem o processo de inclusão escolar nas classes regulares de ensino, com garantia às condições de acesso e de permanência, assim como a aprendizagem, através de um atendimento de qualidade (Brasil, 2018). No documento referente à BNCC para o Ensino Médio, localizam-se “nove vezes” na redação do texto o termo “Inclusão”, sendo que somente em um parágrafo, na página 16, é feita menção ao real significado do termo “Inclusão para pessoas com deficiência”, contudo, não deixando claro sua especificidade, como podemos acompanhar na descrição:

[...] requer o compromisso com os alunos com deficiência, reconhecendo a necessidade de práticas pedagógicas inclusivas e de diferenciação curricular, conforme estabelecido na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – Lei n. 13.146/2015 (Brasil, 2017, p. 16).

Para o termo Educação Especial, na redação do mesmo texto, encontra-se “uma vez” o termo redigido, sendo que não se trata de um parágrafo específico para o termo, como podemos conferir no parágrafo a seguir:

Essas decisões precisam, igualmente, ser consideradas na organização de currículos e propostas adequados às diferentes modalidades de ensino (Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação Escolar Quilombola, Educação a Distância) (Brasil, 2017b, p. 17).

Nessa linha, pensando a formação profissional e tecnológica, esta tem como finalidade a integração com os diferentes níveis e modalidades da educação, bem como às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia. Essa proposta oferece

ao estudante o direito à educação e o direito ao trabalho, determinado no Art. 227 da Constituição Federal de 1988, que retrata o direito à educação e à profissionalização, como dois dos direitos que devem ser garantidos ao cidadão.

Sendo assim, no IFC, os Cursos de Educação Profissional Técnica integrados ao Ensino Médio consideram a busca pela formação integral dos alunos, rompendo com a dualidade entre formação geral e formação profissional, assegurando, em seu currículo, um espaço de ligação entre conhecimentos e formação técnica. A organização curricular, de acordo com o Projeto Pedagógico dos Cursos, estrutura-se em componentes curriculares, levando em conta a integração entre os conhecimentos de formação geral e formação técnica.

Os conhecimentos das áreas do saber são materializados na matriz curricular do curso na forma de componentes curriculares. A constituição dos componentes curriculares, considerando a integração entre os conhecimentos, a complexidade dos conteúdos e a intersecção entre a formação geral e formação técnica, proporciona o agrupamento, ordenamento e distribuição dos conhecimentos na matriz explicitem fluidez e organicidade curricular, em movimento para superação da sobreposição e fragmentação do conhecimento (IFC, 2019c, p. 17).

Para o atendimento dos alunos PAEE, na questão curricular, o *campus* Blumenau conta com o auxílio do Núcleo de Apoio a Pessoas com Deficiência (NAPNE), que tem por objetivo desenvolver ações de implementação do Programa de Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (TEC NEP) e as políticas de inclusão, conforme as demandas do *campus*. Compreende por TEC NEP o programa federal que visa garantir o acesso à educação e ao mundo do trabalho através da expansão de vagas na rede federal para pessoas com deficiência, por meio de oferta ao acesso e da permanência com uma aprendizagem significativa para os alunos com deficiência¹³.

No tocante à organização curricular e à forma de oferta para o Ensino Médio, tomamos como base a Resolução n. 3/2018, Art. 7, que estabelece:

O currículo é conceituado como a proposta de ação educativa constituída pela seleção de conhecimentos construídos pela sociedade, expressando-se por práticas escolares que se desdobram em torno de conhecimentos relevantes e pertinentes, permeadas

¹³ Link para acesso: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/34465-tecnep>

pelas relações sociais, articulando vivências e saberes dos estudantes e contribuindo para o desenvolvimento de suas identidades e condições cognitivas e socioemocionais (Brasil, 2018, Art. 7).

Dessa maneira, seguindo os direitos e os objetivos de aprendizagem definidos pela BNCC, “as instituições e redes de ensino podem adotar formas de organização e propostas de progressão que julgarem pertinentes ao seu contexto, no exercício de sua autonomia, na construção de suas propostas curriculares e de suas identidades” (Brasil, 2018, Art. 7).

2.5 *Universal Design for Learning* (UDL) ou Desenho Universal para a aprendizagem (DUA)

O Desenho Universal para a aprendizagem (DUA) se apresenta como um guia de orientações para os professores, com o propósito de desenvolver práticas pedagógicas que possibilitem compreender como se pode criar um currículo que vá ao encontro das necessidades de todos os alunos, através de métodos, materiais e avaliações que visem a redução de barreiras para um aprendizado significativo. De acordo com Zerbato e Mendes (2018), o DUA tem o propósito de adequar o ensino, com intuito de “ampliar a participação e a aprendizagem de todos e reduzir a necessidade de adequações personalizadas custosas que dificultam as práticas inclusivas do professor da classe comum” (Zerbato e Mendes, 2018, p. 147).

Pouco conhecida no Brasil, a proposta de ensino baseada no DUA, com base em Zerbato (2018), é uma ferramenta que permite a acessibilidade ao conhecimento por todos os alunos, levando em conta a heterogeneidade e individualidade de cada aluno na forma de aprender, bem como auxiliando o professor e demais envolvidos no processo educativo na composição de práticas e estratégias que propiciem a acessibilidade, promovendo uma aprendizagem para todos, sem barreiras.

O conceito surgiu em 1999, nos Estados Unidos, desenvolvido por David Rose, Anne Meyer e demais pesquisadores, apoiados pelo Departamento de Educação dos Estados Unidos, e representa a elaboração de estratégias de acessibilidade para todos, desde condições físicas, quanto em atendimento educacional (Zerbato; Mendes, 2018). Podemos conhecer a tradução do conceito no quadro a seguir:

Quadro 2 – Tradução do Conceito – DUA

UNIVERSAL	DESIGN	FOR	LEARNING
<ul style="list-style-type: none"> • Universal • Princípios • Diretrizes que vislumbram alcançar um maior número de pessoas 	<ul style="list-style-type: none"> • Desenho • Orientação • Conjunto de conhecimentos que orientam e fundamentam a elaboração de um projeto 	<ul style="list-style-type: none"> • Para a • Que leva a • Que promove e favorece algo 	<ul style="list-style-type: none"> • Aprendizagem • Apropriação do conhecimento

Fonte: Prais, 2020, *apud* Heredero, 2022, p. 14.

No Brasil, a regulamentação do Decreto n. 5.296/2004 define a “aprovação de projeto de natureza arquitetônica e urbanística, de comunicação e informação, de transporte coletivo, bem como a execução de qualquer tipo de obra, quando tenham destinação pública ou coletiva” (Brasil, 2004, Art. 2) e refere-se, para fins de acessibilidade, ao termo “desenho universal” representando a

Concepção de espaços, artefatos e produtos que visam atender simultaneamente todas as pessoas, com diferentes características antropométricas e sensoriais, de forma autônoma, segura e confortável, constituindo-se nos elementos ou soluções que compõem a acessibilidade (Brasil, 2004, Art.8, inciso IX).

Em seu capítulo IV, o Decreto n. 5.296/2004 descreve critérios para a implementação da acessibilidade arquitetônica e urbanística, estabelecendo que:

A concepção e a implantação dos projetos arquitetônicos e urbanísticos devem atender aos princípios do desenho universal, tendo como referências básicas as normas técnicas de acessibilidade da ABNT, a legislação específica e as regras contidas neste Decreto (Brasil, 2004, Art. 10).

Esse mesmo decreto certifica, em seu §1º, a responsabilidade do poder público em “promover a inclusão de conteúdos temáticos referentes ao desenho universal nas diretrizes curriculares da Educação Profissional e Tecnológica e do Ensino Superior dos Cursos de Engenharia, Arquitetura e correlatos” (Brasil, 2004, art. 10, §1º), assim como designa, em seu § 2º, que “os programas e as linhas de pesquisa a serem desenvolvidos com o apoio de organismos públicos de auxílio à pesquisa e de agências de fomento deverão incluir temas voltados para o desenho universal” (Brasil, 2004, Art. 10, §2).

O conceito do DUA, para Zerbato (2018), representa um conjunto de

princípios que tem como objetivo oportunizar a aprendizagem para todos os estudantes e não somente ao aluno PAEE. Nesse sentido, auxilia os professores e demais profissionais “na adoção de objetivos de aprendizagem adequados, escolhendo e desenvolvendo materiais e métodos eficientes para a elaboração de formas mais justas e aprimoradas de avaliar o progresso de todos os estudantes” (Zerbato, 2018, p. 56).

Os princípios do DUA, em consonância com Heredero (2022, p.25), apresentam-se como: Engajamento – o “porquê da aprendizagem”; Representação – o “o que da aprendizagem”; Ação/expressão – o “como da aprendizagem”. Para a compreensão desse conceito, usamos, como exemplo, a definição e a concepção de uma rampa, que

Pode ser utilizada tanto por pessoas que apresentam uma deficiência física e dificuldade de locomoção quanto por pessoas que não apresentam nenhuma deficiência, como um idoso, uma pessoa obesa ou uma mãe empurrando um carrinho de bebê. Dessa ideia, baseada na acessibilidade para todos, independentemente das suas condições ou impedimentos, surgiu a ideia de integração de tal conceito aos processos de ensino e aprendizagem, baseando-se num ensino pensado para atender as necessidades variadas dos alunos, pois além das barreiras físicas, também existem hoje as barreiras pedagógicas (Zerbato; Mendes, 2018, p. 150).

Nesse enquadramento, pensando em eliminar barreiras no ensino e na aprendizagem, buscou-se, no conceito arquitetônico, uma maneira de integrar um ensino que atente para as diferentes necessidades dos alunos. Assim, ao invés de adaptar o currículo para um único aluno, o conceito considera formas diferenciadas de apresentá-lo para todos os alunos e potencializar a oportunidade de aprendizado para todos. “Ao invés de se pensar numa adaptação específica para um aluno em particular, em determinada atividade, pensa-se em formas diferenciadas de ensinar o currículo para todos os estudantes” (Zerbato, 2018, p. 56).

Esse conceito tem como objetivo o auxílio aos educadores e demais profissionais na escolha e desenvolvimento de materiais e métodos, pensando em um currículo para todos os estudantes. Nessa perspectiva, o mesmo material pode ser usado por todos dentro da sala de aula, beneficiando todos os alunos e não somente os alunos incluídos (Zerbato; Mendes, 2018).

Consoante a esse pensar, Heredero (2022) define o DUA como um conjunto de princípios didáticos, acessível para emprego dos professores e que auxilia na organização de sua prática pedagógica, atendendo as necessidades educacionais

dos alunos e proporcionando aprendizagem ao maior número de estudantes, pois aplica a ideia de flexibilidade e acesso à aprendizagem, através de ferramentas, métodos, avaliações e processos pedagógicos que resultam na acessibilidade para a aprendizagem de todos os alunos e possibilitando ao professor satisfazer as diferentes demandas.

Seu fundamento científico sobre a aprendizagem, para Zerbato e Mendes (2018), tem como base os aspectos emocionais, as experiências, o ambiente, o significado e o pensamento de que cada indivíduo é único. Delineia como processo de ensino, dentro do conceito DUA, as estratégias de representação, expondo o ensino do seguinte modo:

Ensinar vocabulário a partir de objetos concretos e demonstração, relacionar problemas de matemática e vocabulário com conhecimento prévio, aplicar problemas a situações de vida diária, encorajar a elaboração de desenhos para traduzir e visualizar problemas com palavras, fazer duplas de aprendizes sendo um aluno PAEE e outro não, formar grupos heterogêneos durante atividades de aprendizagem coletiva, realizar conexões interdisciplinares entre o que os alunos estão aprendendo em outras áreas, reescrever problemas de palavras em termos simples, criar bancos de palavras em cartazes e pendurá-los na sala de aula para visualização, utilizar recursos de ensino auditivos, visuais e sinestésicos para favorecer diferentes estilos de aprendizagem visando alcançar um número maior de alunos do que as instruções diretas ou em lápis-papel e lousa-livro (Furner *et al.*, 2005 *apud* Zerbato; Mendes, 2018, p. 152).

O enfoque do DUA, em conformidade com Heredero (2022), faz relação com conceitos citados por autores como Jean Piaget, Lev Vygotsky, Jerome Bruner, Benjamin Samuel Bloom, os quais direcionaram seus estudos no processo de ensino e aprendizagem, contribuindo para a compreensão de como ocorre o aprendizado na individualidade de cada um e como se define a pedagogia utilizada para atender as diferenças entre os alunos. O autor afirma que o DUA

[...] se opõe ao modelo tradicional de ensino e defende que, ao invés de haver predomínio de uma teoria pedagógica, deve haver práticas aliadas ao modelo social de deficiência e à valorização de propostas educacionais que vislumbrem assegurar o direito de todos à Educação a partir da flexibilização do currículo (Heredero, 2022, p. 17).

Em estudos alusivos à neurociência, Heredero (2022) apresenta os fundamentos que orientam a proposta da abordagem do DUA, caracterizando o funcionamento do cérebro em três áreas – reconhecimento, estratégia e afetiva, correlacionadas ao “o que”, o “como” e ao “por quê/ para que” aprendemos

determinados conhecimentos. Vejamos isto na figura a seguir:

Figura 3 – Áreas do Cérebro



Fonte: Meyer, Rose e Gordon *apud* Heredero, 2022, p. 14.

Com base nessa ótica, o DUA alvitra princípios que dão origem a métodos pertencentes ao desenvolvimento de um currículo flexível, propondo a remoção de barreiras no ensino e na aprendizagem. Sendo assim, a organização do ensino demandará de diferentes formas de representação, pois, de acordo com Heredero (2022), a diversidade e a diferença presente na individualidade de cada aluno conduzirão as práticas pedagógicas. Por outro lado,

Ao elaborar materiais concretos para o aprendizado de conteúdos matemáticos para um aluno cego, por exemplo, tal recurso, normalmente, é pensado e adaptado para os alunos-alvo da turma, porém, na perspectiva do DUA, o mesmo material pode ser utilizado por todos em sala de aula, podendo beneficiar outros estudantes na compreensão dos conteúdos ensinados (Zerbato, 2018, p. 56).

Estruturados em objetivos, os princípios do DUA contribuem para que o professor possa organizar seu planejamento, prevendo as demandas dos alunos e promovendo diferentes maneiras de apresentação do conteúdo, com múltiplas formas de ação, representação e engajamento, permitindo ao aluno entender o “porquê” e o “para que” do conteúdo ministrado e pautado na perspectiva da flexibilidade e acessibilidade no processo de ensino. Ou seja, ferramentas e processos pedagógicos têm como resultado acessibilidade para aprendizagem de

modo inclusivo. Nesse processo, o professor tende a minimizar barreiras de aprendizagem e maximizar o sucesso de todos os alunos e, ao invés de evidenciar as limitações do aluno, o professor analisa as limitações na gestão do currículo. “Com a utilização dos preceitos do desenho universal para aprendizagem todos os alunos, indistintamente, apreenderão os conceitos trabalhados, porque terão suas especificidades educacionais respeitadas, princípio do conceito de cidadania” (Silva *et al.*, 2013, p. 12).

Herdero (2022) afirma que o planejamento não pode ser uma expressão e improvisação, pois o ato de planejar organiza os interesses e objetivos. Assim, no momento que apresenta um objetivo ou uma estratégia pensada, existe uma intenção e um caminho a ser seguido com coerência, tencionando aonde se quer chegar. Para usar os princípios do DUA no planejamento, trazemos as seguintes questões que, quando respondidas de forma qualitativa na construção da prática pedagógica, resultarão no delineamento de atividades pedagógicas inclusivas, como define Herdero (2022), ampliando as oportunidades de aprendizado ao proporcionar atividades que atendam às necessidades de aprendizagens dos alunos.

As três perguntas fundamentais, segundo Herdero (2022), podem auxiliar o professor na elaboração do planejamento, orientação na elaboração das atividades e aplicação de seu planejamento escolar de acordo com o conceito do DUA. A primeira questão relacionada à elaboração do planejamento é: “o conteúdo está sendo apresentado para o aluno de forma diferenciada?”. O autor alega que o docente melhora o acesso do aluno ao conteúdo quando utiliza “exposições orais, exemplos, esquemas, imagens, perguntas, diálogo, exposição de ideias, entre outras formas que permitem que o aluno identifique o ‘o quê’ da aprendizagem” (Herdero, 2022, p. 22). A segunda indagação refere-se à orientação para a elaboração das atividades: “para a realização das atividades, os alunos dispõem de diferentes formas de expressarem aquilo que sabem ou que estão aprendendo do conteúdo?” (Herdero, 2022, p. 22). E, com a apropriação dessas informações, o educador pode produzir “a construção de diálogos com os alunos, exposição oral e escrita das ideias, atividades em grupo e/ou individual, organização das ideias em esquemas, imagens e conceitos, entre outras maneiras que se adequem ao conteúdo” (Herdero, 2022, p. 22). O autor reitera que o aluno necessita “identificar o ‘como’ da aprendizagem e o professor perceber, como e o que os alunos estão

aprendendo” (Herederro, 2022, p. 23).

Como pergunta final, Herederro (2022) considera a aplicação da atividade proposta: “de que modo podemos estimular e despertar o interesse e a motivação para que os alunos se sintam envolvidos no processo?” (HEREDERO, 2022, p. 23). O autor expressa, nesta etapa, a importância de se priorizar o “porquê” e “para que” os alunos estão recebendo aprendizado, assim dizendo, “destacar a importância da aprendizagem, do conteúdo para formação educativa de seus alunos” (Herederro, 2022, p. 23).

Os princípios do DUA, como já mencionado nesta seção, são utilizados para oportunizar a aprendizagem a todos os estudantes e não somente ao aluno PAEE, e dividem-se em Engajamento, Representação, Ação e Expressão, o “o que”, o “como” e o “porque/para que” (Herederro, 2022). Observemos o quadro a seguir:

Quadro 3 - Princípios do DUA

Área reconhecimento “o que”	Área estratégia “como”	Área afetiva “por quê, para que”
<ul style="list-style-type: none"> • Múltiplas formas de apresentação • Conteúdo • O conteúdo está sendo apresentado de diferentes formas? <p>► Exposições orais, exemplos, esquemas, imagens, perguntas, diálogo, exposição de ideias, entre outras formas que permitem que o aluno identifique o “o quê” da aprendizagem.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Múltiplas formas de ação e expressão • Aprendizagem • Durante a realização das atividades, são possibilitadas, aos alunos, diferentes formas de expressar aquilo que sabem ou que estão aprendendo do conteúdo? <p>► Construção de diálogos com os alunos, exposição oral e escrita das ideias, atividades em grupo e/ou individual, organização das ideias em esquemas, imagens e conceitos, entre outras maneiras que se adequem ao conteúdo e ao objetivo que foram definidos para aquela aula. Aqui o aluno precisa</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Múltiplas formas de engajamento • Participação • De que forma é possível estimular e despertar interesse e motivação para o envolvimento dos alunos. <p>► O professor, nesse momento, deve priorizar o “por quê e para que” os alunos estão aprendendo, ou seja, destacar a importância da aprendizagem, do conteúdo para formação educativa de seus alunos.</p>

	identificar o “como” da aprendizagem e o professor perceber como e o que os alunos estão aprendendo.	
--	--	--

Fonte: Paris *apud* Heredero, 2022, p. 19.

Heredero (2022), tendo o DUA como referência, informa que a construção da prática pedagógica, a estruturação dos objetivos, os materiais e métodos, bem como a avaliação serão norteados pelos diferentes modos de aprendizagem e pela diversidade em sala de aula. O autor também realça que, se reconhecemos que os alunos são diferentes e aprendem de modos diferentes os conteúdos, sendo ou não alunos com deficiência ou dificuldade de aprendizagem, o DUA fortalece o processo de mudanças no sistema educacional que visa à inclusão, uma vez que o planejamento tem por base os quatro elementos fundamentais para a organização da prática pedagógica, o conteúdo, o objetivo, os materiais e recursos e a avaliação.

A abordagem do DUA aparenta estar ao encontro dos princípios de uma Educação Inclusiva, pois compreende a importância de haver parceria com os professores especializados e demais profissionais, com elaboração de recursos, disponibilidade de materiais, atividades e espaços educativos flexíveis para o aprendizado de todos os alunos para, dessa forma, contemplar a diversidade e as diferentes formas e ritmos de aprendizagem.

Como exemplo, podemos citar exemplos sobre o mesmo conteúdo, destacando características que sejam de relevância, como a utilização de mídias e demais formatos que oferecem ao aluno informações básicas, como o uso de livros digitais, esquemas e resumos de textos, softwares especializados, sites específicos, confecção de cartões táteis ou cartazes, o uso de códigos com cores, entre outros.

As autoras Zerbato e Mendes (2018) reforçam, em seu texto, que “no caso de alunos com necessidades mais complexas, é relevante se pensar em um Planejamento Educacional Individualizado – PEI” (Zerbato; Mendes, 2018, p. 153). Desse modo, é “importante avaliar os momentos em que eles precisam dessas estratégias e os momentos em que aprenderão juntamente com os demais alunos, realizando as mesmas atividades sem acomodações” (Zerbato; Mendes, 2018, p. 153).

Outra ferramenta empregada na abordagem do DUA são as diretrizes e seus

pontos de verificação, definidos como Acesso, Construção e Internalização. Heredero (2022) explica que o “Acesso” representa as diretrizes que indicam as maneiras de ampliar a aproximação ao objetivo de aprendizagem. Para a “Construção”, as diretrizes apontam formas de desenvolver esforço, persistência, linguagem e símbolos expressão e comunicação. Por fim, para a “Internalização”, apresenta as diretrizes que indicam modos de capacitar os alunos através da autorregulação, compreensão e função executiva. O autor defende que os Pontos de Verificação são “sugestões identificadas através de pesquisas, o qual fundamentam o uso de adaptações e intervenções no processo de ensino e aprendizagem” (HEREDERO, 2022, p. 25). Averiguemos um resumo das diretrizes e dos pontos de verificação no quadro a seguir:

Quadro 4 – Diretrizes e Pontos de Verificação do DUA

Pontos de verificação	Fornecer múltiplos meios de engajamento	Fornecer múltiplos meios de representação	Fornecer múltiplos meios de ação e expressão
	Rede efetiva o “ por quê ” da aprendizagem	Rede de reconhecimento o “ o quê ” da aprendizagem	Redes estratégias o “ como ” da aprendizagem
<p><u>Acesso</u></p> <p>Maneiras de aumentar o acesso aos objetivos de aprendizado</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Fornecer opções para recrutamento de interesse • Otimizar a escolha individual e a autonomia • Otimizar a relevância, o valor e a autenticidade • Minimizar ameaças e distrações 	<ul style="list-style-type: none"> • Fornecer opções para percepção • Oferecer formas de personalizar a exibição de informações • Oferecer alternativas para informação auditiva • Oferecer alternativas para informações visuais 	<ul style="list-style-type: none"> • Fornecer opções para ação física • Variar métodos de respostas e de pesquisa • Otimizar o acesso a ferramentas e tecnologias assistivas
<p><u>Construção</u></p> <p>Formas de desenvolver esforço e persistência, linguagem e símbolos, e expressão e</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Fornecer opções para esforço e persistência • Conscientizar quanto às metas e objetivos • Variar demandas e recursos para otimizar o desafio • Promover a colaboração e a comunidade 	<ul style="list-style-type: none"> • Fornecer opções para linguagem e símbolos • Esclarecer vocabulário e símbolos • Esclarecer sínteses e Estrutura • Oferecer suporte à decodificação de texto, anotação e símbolos 	<ul style="list-style-type: none"> • Fornecer opções para expressão e comunicação • Usar vários modos para comunicação • Usar várias ferramentas para construção e composição da aprendizagem

comunicação	<ul style="list-style-type: none"> • Aumentar o <i>feedback</i> orientado para colaboração 	matemáticos <ul style="list-style-type: none"> • Promover a compreensão entre idiomas e linguagens • Ilustrar por meio de múltiplas mídias 	<ul style="list-style-type: none"> • Construir fluência com níveis graduados de suporte • Prática e desempenho
<p><u>Internalizar</u></p> <p>Modos de capacitar os alunos por meio de autorregulamentação, compreensão e função executiva</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Fornecer opções para autorregulação • Promover expectativas e crenças que otimizem a motivação • Facilitar habilidades e estratégias de enfrentamento pessoal • Desenvolver autoavaliação e reflexão 	<ul style="list-style-type: none"> • Fornecer opções para compreensão • Ativar ou fornecer conhecimentos básicos • Destacar padrões, recursos críticos, grandes ideias e relações • Guiar o processamento de informações e visualização de informações • Maximizar a transferência e generalização dos conceitos 	<ul style="list-style-type: none"> • Fornecer opções para funções executivas • Orientar a definição de metas apropriadas • Dar suporte ao planejamento e desenvolvimento de estratégias • Facilitar o gerenciamento de informações e recursos • Melhorar a capacidade de monitorar o progresso

Fonte: Cast *apud* Heredero, 2022, p. 14, 25 e 26.

Com alicerce nas obras de Heredero (2022), Zerbato (2018) e Zerbato e Mendes (2018), consideramos o porquê devemos utilizar o DUA e podemos constatar que essa ferramenta de ensino tem a intenção de proporcionar múltiplas formas de apresentação dos conteúdos, disponibilizando maneiras de ação e expressão da aprendizagem pelos alunos, promovendo a participação, o interesse e o compromisso na realização das atividades pedagógicas.

Heredero (2022) manifesta que o melhor modo de garantir acessibilidade ao currículo é assegurar que o professor entenda a necessidade de aprendizagem dos seus alunos, através dos questionamentos de “o que?”, “como?” e o “por quê?” os alunos aprendem. Com essas informações, o professor poderá desenvolver o seu planejamento, utilizando diferentes estratégias na estruturação de sua prática. Para tanto, o DUA se apresenta como uma estratégia de ensino que busca minimizar as barreiras metodológicas de aprendizagem e ofertar um currículo acessível para todos os alunos, pois, através dessa abordagem, podemos usar diferentes recursos pedagógicos e tecnológicos, considerando a diversidade existente em sala de aula.

3 METODOLOGIA

Haja vista o objetivo geral desta pesquisa, o presente texto expõe, gradualmente, o processo de construção metodológica da pesquisa, desde a formulação da natureza da pesquisa até a estruturação de seus resultados.

Destacamos sua natureza como uma pesquisa aplicada, definida por Gerhardt e Silveira (2009, p. 35) como forma de “gerar conhecimentos para aplicação prática, dirigidos à solução de problemas específicos”, uma vez que houve a aplicação do produto educacional como parte integrante desta pesquisa. Utilizamos, também, uma abordagem qualitativa. Segundo Dutra (2014, p. 92), “a mesma busca compreender a realidade através de instrumentos investigativos que permitem uma interação dialógica com os sujeitos investigados”, o que também expressam Gerhardt e Silveira (2009, p. 32), quando afirmam que a pesquisa é qualitativa quando tratar-se de “aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais”. O pesquisador, ao usar esse método, “busca explicar o porquê das coisas, exprimindo o que convém ser feito, mas não quantificam os valores e as trocas simbólicas nem se submetem à prova de fatos” (Gerhardt; Silveira, 2009, p. 32).

De acordo com Gerhardt e Silveira, também é importante observar as características desse modelo de abordagem qualitativa, que são:

Objetivação do fenômeno; hierarquização das ações de *descrever, compreender, explicar*, precisão das relações entre o global e o local em determinado fenômeno; observância das diferenças entre o mundo social e o mundo natural; respeito ao caráter interativo entre os objetivos buscados pelos investigadores, suas orientações teóricas e seus dados empíricos; busca de resultados os mais fidedignos possíveis; oposição ao pressuposto que defende um modelo único de pesquisa para todas as ciências (Gerhardt, Silveira, 2009, p. 32).

Essa pesquisa classifica-se como exploratória, consoante Gil (2002, p. 41), “tem o objetivo de proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses” e proporciona um planejamento flexível ao considerar os vários aspectos no caso estudado, envolvendo o levantamento bibliográfico, entrevista com sujeitos que já passaram ou, possivelmente, passarão pelo problema pesquisado, assim como a análise de exemplos que venham promover o entendimento (Gil, 2002).

Em consonância com Gil (2008) e Marconi e Lakatos (2003), o levantamento de dados inicial realizou-se com busca por material bibliográfico em bases como: Scientific Electronic Library Online (SciELO), Dialnet, Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), Observatório do ProfEPT e no Google Acadêmico, estabelecendo, para os artigos científicos publicados, o período de cinco anos, correspondidos entre 2016 a 2021. Justificamos o período estabelecido em razão de mudanças na Legislação da Educação Especial através da lei n. 13.146/2015 que instituiu o “Estatuto da Pessoa com Deficiência”, bem como a reforma no ensino e a implementação da BNCC pela Resolução CNE/CP n. 2/2017. A intenção inicial foi a de analisar a atuação do AEE com alunos do Ensino Médio Integrado, considerando as palavras-chave “AEE” e “Ensino Médio”.

Após algumas leituras, e com o desenvolvimento da pesquisa, as abordagens teóricas foram se reestruturando e um novo conceito surgiu, relacionando o “currículo” e o processo de inclusão de Pessoas com Deficiência. Passamos a considerar, nesse momento, como busca as palavras, “Inclusão”, “EPT”, “Currículo” e “Ensino Médio”. Foram realizadas também leituras analíticas que, segundo Gil (2002), auxiliam como fontes para o desenvolvimento do marco teórico, no sentido de encontrar informações relacionadas ao tema da pesquisa que possam contribuir na obtenção de respostas para o problema a ser investigado.

Com o decorrer das leituras, foi possível alcançar um nível inicial da leitura interpretativa que compõe a última etapa das leituras bibliográficas, definida por Gil (2002) como uma forma de leitura mais complexa, no sentido de relacionar a afirmação do autor com o problema a ser solucionado. Para o autor,

Na leitura interpretativa, procura-se conferir significado mais amplo aos resultados obtidos com a leitura analítica. Enquanto esta última, por mais bem elaborada que seja, o pesquisador fixa-se nos dados, na leitura interpretativa, vai além deles, mediante sua ligação com outros conhecimentos já obtidos (Gil, 2002, p. 79).

Quanto aos procedimentos técnicos adotados, foi realizada uma pesquisa de campo que, de acordo com Gil (2002), busca um maior aprofundamento das questões propostas que são desenvolvidas através de “entrevistas com informantes para captar suas explicações e interpretações do que ocorre no grupo” (Gil, 2002, p. 53). Da mesma maneira, Marconi e Lakatos (2003) definem a pesquisa de campo com o objetivo de aquisição de informações e conhecimentos referentes a um

problema, para o qual se procura uma resposta. Gil (2002) enfatiza que a pesquisa, sendo desenvolvida no próprio local em que ocorrem os fenômenos, oferece resultados mais autênticos, pelo fato do pesquisador estar próximo e participativo, ampliando a autenticidade dos sujeitos em oferecerem respostas mais confiáveis.

Para a efetivação do experimento, foi necessário estabelecer o sujeito da pesquisa, uma tarefa “de fundamental importância, visto que a pesquisa tem por objetivo generalizar os resultados obtidos para a população da qual os sujeitos pesquisados constituem uma amostra” (Gil, 2002, p. 98). Portanto, definimos, inicialmente, como sujeitos da pesquisa, dez professores que trabalhavam ou já trabalharam com alunos PAEE, incluídos em salas de aula do Ensino Médio Integrado do Instituto Federal Catarinense *campus* Blumenau, representados pelas áreas de conhecimento, a saber: dois de Matemática e suas Tecnologias; dois de Linguagens e suas Tecnologias; dois de Ciências da Natureza e suas Tecnologias; dois de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, assim, com dois da Área Técnica¹⁴ e uma servidora responsável pelo AEE.

A escolha do *campus* Blumenau se deu devido à instituição de ensino pertencer à esfera federal e estar relacionada à EPT, o que possibilitou a compreensão das políticas públicas adotadas para atender os alunos PAEE nesta instituição de ensino. Do mesmo modo, dispõe, em seu quadro profissional, de professores com alto nível de formação e conhecimento, propiciando aos estudantes o desenvolvimento de seus conhecimentos e suas capacidades a partir da experiência prática, integrando a ciência, a tecnologia e a cultura. A instituição também apresenta, em sua estruturação, o NAPNE, com a intenção de organizar e promover ações voltadas às políticas de inclusão, bem como o AEE na própria instituição, com professor capacitado para atender a essa demanda.

A ferramenta utilizada para a coleta de dados, consoante Marconi e Lakatos (2003), foi a entrevista não estruturada, na qual o entrevistador dispõe de autonomia para conduzir cada situação, podendo direcionar as perguntas da forma mais adequada para a pesquisa. Este tipo de entrevista “é uma forma de poder explorar mais amplamente uma questão. Em geral, as perguntas são abertas e podem ser respondidas dentro de uma conversação informal” (Marconi; Lakatos, 2003, p. 197). Esse momento possibilitou à pesquisadora questionar e dialogar com os sujeitos da

¹⁴ A divisão compreende 50% dos docentes de um dos cursos e 50% do outro curso.

pesquisa, a fim de inteirar-se do tema desta investigação.

Marconi e Lakatos (2003) definem as diretrizes para a entrevista estabelecendo algumas normas como: *Contato inicial* – o pesquisador estabelece a finalidade da pesquisa, seu objeto, relevância e ressalta a necessidade de sua colaboração, assegurando o caráter confidencial das informações. *Formulação de Perguntas* – de acordo com o tipo de entrevista, fazendo uma pergunta de cada vez. *Registro de Respostas* – anotando, no momento da entrevista, e garantindo a fidelidade e veracidade das informações ou a utilização de um gravador, se o entrevistado concordar com a utilização. Por fim, o *Término da Entrevista com cordialidade* – pois, se precisar obter novos dados, poderá fazê-lo com tranquilidade.

A coleta de dados com os professores, sujeitos da pesquisa, foi anteriormente autorizada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEPSH), de acordo com a Resolução n. 510/16¹⁵, o qual determina, para a coleta dos dados, a autorização prévia do participante, através da assinatura de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)¹⁶, conforme consta no Apêndice B.

Desse modo, levando em consideração o estudo de natureza qualitativa, esta análise dependeu de diferentes fatores, “como a natureza dos dados coletados, a extensão da amostra, os instrumentos de pesquisa e os pressupostos teóricos que nortearam a investigação” (Gil, 2002, p. 133), resultando em redução de dados, categorização, interpretação, redação e relatório.

Para esta pesquisa, foi empregada a categorização dos dados. Conforme Gil (2002, p. 134), “consiste na organização dos dados de forma que o pesquisador consiga tomar decisões e tirar conclusões a partir deles”. Essa etapa é explicada por Laille e Dionne (1999) como verificação, nela ocorrem a análise e a interpretação das informações coletadas para, posteriormente, concluir. Esses dados são considerados brutos, precisam ser lapidados para tornarem-se úteis na construção do saber. “O pesquisador deverá organizá-los, podendo descrevê-los, transcrevê-los, ordená-los, modificá-los, agrupá-los em categorias. Somente então ele poderá proceder às análises e interpretações que o levarão às suas conclusões” (Laille; Dionne, 1999, p. 197).

A categorização de dados é definida por Bardin (1977) como “um conjunto de

¹⁵ Disponível em: <https://cepsh.ifc.edu.br/>

¹⁶ A realização desta pesquisa foi aprovada pelo CEPESH do IFC pelo Parecer número 5.309.164.

técnicas de análise das comunicações” (Bardin, 1977, p. 38) e tem como objetivo obter, através de procedimentos sistemáticos e da descrição de conteúdo apresentadas nas mensagens, “indicadores (qualitativos ou não) que permitam a interferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) desta mensagem” (Bardin, 1977, p. 38).

Para Bardin, a análise de conteúdo é um método “dependente do tipo de fala a que se dedica e do tipo de interpretação que se pretende como objetivo” (BARDIN, 1977, p. 31). E, na sequência, em seu texto, a autora apresenta as diferentes fases para a estrutura da análise de conteúdo, definindo-as como: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados englobando a inferência e a interpretação.

Para Bardin (1977), a primeira fase, definida como pré-análise, é considerada a fase organizacional, que sistematiza as ideias de maneira precisa, essa etapa pode ser conduzida por diferentes recursos como: a “leitura flutuante”, em que são definidas as primeiras impressões e orientações referentes ao texto; a “escolha dos documentos”, que podem ser consideradas como *a priori*, envolvendo as escolhas, a seleção e as regras (regra de exaustividade, regra de representatividade, regra da homogeneidade e regra de pertinência); a “formulação das hipóteses e dos objetivos”, nesta etapa, é possível ter um prognóstico provisório para a solução dos problemas; a “referenciação dos índices e a elaboração de indicadores”, são definidos os índices, partindo para a construção de indicadores precisos e seguros; a “preparação do material”, é a preparação formal do material, a edição dos textos com a transcrição das entrevistas.

A segunda fase, a qual Bardin (1977) refere-se é a exploração do material, esta etapa representa a ordenação das decisões tomadas. Esse processo inicial é denominado “codificação”, “corresponde a uma transformação – efetuada segundo regras precisas – dos dados brutos do texto” (Bardin, 1977, p. 103), e pode ser representada por recorte, agregação e enumeração, possibilitando a apresentação do conteúdo e a sua expressão. Para o recorte, a escolha das unidades, conforme Bardin (1977), ocorre por:

1) Unidade de registro e de contexto: a unidade de registro tem como representação a palavra, o tema, o objeto, o personagem, o acontecimento e o documento; e a unidade de contexto propicia compreender o significado exato da unidade de registro.

2) Regras de enumeração: viabiliza demonstrar como será feita a contagem

dos registros, que podem ser por presença, frequência, intensidade, direção, ordem e co-ocorrência.

3) Análise quantitativa e análise qualitativa: abordagem quantitativa, toma por base a frequência de aparição dos elementos contidos na mensagem, com dados descritivos. E, a abordagem qualitativa, utilizada na fase de evolução das hipóteses, uma vez que permite possível relação entre a mensagem e as variáveis do locutor.

Para a categorização dos dados, Bardin (1977) organiza em duas etapas, definidas como inventário e classificação, e estabelece um conjunto de categorias o qual considera apropriado para manter a qualidade das informações, são elas:

- a) exclusão mútua, os elementos não podem existir em mais de uma divisão;
- b) a homogeneidade, um único princípio de classificação conduz sua organização;
- c) a pertinência, as questões analisadas devem corresponder às características das mensagens;
- d) a objetividade e a fidelidade, o pesquisador responsável pela análise deverá estabelecer com clareza as variáveis que trata, bem como identificar índices que comprovam a entrada de um elemento na categoria;
- e) a produtividade, quando fornece resultados em hipóteses novas e com dados exatos.

E, para finalizar, a abordagem dos resultados por meio das inferências e da interpretação, “tendo à sua disposição resultados significativos e fiéis, pode então propor inferências e adiantar interpretações a propósito dos objetivos previstos – ou que digam respeito a outras descobertas inesperadas” (Bardin, 1977, p. 101).

Após a finalização das análises, iniciou o momento da conclusão, momento que Laville e Dionne (1999) descrevem as respostas do pesquisador para as questões que precisam ser esclarecidas em função dos resultados da análise e da interpretação. “Elas o levarão a lançar um olhar para trás, aos elementos que, no início, o conduziram à sua hipótese, bem como a lançar um olhar para frente, às perspectivas que se abrem na continuação do seu trabalho” (Laville; Dionne, 1999, p. 231).

Nos estudos de campo, o pesquisador possui maior liberdade na apresentação de seus resultados, uma vez que esteja ciente dos requisitos exigidos na redação científica, sendo: a clareza, a concisão, a precisão e a objetividade (Gil, 2002, p. 135).

4 AS DESCOBERTAS DA PESQUISA

Nesta seção, contemplamos a resposta ao questionamento inicial desta pesquisa referente à percepção dos professores, sujeitos do processo, relativo à inclusão educacional de alunos PAEE em salas de aula dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio do IFC *campus* Blumenau.

Com a finalidade de preservar a identidade dos participantes entrevistados, não foi especificada a área de conhecimento, apenas foram utilizadas para defini-los as combinações P – para designar professor, seguido de um número de um a dez, estabelecido pelo número total de partícipes, na seguinte configuração: P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8, P9 e P10. Convém mencionar que entramos em contato com a professora responsável pelo AEE da instituição, porém não foi possível obter o retorno necessário para a realização da pesquisa com a respectiva profissional.

A técnica de análise dos dados coletados usada nesta pesquisa foi a análise de conteúdo, a qual Bardin (1977) apresenta como um trabalho de manejo sobre as mensagens, procurando colocar em evidência os indicadores que permitem fazer inferências sobre outra realidade que não a da mensagem propriamente dita.

Como ferramenta empregada, salientamos a entrevista, conforme consta no Apêndice C, a qual realizou-se de forma presencial no IFC *campus* Blumenau, em diferentes dias e horários, a fim de atender a disponibilidade dos participantes. O diálogo com os entrevistados transcorreu em ambiente reservado, definido por cada participante, preservando sua identidade, seguindo o acordado entre as partes por meio do Termo de Consentimento.

O tempo de duração das entrevistas manteve uma variação de 25 a 40 minutos, conforme área de atuação e disponibilidade de cada professor, sendo que, para o registro do diálogo, foram usados dois aparelhos de gravação de áudio, para mitigar o risco de perder algum conteúdo dos áudios.

Os questionamentos foram organizados seguindo uma ordem de coerência, com possibilidade de alteração no caso de a pesquisadora entender ser válida para o momento. Após, as entrevistas foram compiladas de acordo com as seguintes categorias:

1. Apresentação do professor;
2. Formação e conhecimento docente para trabalhar com alunos público-alvo da Educação Especial;

3. Prática docente no processo de inclusão escolar dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio;
4. Compreensão sobre inclusão escolar, percepção do processo de inclusão educacional;
5. Conhecimento referente ao Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA).

Utilizamos as estratégias de análise segundo Bardin (1977), definidas como: função “heurística”, em que a análise potencializa a exploração do conteúdo, permitindo expandir as descobertas e definindo até onde podemos chegar com as respostas e a “administração da prova”, com a finalidade de justificar que, na análise sistemática, as hipóteses podem ser validadas ou rejeitadas, com intuito de servirem como prova.

Gil (2002, p. 134) afirma: “mesmo que a pesquisa seja de cunho descritivo, é necessário que o pesquisador ultrapasse a mera descrição, buscando acrescentar algo ao questionamento existente sobre o assunto”. Sendo assim, durante o diálogo com os professores, foi possível compreender a percepção deles quanto ao processo de inclusão escolar dos alunos PAEE no IFC e realizar uma sondagem sobre as dúvidas e as necessidades que podem vir a ser consideradas para a produção do produto educacional.

4.1- Análise das entrevistas: ‘A arte de garimpar preciosidades’

4.1.1 Apresentação dos professores

O diálogo teve início com a apresentação dos professores e a narrativa sobre a sua formação, o tempo de atuação em sala de aula e as possíveis experiências com alunos PAEE e a inclusão educacional no Ensino Regular. Com essa análise, podemos reconhecer a trajetória acadêmica dos professores, o período de convivência com a prática pedagógica em sala de aula e se tem ou não experienciado sua prática com os alunos PAEE.

Para organização da análise dos dados, iniciamos o processo de codificação e caracterização com base em Bardin (1977), utilizando uma representação do conteúdo ou de sua expressão. Usufruímos da unidade de registro – “o

personagem”, definida por Bardin (1977) como características ou atributos do entrevistado, para que, de acordo com as entrevistas realizadas, pudéssemos identificar no grupo pesquisado. Esse grupo foi composto por dez professores, com a seguinte formação acadêmica: 20% possuíam nível de pós-doutorado, 30% nível de doutorado, 40% nível de mestrado e 10% nível de graduação, para atuar nos cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio do IFC *campus* Blumenau.

Quando questionados se possuíam curso de formação em Educação Especial ou formação nesta temática nas disciplinas de graduação, a resposta foi “não”, sendo coincidente para todos os participantes. Essa informação inicial, em sua relevância, apresenta-nos que os participantes da pesquisa não possuem formação específica para atender alunos PAEE, mas a relação entre saber e trabalho é descrita por Tardif (2014) como relações que, mediadas pelo trabalho, servirão de base para enfrentar e solucionar situações cotidianas.

A fim de compreender de onde provinha o conhecimento dos professores entrevistados para trabalhar com alunos PAEE, perguntamos aos participantes da entrevista sobre a participação em cursos de formação continuada na área de Educação Especial ou Inclusão Escolar. Os entrevistados definiram seus posicionamentos da seguinte forma: 30% responderam que sim, que possuíam alguma participação em palestra ou seminário, 50% não lembraram de ter participado de formação nessa área do conhecimento e 20% não participaram de formação continuada nessa área de conhecimento. A seguir, alguns exemplos a partir da fala dos entrevistados:

Eu não tenho memória, a gente tem um ciclo de formações que o Nupe oferece, que é o núcleo pedagógico. Antes da pandemia, eu lembro que teve um ciclo com muitos temas, talvez um deles tenha sido associado a EE, talvez um deles. Diria que é escasso, formalmente dentro do campus, talvez outros núcleos ofereçam formações remotas, na pandemia talvez tenha acontecido, mas dentro do nosso campus, tenho memória de talvez um evento (P2).

Não, não realizei formação. Tive contato com alunos deste contexto, mas não tive formação ainda não (P5).

O diálogo com os entrevistados seguiu, com a sondagem sobre o tempo de atuação e de exercício em sala de aula do Ensino Regular. Acerca disso, 10% dos entrevistados apresentaram o tempo definido entre um e cinco anos em sala de aula, 30% encontravam-se em um tempo definido entre seis e dez anos e 60% dos

professores com mais de dez anos de atividade em sala de aula.

No que tange ao tempo de atuação junto ao IFC *campus* Blumenau, 20% responderam de um a cinco anos de atividade, 60% entre seis e dez anos de atividade e 20% com mais de dez anos de exercício em sala de aula nesta instituição.

Esses dados indicam que a maioria dos entrevistados trabalhavam na instituição em um período estabelecido entre seis e dez anos de atividade e, de acordo com o grupo entrevistado, 60% dos participantes possuíam mais de dez anos de atuação em sala de aula, sendo que, desse período de trajetória profissional, 60% dos entrevistados tinham entre seis e dez anos dedicados ao IFC. Esse resultado apresenta um ponto positivo para a instituição, pois a permanência do professor ao longo dos anos em uma mesma escola resulta em vínculos sociais e afetivos tornando-o parte integrante da estrutura. Fortalecer laços com os alunos e com a comunidade escolar proporciona ao professor acompanhar o desenvolvimento dos alunos, sentir-se participativo, motivado e atento para perceber e auxiliar as demandas e dificuldades que os discentes apresentem no decorrer de sua aprendizagem.

Conforme os indicativos, 30% dos entrevistados relataram ter participado de alguma formação/seminário nesta temática e representam o perfil de professores com mais de dez anos de experiência em sala de aula. Por sua vez, 50% dos professores relataram não lembrar de participar de alguma formação/seminário nesta área de conhecimento. Desses 50%, convém citarmos que 20% deles possuíam experiência entre um e dez anos de atuação em sala de aula e os demais 30% possuíam mais de dez anos de atuação em sala de aula. Os demais 20% que declararam não ter participado de formação/capacitação informaram entre um e seis anos de experiência em sala de aula.

Essas informações se fazem relevantes quando relacionadas ao estabelecido na LDB, que define que os sistemas de ensino deverão assegurar aos educandos público-alvo da Educação Especial: “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” (BRASIL, 1996, Art. 59, Inciso III) e complementa, no Art. 62, referente à formação de professores, em seu parágrafo único, a garantia de formação continuada para os profissionais do magistério “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, Art. 62, parágrafo único). A partir dessas informações, podemos observar que, desde o ano de aprovação desta lei, em 1996, até o ano de 2022, são 26 anos de legislação vigente, o que nos remete ao entendimento de que, nesse período, todos os professores, em algum momento de sua trajetória profissional, deveriam ter participado/recebido alguma formação/seminário ou curso referente a temática abordada.

Desse modo, concluindo esta etapa, indagamos aos entrevistados se, em todo o seu período de docência, tiveram em sala de aula a experiência de ter alunos PAEE. O termo *experiência*¹⁷, utilizado neste trabalho, faz referência ao conhecimento assimilado e produzido durante a prática em sala de aula, resultado de uma ação que se faz ou se experimenta, indicando o que foi vivido pelo sujeito.

A resposta dos participantes foi unânime: todos tiveram experiência com alunos PAEE, sendo que 20% tiveram antes do ingresso no IFC e 80% experienciaram na própria instituição, conforme os relatos:

Sim, já tivemos alguns. A grande maioria seria TDAH, ou déficit de atenção. Este ano a gente está com um caso à parte, não temos certeza se é esquizofrenia ou outra coisa (P3).

Sim. Nós temos alunos autistas de diversos graus, temos alunos com TDAH, alunos com síndrome do pânico, depressão, ansiedade (P6).

Sim. Ela era surda, tinha um grau de surdez alto, mas ela conseguia compreender. Este ano eu tive um que me comentaram que tem um certo grau de autismo, no meu conhecimento é isso (P9).

Nessa etapa, percebemos que, embora os professores tenham a experiência com alunos PAEE em salas de aula do Ensino Regular, os docentes participantes da pesquisa não possuíam formação inicial nessa área específica. E, quanto à formação, palestra ou seminário e/ou discussões sistematizadas sobre esse tema que envolve a inclusão escolar e atendimento pedagógico para esses alunos, 50% dos entrevistados afirmaram não ter esse estudo em sua trajetória, lembrando que

¹⁷ Definimos “experiência” como o “conhecimento conseguido pela prática; ensaio; prática de vida” (Minidicionário, 2008, p. 145).

20% não responderam, o que resulta em apenas 30% com formação continuada nessa temática. As experiências dos professores e as suas vivências no cotidiano da sala de aula expõe significados e particularidades no modo de pensar e agir com relação aos alunos PAEE e manifestam que, a partir das observações feitas no dia a dia e nas vivências de sala de aula, os professores se organizam e se orientam em suas práticas pedagógica.

Para Bardin (1977), dispendo dos resultados fidedignos, podemos sugerir interferências que resultem em interpretações de outras descobertas, através do código de que nos servimos como “indicador” capaz de revelar veracidade oculta e também do significado; a análise pode ser feita a partir do significado da mensagem. Nesse sentido, o que constatamos nessa fala inicial com os entrevistados foi que o IFC *campus* Blumenau possui professores com alto grau de formação, com formação em nível pós-doutorado, doutorado e mestrado para atender a demanda dos cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio, demonstrando, em suas falas, o grande interesse em ofertar aos alunos uma educação de qualidade.

4.1.2 Formação e conhecimento docente para trabalhar com alunos Público-Alvo da Educação Especial

Nesta etapa da pesquisa, aprofundamos os questionamentos tangentes aos conhecimentos teóricos e formação/capacitação para trabalhar com alunos PAEE no IFC *campus* Blumenau.

Enquanto professores, vivenciamos um processo constante de aprendizado, como afirma Duek (2013), o professor é um ser em formação, com sua jornada constituída por relações sociais definidas pela de sua trajetória, construída na elaboração de seu perfil profissional, pois “o professor, ao exercer a docência, não constrói apenas a prática, constrói, também, a si mesmo” (DUEK, 2013, p. 45). Esse envolvimento com a diferença requer do professor estratégias para atuar em sala de aula que não aprendeu em sua trajetória acadêmica.

O IFC *campus* Blumenau é uma instituição que fomenta estratégias para o acesso, a permanência e o êxito na aprendizagem de seus alunos, por conseguinte, “reconhece a importância da capacitação de seus servidores como requisito para cumprir a missão relacionada à transformação do cenário regional em benefício da

sociedade” (IFC, 2019a, p. 21). Uma das ações sugere, além de um Plano Anual de Capacitação dos Servidores, que seja estabelecida a “capacitação como uma meta prioritária de gestão” (IFC, 2019a, p. 21).

Sobre está assertiva e pensando no processo de inclusão educacional de alunos PAEE, perguntamos aos entrevistados se a instituição oferecia formação/capacitação aos professores para atender alunos da inclusão escolar.

De acordo com os professores, 50% relataram não lembrar de participar de formação específica acerca desse assunto, 20% afirmaram não ter recebido formação no período em que estavam atuando na instituição, 30% disseram ter recebido uma formação com breve diálogo sobre o assunto. Alguns dos docentes se manifestaram da seguinte forma:

Eu não tenho memória. A gente tem um ciclo de formações que o NuPe oferece, que é o núcleo pedagógico, antes da pandemia, eu lembro que teve um ciclo com muitos temas, talvez um deles tenha sido associado a EE, talvez um deles. Diria que é escasso, formalmente dentro do *campus*, talvez outros núcleos ofereçam formações remotas, na pandemia talvez tenha acontecido, mas dentro do nosso campus, tenho memória de talvez um evento (P2).

Então, desde que eu cheguei, em 2019, eu não me recordo. É possível que tenha tido, mas assim, o nosso ritmo de trabalho é difícil alcançar todas as ofertas que são trazidas para a instituição e de cabeça agora não me recordo não, não lembro se teve uma formação específica (P5).

Não que eu tenha noção neste período, de 2016 até aqui, que eu saiba não, que eu tenha conhecimento não teve nenhuma formação para professores para lidar com este tipo de aluno (P6).

[...] Aqui no *campus* mesmo, o próprio *campus* também já oferece. De vez em quando é atividades [*sic*] de formação continuada no tema, mas nada muito específico assim, que eu me recorde nesse momento (P1).

Em seus relatos, os entrevistados, em sua maioria, declaram não lembrar ou não receber formação continuada na área de inclusão escolar de alunos PAEE pela instituição. Porém, convém considerarmos e destacarmos que, em suas falas, os citam: “desde que eu cheguei, em 2019”, “de 2016 até aqui”, “antes da pandemia”; essas narrativas dos participantes coadunam com as informações apresentadas no site da instituição, na página do Núcleo Pedagógico (NuPe)¹⁸ referente à formação

¹⁸ Disponível em: <http://blumenau.antigo.ifc.edu.br/wp-content/uploads/2015/11/hist%C3%B3rico->

continuada para os professores, onde identifica-se a oferta de formação na área da inclusão escolar de PAEE até o ano de 2016, exposto da seguinte forma: em 2012, a formação apresentou o tema “Educação Especial numa Perspectiva Inclusiva”; para o ano de 2013, o tema “Inclusão e Acessibilidade”; em 2014, o tema “Autismo: conhecer para incluir”; e, no ano de 2016, com os temas “Educação Especial: uma reflexão sobre a inclusão de alunos com deficiência no Ensino Regular” e “Surdo: quem, como e o quê?”. Após essa data, não constam registros de formação continuada nessa área de conhecimento, o que reforça o posicionamento dos professores em não recordar ou afirmar não receber formação continuada sobre esse tema.

Assim como resultado das diversas mudanças ocorridas nos últimos anos na área social e tecnológica, eventos e seminários podem ter sido divulgados aos professores de forma on-line, a exemplo do Encontro Nacional sobre Inclusão Escolar da Rede Profissional Tecnológica (ENIERPT)¹⁹. A informação foi recebida pela pesquisadora em uma rede social, durante o curso de mestrado. Em um diálogo com o professor e orientador da pesquisa, foi possível diagnosticar que, no mês de agosto de 2022, foi disponibilizado um material²⁰ informativo aos servidores, via e-mail institucional, com orientações para o atendimento de pessoas com deficiência nos setores da instituição; não se trata de uma formação, mas corresponde à finalidade do NAPNE de organizar e promover ações direcionadas às políticas de inclusão. Realçamos a informação de que esse material não foi citado pelos entrevistados.

O tema “formação continuada para os professores” é muito significativo, visto que é através dessa vivência que os docentes estabelecem relações e condições para refletir sobre a sua prática cotidiana e promover melhorias para atuar com o aluno da Educação Especial em classes regulares de ensino. Esses conhecimentos adquiridos permitem elaborar estratégias de ensino que podem vir a ser consideradas pelo professor para atender satisfatoriamente os alunos da inclusão escolar em suas diferentes características, sejam elas ritmo de aprendizagem ou em

[forma%C3%A7%C3%B5es-campus-para-SITE.pdf](#)

¹⁹ Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=n4c_ppD8KGw&t=5s

²⁰ Disponível em:

https://www.amures.org.br/uploads/1521/arquivos/2488744_Orientac%C3%A7%C3%B5es_para_atender_pessoas_com_deficie%C3%A7%C3%A3o_1.pdf

suas potencialidades.

Em uma escola inclusiva, não basta ofertar acesso escolar aos alunos, há a necessidade de proporcionar suporte e conhecimento ao professor. Sendo assim,

É importante considerar a formação continuada ou em serviço para a construção ou reelaboração de novas práticas pedagógicas na perspectiva inclusiva e reforçar a construção de uma cultura inclusiva e colaborativa na escola para que determinadas práticas possam estar presentes nas salas de aula e não serem responsabilidade única do professor da sala comum (Zerbato, 2018, p. 45-46).

De acordo com Zerbato (2018), a formação continuada se configura como um momento de possibilidades para a reestruturação dos saberes que os docentes possuem em paralelo com suas práticas cotidianas, como também elucida Mantoan (2015), ao argumentar que os momentos de diálogo/formação propiciados nas escolas buscam avaliar as necessidades e os interesses comuns dos docentes, possibilitando a resolução dos dilemas pedagógicos mediante análise do ensino ministrado na escola e afirma que:

A formação oferecida reflete-se diretamente nas salas de aula, dado que a educação especial faz parte do projeto político-pedagógico das escolas, complementa a formação dos alunos que são seu público-alvo e movimenta a escola na direção da inclusão (Mantoan, 2015, p. 83).

Para Nóvoa (2022), pensar uma nova construção pedagógica necessita de professores interessados em construir um estudo em conjunto. Para isso, a formação continuada como um momento é essencial, procurando promover essa realidade partilhada, pois, nesse contexto de troca de experiências e culturas profissionais, os professores constroem oportunidades para a solução de seus dilemas.

Nessa linha, seguindo o diálogo com os entrevistados sobre formação/capacitação, perguntamos se os professores buscam formação/capacitação acerca da temática fora da instituição. Das respostas apresentadas, 20% responderam que buscavam informação, à medida que surgiram dúvidas, os demais 70% não acompanhavam formações concernentes à temática fora da instituição e 10% não responderam, consoante exposto:

Sim. Eu procuro fora, mas de uma maneira autodidata, eu sempre estou lendo sobre o assunto, sempre estou me atualizando, eu tenho um grupo de WhatsApp que é basicamente de professores então a gente traz todas as questões referentes à sala de aula. Não só a questão de alunos especiais,

mas qualquer questão de sala de aula. Eu estou sempre atualizado (P5).

Bem sincero, não, não participo (P3).

Em uma averiguação, visando entender o motivo pelo qual os professores não buscavam por formação/capacitação, solicitamos aos entrevistados se eles poderiam mencionar o porquê não procuravam por essa formação ou qual a dificuldade encontrada. Dos 80% que responderam anteriormente que não buscavam por formação fora da instituição, 50% alegaram o “tempo” como fator primário, seguido da grande demanda de trabalho, conforme as falas transcritas:

Um dos motivos, sim, o tempo disponível (P6).

A demanda, ela é muito grande. Não eu só, eu posso falar de todos os professores e não precisa ser do instituto federal. Os professores têm uma demanda muito grande, nós aqui temos uma demanda enorme, que não é só de sala de aula e nem de preparação de aula, nós fazemos várias outras coisas, desde pesquisa, de extensão, parte que é alguma coisa administrativa ou de alguma comissão, enfim (P10).

De acordo com a fala dos entrevistados, o tempo é um obstáculo enfrentado pela grande maioria dos professores, o que nos remete ao entendimento que os professores não disponibilizam de um momento em grupo para falar sobre o assunto e que, devido à demanda de trabalho, essa formação específica em conhecimento para atender o aluno PAEE ocorre somente em casos de extrema necessidade, quando se faz imprescindível a compreensão de algo para trabalhar com o aluno. Para Mantoan (2003, p. 34), “entendemos que existe ensino de qualidade quando as ações educativas se pautam por solidariedade, colaboração, compartilhamento do processo educativo com todos os que estão direta ou indiretamente nele envolvidos”.

No tocante à formação continuada, a legislação prevê essa construção como direito do professor. Consoante a isso, a Lei n. 12.056/2009, que acrescenta ao Art. 62 da LDB, estabelece para a formação continuada dos professores:

§ 1º 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.

§ 2º A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância.

§ 3º A formação inicial de profissionais de magistério dará preferência ao ensino presencial, subsidiariamente fazendo uso de recursos e tecnologias

de educação a distância” (BRASIL, 2009c, Art. 01).

Nesse encadeamento, apreendemos, nos relatos, que os professores tinham experiência com alunos PAEE em sala de aula, no entanto, nem todos possuem formação/capacitação ou conhecimento teórico sobre essa temática. A indagação que surgiu nesta etapa da entrevista corresponde aos anseios estabelecidos no marco teórico desta pesquisa, por conseguinte, consideramos significativo solicitar aos entrevistados o seguinte: “de onde provém o conhecimento de cada um para trabalhar com alunos da inclusão educacional PAEE?”.

Em suas respostas, 30% professores disseram ser por autopesquisa, formação ou busca por informação e da prática de sala de aula, somado a 30% que somente possuíam a experiência da sala de aula e 40% não especificaram.

[...] fazer uma autopesquisa, mas claro que é diferente de você ouvir alguém falando sobre isso (P1).

Eu penso que essa parte de palestras, de coisa, elas não servem como baliza para dizer que tu estás qualificado, a mesma coisa um professor que sai licenciado como professor, ele não é professor, ele vai se formar ao longo da sua prática docente [...] (P4).

Eu acredito que é na prática do dia a dia, até porque a questão da teoria, geralmente são criadas em contextos específicos, então quando você vai pôr em prática em outro contexto tem que ter uma adaptação, nem sempre funciona (P5).

Os relatos sobre a construção do conhecimento para trabalhar com alunos da inclusão escolar em salas de aula do Ensino Regular serem provenientes das experiências e das práticas de sala de aula, nos reporta à fala de Mantoan (2011, p. 67), ao elucidar que “precisamos nos conscientizar de que as turmas escolares, queiramos ou não, são e serão sempre desiguais”, e essa é a razão, a compreensão de que a escola, segundo a autora, é um local privilegiado de encontro com o outro, “este outro que é, sempre e necessariamente, diferente!” (Mantoan, 2011, p. 67). Para a pesquisadora, torna-se possível verificar, nas falas dos entrevistados, durante seus relatos, a tranquilidade que demonstram para falar da inclusão escolar dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio, apesar de relatarem ausência de formação e conhecimento nesta área específica.

Ao findar esta etapa da pesquisa, constatamos que o IFC *campus* Blumenau

possui excelência em seu quadro de professores, uma vez que, majoritariamente, tinham elevada formação profissional e, em sua organização, apresenta-se disposta a efetivar as políticas públicas de inclusão escolar, sendo a formação/capacitação dos professores para atender alunos público-alvo da Educação Especial uma demanda a ser fomentada pela instituição, dado que os professores sentem-se cada vez mais sobrecarregados em seus afazeres e serviços e apontam à falta de tempo para a realização dos estudos e para a busca por formação nesta área.

De acordo com os relatos, o trabalho desenvolvido com esses alunos parte de uma prática construída no dia a dia, dentro do contexto da sala de aula, onde os professores acreditam nas potencialidades de aprendizagem de seus alunos e não destacam a deficiência como motivo para um ensino separado e com atividades adaptadas para o entendimento do aluno. Ademais, levam em consideração a complexidade do todo e da escola, vinculado às concepções e organização curricular presente na escola.

A inclusão educacional na instituição está em construção e busca superar as barreiras arquitetônicas e atitudinais, garantindo a formação integral dos estudantes PAEE e demais alunos, com uma educação de qualidade para todos, assegurando a satisfação profissional dos envolvidos neste processo.

4.1.3 A prática docente no processo de Inclusão Escolar dos Cursos Integrados ao Ensino Médio

Para Nóvoa (2022, p. 84), “ser professor não é apenas lidar com o conhecimento, é lidar com o conhecimento em situações de relação humana” e, uma vez que sua atuação ocorre em meio às incertezas e imprevisibilidades, o que lhe define é a habilidade de compreender e integrar experiências que não são somente do indivíduo, mas do grupo a que ele pertence e assim proporcionar um sentido pedagógico à sua prática.

Nessa perspectiva, a inclusão escolar, de acordo com Duek (2013), é um processo em constante evolução, que implica compreender o “eu” do sujeito envolvido no processo, através das relações. A autora descreve que nessa troca de experiências, construímos e transformamos a nossa compreensão e direcionamos a maneira de nos relacionarmos com a realidade.

No processo de inclusão escolar, um fator de extrema importância é o olhar que o professor tem para com o seu aluno, essa percepção direciona sua postura com o que lhe é apresentado. Nesse sentido, perguntamos aos entrevistados acerca de como ocorre a acolhida do aluno Público-Alvo da Educação Especial na sala de aula em relação aos demais estudantes da turma.

Com base nos relatos, notamos que há uma grande preocupação por parte dos professores em não expor a deficiência do aluno em sala de aula. A acolhida deste aluno é fundamental para que o conhecimento ocorra da melhor forma, em um ambiente agradável e dinâmico. Assim como, também, identificamos sentimentos como aceitação, tolerância, equidade, insegurança e ansiedade.

Dos entrevistados, 40% relataram que, ao identificar o aluno em sala de aula, procuravam acolher e ter certo cuidado e flexibilidade com o aluno, tal como expõe o professor:

Eu acolho da mesma maneira que eu acolho os outros e tento não destacar, em qualquer situação, o aluno que seria mais distinto dos outros eu tento fazer o máximo possível para que não se sinta diferente [...] (P5).

Mantoan (2011) explica que uma escola de qualidade é um lugar de construção de personalidades humanas para serem autônomas e críticas. No ambiente escolar, orienta-se os alunos a valorizarem a diferença através da convivência com o grupo, pelo exemplo dos professores e pela maneira de ensinar nas salas de aula, estabelecendo relações socioafetivas em toda comunidade escolar de forma solidária e participativa.

Nas entrevistas, ficou explícito o cuidado que os professores têm em não excluir os alunos e recebê-los da melhor maneira possível, proporcionando a todos os estudantes, e não só os da inclusão escolar, possibilidades de aprendizado, respeitando os diferentes níveis de compreensão e desempenho dos alunos em sala de aula.

Porém, no decorrer das falas, 60% dos entrevistados discorreram que o professor em sala de aula terá ciência de que em sua turma há um aluno que participa do AEE somente no primeiro conselho de classe, encontro que ocorre ao findar os três primeiros meses de aula, comprovando que os docentes não disponibilizam de um momento de diálogo sobre os alunos que recebem esse atendimento, em especial os Público-Alvo da Educação Especial.

[...] da gente ter um tempo, por exemplo, que seria bem interessante, pensando agora, aqui contigo, por exemplo, no início do ano. Porque, muitas vezes, a gente só descobre que o aluno tem laudo no primeiro conselho de classe (P1).

[...] aquele estudante lá, ele acompanha como os outros estudantes, tem alguma coisa nele que eu preciso saber, daí a gente é informado, mas se eu não tenho essa leitura, essa informação no grupo de estudantes que têm alguma necessidade. Aparece sempre no conselho de classe, ou seja, três meses depois do conselho de classe, sempre surge esta informação com mais definição com mais cuidado é no conselho (P2).

No conselho de classe, as pedagogas acabam abrindo que tal e tal aluno tem autismo leve, um pouco mais, daí você já percebe também. Não, antes não. Até seria bom saber antes (P7).

O ingresso nos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio no IFC por meio de reserva de vagas contempla que o aluno PAEE deve apresentar, no ato da matrícula, o laudo médico com especificação do CID, a exemplo do edital de ingresso para o semestre letivo de 2023, que aponta:

5.11.3. O(A) candidato(a) aprovado(a) nas vagas reservadas para Pessoas com Deficiência deverá apresentar, no momento da matrícula, laudo médico assinado por médico responsável que ateste alguma das condições descritas no item 5.11.2.

5.11.3.1. O laudo médico deverá: a) Conter a classificação Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde (CID); b) Relatar a deficiência do candidato, que deverá se enquadrar em uma das categorias mencionadas no item 5.11.2; c) Ser emitido em papel timbrado e conter carimbo com o CRM e assinatura do médico.

5.11.3.2. O(A) candidato(a) que preferir, poderá preencher o formulário específico para comprovação da condição de pessoa com deficiência (disponível aqui) e, após assinatura e carimbo constando o CRM do Médico, enviá-lo durante o processo de matrícula.²¹

Essa informação é de grande relevância, pois facilita a comunicação entre a instituição e o professor sobre a presença de um aluno PAEE em sala de aula desde o início do ano letivo, permitindo ao docente disponibilizar a metodologia que o aluno necessita para a construção do seu conhecimento. Outra compreensão é que o ingresso para o curso ocorre pela ampla concorrência e, por motivos particulares, o aluno e a família omitem a informação de que o aluno tem alguma necessidade de atendimento educacional especializado. Assim, cabe à instituição analisar, avaliar e

²¹ Disponível em: <https://ingresso.ifc.edu.br/wp-content/uploads/sites/41/2022/10/Edital-de-Ingresso-2023-Cursos-Tecnicos-Integrados.pdf>

encaminhá-lo para que receba meios de auxílio em seu desenvolvimento e na sua aprendizagem.

Pensar a prática docente é uma tarefa complexa e a experiência profissional em sala de aula com alunos da inclusão escolar está vinculada à percepção do professor sobre o aluno, em como concebem a deficiência, como tratam cada situação e como constroem essa relação, porque, de acordo com Dueck (2013, p. 40), “o encontro com a diferença/deficiência produz uma miscelânea de sentimentos num mesmo indivíduo, podendo denotar preconceito, compaixão, temor, revolta, dentre outros”.

Durante a prática pedagógica, é possível que o professor vivencie sentimentos como ansiedade e preocupações frente à nova situação apresentada, por vezes, por acreditar estar despreparado para esse trabalho, como define um dos entrevistados:

Fico ansioso, dá uma certa ansiedade, várias, em várias situações por exemplo, de como lidar porque eu não conheço o estudante ainda e nem a situação [...] (P10).

De modo diferente, 40% dos docentes asseveraram receber os alunos de maneira igual, sem desigualdade, assim como os demais alunos.

Eu não lido diferente, minha percepção é de não lidar diferente, e sim, de tentar fazer com que as medidas que eu faço durante a sala de aula pareçam despercebidas aos demais, pra que eles não percebam que há uma necessidade especial ali (P4).

Nenhuma situação tratei com diferenciação, destacando. Apenas, como no imediato, não me vem para mim que é exatamente alguma coisa, eu faço tudo meio que *[sic]* normal. Após ter algumas informações, aí sim, aqui tem que ver, que eu posso insistir mais, ou se o que ela pode fazer, a gente fica meio em dúvida [...] (P8).

O direito de frequentar uma sala de aula comum, interagir com a turma e com a escola é garantido por lei e pelo princípio constitucional de direito ao tratamento igualitário. O que precisamos ficar atentos e ter cuidado é que, “no desejo de homogeneidade, que tem muito em comum com a democracia de massa, destruíram-se inúmeras diferenças que hoje consideramos valiosas e importantes” (Mantoan, 2015, p. 36).

Para Mantoan (2015), equívocos podem ocorrer quando consideramos a

compreensão de direito à diferença, ocasionando problemas e caminhos equivocados na construção de uma pedagogia inclusiva.

Nos exemplos de diferenciação citados, estão resguardados o direito à igualdade – estudar e compartilhar conhecimentos com os colegas e a turma – e à diferença – que assegura ao aluno equipamentos, apoio da tecnologia na sala de aula e outros suportes e lhe faculta a liberdade de escolhê-los, de modo que se sinta melhor assistido para participar e aprender (Mantoan, 2015, p. 86).

Quanto ao falar ou não para os demais alunos sobre ter ou não na turma alunos da inclusão escolar, depende de como a turma e o professor acolhe esse aluno, não existe uma regra para isso, pois cada situação é única. Nesse caso, a escuta tem papel fundamental e cabe ao professor proporcionar momentos de observação, reflexão, interação e diálogo para troca de experiências. Ao utilizar a sensibilidade e sinceridade, oportuniza melhor relação e comunicação com a criança/jovem. Esse processo de escuta pode auxiliar o desenvolvimento das aulas, posto que o professor terá uma base do que realmente está acontecendo dentro da sala de aula.

Mantoan (2015, p. 56) aclara que “incluir é não deixar ninguém de fora da escola comum, ou seja, ensinar a todas as crianças, indistintamente”, e manifesta a importância de reinventar a nossa prática e maneira de conceber a educação inclusiva. Seguindo essa perspectiva, solicitamos aos entrevistados que falassem sobre o planejamento das aulas para turmas com alunos PAEE nas turmas dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio. Segundo os relatos, foi possível diagnosticar que 20% dos entrevistados asseguraram ter dificuldade para planejar as aulas, 20% consideraram ter tranquilidade para planejar as aulas e, para os demais 60%, apesar da ansiedade pelo desconhecido, o trabalho programado para ser desenvolvido não enfatizava as diferenças em sala de aula. O planejamento e desenvolvimento das aulas ocorre de maneira que envolva todos os alunos da turma, em conformidade com os relatos:

A aula é flexível, eu tento passar o conteúdo de maneira flexível, sempre tentando novas metodologias, até esses tempos eu fiz uma oficina lúdica, mas não é sempre que dá porque tem a questão do tempo (P4).

O planejamento é o mesmo dos outros. Em geral, eu vou tentando trabalhar mais especificamente, principalmente, assim na prática na sala de aula. Eu vejo que nem aquele aluno que eu estava falando, ele está com dificuldade

lá, porque eu gosto de trabalhar muito a prática [...], então eu dou o conteúdo numa parte da aula e na outra parte eu dou uma atividade para eles ficarem fazendo e eu vou observando (P7).

Vamos ser sinceros, qual o professor que vai fazer um planejamento para cada um [...] E isso não é inclusão porque o aluno não vai se sentir incluso, uma vez que começar a tratar ele diferente o próprio grupo já exclui, mesmo inconscientemente, e o aluno se exclui também. Porque ele começa a dizer: Não, isso que ele está falando agora não é para mim, eu vou esperar ele falar para mim, daí quando ele falar para mim é que daí eu vou entender (P9).

Tu sabes que eu vou pensando, na verdade, eu vou fazendo o planejamento, eu faço o planejamento e quando eu sei desse estudante, eu vou, é que eu estou pensando nos específicos que eu tenho. Quando eu sei desses estudantes eu vou dando uma atenção mais especial para eles em sala de aula [...] (P10).

No decorrer das falas dos professores, observamos que, apesar das dúvidas que surgem na elaboração do planejamento, as demandas necessárias para atender alunos PAEE são elaboradas com o intuito de atendê-lo de acordo com a sua necessidade. Essa representação dos professores entrevistados do IFC *campus* Blumenau coaduna com o pensamento de Mantoan (2015), quando sustenta que “as dificuldades e limitações são reconhecidas, mas não conduzem nem restringem o processo de ensino, como comumente acontece” (Mantoan, 2015, p. 71).

Como alguns relatos foram de ter dúvidas na estruturação do planejamento, perguntamos aos professores se, ao surgir essa dificuldade ou alguma demanda a ser resolvida em sala de aula com alunos da inclusão escolar eles procuram o AEE para auxiliar nas estratégias de aprendizagem que possam vir a ser utilizadas em sala. Em consoante o relato que sehe, o AEE se apresenta como parceiro neste processo:

É, eu acho que a falta de conhecimento, dessa formação inicial para atender esses alunos é o que causa mais angústia, [...] mas essa angústia inicial de como que eu olho para esse aluno e como que eu posso pensar a *disciplina* junto com eles de uma maneira que faça sentido para ele, e que atinge esse aluno, então a professora de AEE, que a gente trabalhava muito em parceria, me ajudava muito nesse processo, então o que era gratificante era ter ela ao meu lado, para justamente, por essa falta de formação específica em cada um desses casos, porque também a gente tem uma formação muito mais geral do que específica (P1).

Nesse contexto de dúvida por parte do professor, questionamos aos entrevistados se tinham um momento de fala com o professor do AEE para esclarecimento durante o planejamento das aulas, ou quando ocorria esse encontro.

Não, para cada uma hora de aula, a gente tem uma hora de preparação, dentro dessa uma hora eu posso acessar a profissional do AEE, mas não tem nada muito desenhado, dizendo, então olha então vocês fazem junto (P2).

Sim, aqui, agora está assim, se você tem alguma dúvida, você vai lá no AEE, com a pessoa e tenta chegar em algum consenso, no caso para tentar minimizar as situações que a gente tem, seja déficit de atenção que ele tenha ou no caso a hiperatividade que ele tenha (P3).

As informações trazidas pelos participantes manifestam a falta de um momento de diálogo em grupo para tratar assuntos dos alunos PAEE em salas de aula do Ensino Regular. Esse momento em grupo é muito importante, como argumenta Tardif (2014, p. 52), “é através das relações com os pares e, portanto, através do confronto entre os saberes produzidos pela experiência coletiva dos professores, que os saberes experienciais adquirem uma certa objetividade”, e complementa, afirmando que na troca de experiências podemos informar ou formar outros docentes, fornecendo respostas para suas inquietações.

Mantoan (2015) ratifica que ensinar parte do pressuposto de que os alunos possuem um conhecimento prévio e que dispõem de um tempo e uma forma própria de aprendizagem que se baseia em seus interesses e capacidades. É necessário que o professor, ciente da capacidade desse aluno em progredir, busque continuamente recursos, auxiliando seus alunos a vencerem os obstáculos escolares que possam surgir, pois “o sucesso da aprendizagem está em explorar talentos, atualizar possibilidades, desenvolver predisposições naturais de cada aluno” (Mantoan, 2015, p. 71).

Para Heredero e Mattos (2016), ensinar, na perspectiva inclusiva, carece de professores comprometidos para desenvolver essa prática, por isso, precisam de um planejamento detalhado e registros, a fim de construir um olhar sobre a prática e perceber se todos os estudantes estão aprendendo de fato e afirmam:

Um professor formado em e para a escola inclusiva deve contar entre seu repertório de estratégias metodológicas do tipo: programação de diferentes níveis de aprofundamento, aprendizagem cooperativo, técnicas de monitorização, uso de mapas conceituais as metodologias globalizadoras; sem esquecer a necessidade do uso de meios audiovisuais (Heredero; Mattos, 2016, p. 206).

Com as falas dos professores em relação ao planejamento e pelas propostas

metodológicas utilizadas em sala de aula, ficou explícito que os docentes dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio do IFC *Campus* Blumenau se empenham em proporcionar o êxito aos alunos através de recursos educacionais disponíveis na instituição. Sendo assim, a pesquisa em questão almejou, também, apresentar aos educadores uma nova abordagem curricular, propiciando práticas pedagógicas mais inclusivas, com um ensino que vise favorecer recursos e estratégias pedagógicas adequadas, no intuito de eliminar as barreiras ao acesso, permanência e aprendizagem para todos os alunos. O DUA, de acordo com Heredero (2022), representa um conjunto de princípios didáticos que organizam a prática pedagógica com finalidade de atender às necessidades educacionais dos alunos e proporcionar aprendizagem para todos.

Para encerrar esta etapa, indagamos aos participantes como eles percebiam o espaço físico da instituição em relação ao atendimento dos alunos PAEE. Em seus relatos, cada entrevistado avaliou a estrutura conforme sua área de conhecimento e disciplina curricular, para então responder. Assim, 40% consideraram que precisavam de melhorias na estrutura física como um todo e 60% dos entrevistados concordaram que a estrutura estava de acordo e que avançava consoante as demandas para possíveis modificações.

Isso é bem bom, tem elevador. Eu acho que em relação a isso a gente nunca teve problema (P.9).

Pelo que eu já comentei e o que vejo acredito que está encaminhado (P5).

Foram feitas várias adaptações, no estacionamento inclusive e tal, rampas de acesso. Hoje eu acho que está bem adaptado. Tem a parte de elevador aí também. [...] Nunca vejo ser usado, mas também assim, cadeirante até tem uma moça na pós-graduação que é cadeirante, não sei como é a situação se ela usa o elevador, provavelmente sim, não sei, mas sempre que eu passo ali nunca vi ser usado, mas é fundamental com certeza (P7).

Melhorias sempre tem que fazer [...] Acessibilidade eu acho que é meio complicado, porque nem sempre aquele elevador, não é sempre que está funcionando, não tem rampa, isso daí é complicado, não tem os banheiros não são preparados, isso aí já é até uma discussão até bastante antiga (P10).

A questão atinente à eliminação das barreiras arquitetônicas nas instituições de ensino tem sido um grande desafio para a inclusão escolar. Nas respostas obtidas, foi possível averiguarmos divergência em relação às falas dos professores

quanto à estrutura física; em parte reconhecem as mudanças na eliminação de barreiras, ao passo que os demais as desconhecem.

Enquanto pesquisadora, ao circular e observar a estrutura física do local, posso afirmar que a instituição tem preocupação quanto à acessibilidade e eliminação de barreiras na estrutura arquitetônica, pois disponibilizam alguns recursos, como o elevador para acesso ao piso superior, rampas de acesso, banheiros adaptados para cadeirantes, portas com largura que possibilite o acesso aos cadeirantes, ensejando aos alunos um ambiente melhor para as suas especificidades, porém, algumas estruturas, a exemplo das rampas de acesso, localizadas nas portas do prédio principal, possuem pequenas elevações, que podem dificultar o trânsito com a cadeira de rodas, bem como o piso tátil, na parte externa do prédio, e que apresenta intervalos e rupturas passíveis de confundir a locomoção do aluno cego.

Melhorias sempre serão uma constante dentro das instituições de ensino, e o IFC *Campus* Blumenau demonstra preocupar-se com o bem-estar dos alunos e colaboradores e não se isenta de proporcionar as devidas mudanças propostas pelas políticas públicas de inclusão, como estabelece o núcleo responsável, o NAPNE em suas finalidades, a de “desenvolver ações de implantação e implementação de programas e políticas de inclusão, em conformidade com as necessidades existentes em seus *campi* e região de abrangência”²², bem como de “promover, na instituição, a cultura da educação para a inclusão, promovendo a quebra das barreiras atitudinais, educacionais e arquitetônicas”²³.

Não só nas escolas, mas em todos os espaços públicos e de uso coletivo, devemos proporcionar acessibilidade aos sujeitos, desde questões arquitetônicas, transporte, comunicação, informação, sem exceção, para usufruírem dos seus direitos com equiparação de oportunidades.

4.1.4 A compreensão dos professores sobre inclusão escolar e a percepção sobre o processo de inclusão educacional

²² Disponível em: <http://blumenau.antigo.ifc.edu.br/napne/>

²³ Disponível em: <http://blumenau.antigo.ifc.edu.br/napne/>

Nesta etapa, contemplamos a visão dos professores dos cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio sobre a inclusão de alunos PAEE nas turmas regulares de ensino, tomando como referência o contexto atual em que estão atuando.

Compreendemos por inclusão escolar, em consonância com a legislação vigente, a exemplo do Decreto n. 6.571/2008 e Lei n. 13.140/2015, que a educação é um direito de todos e cada aluno deve ser tratado com igualdade de oportunidades e com respeito à sua individualidade, tendo, à disposição, ferramentas necessárias para sua vivência escolar de maneira eficaz e com qualidade.

Mantoan (2015, p. 28) manifesta que “todos os alunos devem frequentar as salas de aula do Ensino Regular” e complementa que inclusão é não deixar ninguém no exterior do Ensino Regular, propondo uma organização do sistema escolar, a fim de considerar as necessidades de todos os alunos, pensado e planejado para as necessidades de cada um. Esse processo, segundo a autora, implica em mudanças do ponto de vista educacional, uma vez que não atinge apenas o aluno PAEE e com dificuldades de aprendizagem, mas sim todos os alunos, a fim de melhorar a qualidade do ensino das escolas.

À vista disso, esta etapa da pesquisa buscou contemplar a percepção dos professores sobre a inclusão de alunos PAEE, tendo como referência a vivência de cada um com a inclusão educacional em salas de aula do Ensino Regular e a relação com o cenário educacional atual. Inteiramo-nos com os entrevistados alusivamente ao entendimento que cada um tem sobre o que é, ou o que representa a inclusão escolar para cada um? Dentre as respostas que coincidem entre os diálogos expostos, citamos:

Fazer este estudante ter acesso e permitir com que ele tenha acesso às mesmas ofertas que o estudante regular, com algum ajuste possivelmente se for necessário, mas de que não haja uma discriminação entre o que é ofertado um grupo e ao estudante que tem alguma demanda específica (P2).

O que eu entendo por inclusão, eu acho que inclusão é fazer, adotar medidas para que as diferenças sejam minimizadas, essas diferenças de necessidades especiais essas questões assim eu entendo por inclusão, o que não é fácil, eu acho que não é fácil (P4).

O que eu entendo por inclusão, seria dar uma oportunidade para este aluno que tem algum tipo de situação de conseguir realizar as atividades e não seria uma questão de fazer um nivelamento, mas assim a partir do momento que você tem ali identificado uma necessidade diferente do aluno x ou y, procurar adequar o método

que está utilizando para transferir o conhecimento, para que ele consiga, assim como o outro conseguiu, e o outro às vezes pode conseguir mais fácil do que este, é dessa forma que eu enxergo esse processo de inclusão (P6).

Eu acho que todos os estudantes têm direitos, então, mas uma coisa é a tese, outra coisa é na prática. [...] me preocupa pensar a inclusão no sentido que apenas o docente vá ter que incorporar mais conhecimento para ter que lidar com mais uma situação, sendo que na minha formação não teve isso. [...] mas acho que tem que ter inclusão, mas tem que vir com o pacote de direitos que acompanham e não simplesmente oh! Vocês vão ter que encarar mais isso (P8).

De acordo com os relatos dos entrevistados e as falas aqui expostas, inferimos que a compreensão que os professores expõem sobre conceito de educação inclusiva corresponde ao propósito da legislação de oferecer educação para todos. O que eventualmente percebemos nas falas é um certo equívoco em como portar-se perante a inclusão educacional, pois esse processo evidencia os inúmeros desafios do professor em sala de aula, forma de agir e interação com o aluno, assim como percepção das potencialidades e limitações que o estudante possa apresentar.

Por esse motivo, seguimos o diálogo, considerando a prática de cada um em sala de aula. Indagamos aos entrevistados acerca da sua percepção enquanto professor em sala de aula sobre a inclusão educacional. Em uma breve análise, perguntamos o que lhe proporcionava motivação ou causava insatisfação no processo de ensino e aprendizagem dos alunos. Para Duek (2013), a inclusão se configura como algo inusitado e propõe ao professor uma análise contínua de sua vida, de sua personalidade, de seus conflitos e de suas frustrações, a fim de entender a importância desse olhar de (re)examinar e de refletir suas experiências e sentimentos vivenciados para um melhor desenvolvimento pessoal e do seu aluno, “pois, o professor, ao exercer a docência, não constrói apenas prática, constrói também a si mesmo” (DUEK, 2013, p. 44).

Os relatos referentes à percepção de ser um professor da inclusão escolar apresentam-se de forma complexa e desafiadora. Entre as falas, destacamos expressões utilizadas como: “angústia”, “falta de conhecimento”, “insegurança”, “tempo para organização didática”, “pessoa para auxiliar” e, por vezes, demonstraram sentimentos de satisfação em suas vivências. Essas locuções estão em meio a uma busca incansável de cada entrevistado em ofertar o melhor para cada aluno em sala de aula. E, da mesma forma que reagem com certa inquietação

ao falar sobre o assunto, demonstram extrema empatia em oportunizar um ensino de qualidade para os estudantes.

Esse movimento que o professor usa para descobrir novas metodologias para lidar com questões educacionais inclusivas resulta em contribuições para a sua práxis e no enfrentamento de possíveis problemas que podem surgir em sala de aula, desenvolvendo, no professor, um aperfeiçoamento profissional e pessoal.

Para os professores entrevistados dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio do IFC *Campus* Blumenau, a inclusão escolar de alunos PAEE representa um desafio a ser assimilado, com limitações, exigências e competências, mas que se apresenta como eixo motivador para novas estratégias de ensino e aprendizagens para os alunos ao ressignificar sua prática.

Ainda perguntamos aos participantes se eles reconhecem a diferença entre Deficiência, TGD, AH/S²⁴? 10% dos entrevistados não responderam, 50% relataram não ter conhecimento sobre o significado das expressões, como explicitam em suas falas:

Não especificamente, assim algo bem específico bem estruturado não, me falta isso, acho que é isso que dava e causava angústia, como eu disse é sempre essa questão de uma auto pesquisa, é quando eu via que tinha, que a gente vai percebendo [...] (P1).

Deficiência, eu acho que não. Talvez, eu vou arriscar a questão. Eu sei talvez identificar, mas classificar dizer o que é não (P4).

E, para 30% dos entrevistados, as definições expressam algo, contudo, nada concreto, como esclarece a seguinte fala:

Na verdade, eu tenho um pouco de dificuldade, eu teria que estudar mais para diferenciar bem. Mas algumas coisas eu consigo diferenciar (P7).

Em continuidade, para 10% dos participantes, o exposto acima é de conhecimento dos entrevistados, conforme relato a seguir:

Sim. Para mim é uma definição clara, pelos contatos que eu já tive

²⁴ De acordo com a "Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva", de 2008 (BRASIL, 2008a), a Educação Especial passa a constituir a proposta pedagógica da escola, definindo como seu público-alvo os alunos com deficiência (intelectual, sensoriais e motoras), transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

com os estudantes com essas características (P5).

Essa afirmação dos professores é de grande valia para a pesquisa, dado que expõe uma real dimensão referente à compreensão dos professores sobre quem são os alunos PAEE e a compreensão que possuem atinente à deficiência, transtornos ou altas habilidades do aluno que está na sala de aula do Ensino Técnico integrado.

As indagações seguintes remetem diretamente à instituição de ensino, o IFC *campus* Blumenau. Dialogamos com os entrevistados sobre como eles percebiam a inclusão escolar para alunos PAEE nesta instituição.

Os professores entrevistados abordaram aspectos pedagógicos, de organização e de estrutura física. Sendo assim, 30% dos professores concordaram que a instituição tem se esforçado em apresentar estratégias educacionais e estruturais para acolher os alunos da inclusão escolar. Para 20% dos entrevistados, houve aumento de matrículas de alunos PAEE na instituição nos últimos anos e há necessidade de mais profissionais para atender a demanda. E 40% dos entrevistados expuseram os esforços da instituição nos últimos anos para adequar o atendimento para os alunos da inclusão escolar, entretanto, reforçaram a carência de um momento de encontro para dialogar com os assuntos relacionados aos alunos PAEE, além da falta de preparo para lidar com a situação em sala de aula e a necessidade de receber, no início do ano letivo, a informação de alunos PAEE incluídos nas turmas.

Quando questionados sobre a oferta de materiais e recursos para atividades e participação dos alunos, os entrevistados relataram que a instituição, na medida do possível, está sempre de prontidão para fornecer o necessário.

Essas informações coadunam com os relatos anteriores dos entrevistados, ao demonstrarem a preocupação da instituição em fomentar a inclusão escolar dentro da escola, mas como um processo em construção, algumas mudanças precisam ser revistas e um momento de fala com os professores, que são os sujeitos do processo, auxiliaria a instituição na busca por melhorias, tal como podemos divisar nas falas transcritas a seguir:

Acho que tem tido estratégias para acolher este estudante, não saberia dizer se são as mais eficientes, por conta do grupo que se dedica, da quantidade de profissionais que a gente tem se dedicando para esse público em

particular. Mas tem muitos casos de sucesso, muitos casos de sucesso com relação à permanência e o êxito de alguns estudantes, então se tem funcionado aqui não saberia dizer se para todos os estudantes, porque percebo que a cada ano a gente tem um número maior de estudantes com diagnóstico comparado com o que a gente conhecia, com o que eu tinha lá em 2016 não sabia de nenhum, 2017 sabia de um, de repente 2020 deve ter, 2022 uma lista com 15. Até para o começo da pandemia a gente teve um acesso a uma lista, assim uma listagem bem grande, assim, 6-7, às vezes uma turma com 5 estudantes precisando. Mas isso tem sido mais recente assim em quantidade (P2).

Eu acho que, em termos da relação dos professores com os alunos, é bem-feita, vejo dos outros professores também a preocupação que eu acho pertinente em relação a estes alunos também. Eu não sei falar com muita propriedade em relação ao espaço do Instituto, então acessibilidade, pessoas com deficiência visual, auditiva, eu tento observar. Eu vi que tem algumas coisas escritas em braile, mas no geral não consigo ver na estrutura. Por exemplo, um aluno que seja cadeirante, ele não teria como subir para o segundo andar porque tem um elevador que até onde eu vi não funciona. Então não tivemos essa situação, mas acredito que com o tempo talvez tenha que carregar essa pessoa, então acredito que tenha coisa para ser feito (P5).

Eu acho que precisa melhorar na Instituição como um todo esta questão da inclusão, tem melhorado, tem sido criado o núcleo por exemplo, [...]. Mas eu vejo que existe um esforço sim da instituição em lidar com estes casos, só que por exemplo, quando começou a implantação destes novos núcleos, veio a pandemia e muita coisa ficou sem terminar sem se concretizar, sem começar a desenvolver ações. Seria injusto falar que não funciona, está caminhando, e eu acho que a tendência é o que, melhorar cada vez mais (P6).

Pensar um momento de diálogo entre os professores também é uma proposta de formação, como expõe Mantoan (2015, p. 82):

Tal proposta visa incentivar os professores a se encontrar regularmente com os colegas de escola, a fim de estruturarem juntos e colaborarem com seus pares, trocando ideias, dirimindo dúvidas, buscando opiniões com outros especialistas internos e externos à escola. Enfim, descobrindo os caminhos pedagógicos da inclusão.

A autora reforça a necessidade de se discutir, em grupos de estudo, a compreensão dos problemas educacionais com um viés científico, para facultar debates interdisciplinares para soluções em situações-problema. Para Mantoan (2015), esses encontros, tendo como foco inicial “às necessidades e os interesses comuns de alguns professores, permitem resolver problemas pedagógicos – pela análise do ensino que está sendo ministrado na escola” (Mantoan, 2015, p. 82) e assim esclarecer como está sendo ofertado o ensino para os alunos.

De acordo com Tardif (2014), os professores não trabalham sozinhos, e sim

na interação com o outro, num contexto em que o elemento humano é a razão e se fazem presentes os símbolos, os valores, os sentimentos e as atitudes. Nesse panorama, estão sujeitos à interpretação e decisão, que resulta em uma convivência entre as pessoas.

Haja vista que o professor não trabalha sozinho, mas com o apoio da comunidade escolar, perguntamos aos entrevistados se tinham conhecimento sobre as políticas de inclusão e diversidade do IFC, apresentadas na resolução “Política Inclusão e Diversidade do Instituto Federal Catarinense”, reconhecida como Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) institucional, que orienta as ações em prol da inclusão, diversidade e os direitos humanos, bem como o acompanhamento e suporte para os estudantes inseridos em um contexto cultural diversificado. Em resposta, 60% dos participantes manifestaram não ter conhecimento sobre o assunto e 40% expressam que possuíam um breve conhecimento, conforme o seguinte relato:

Eu tenho um pouco, [...] essa política de inclusão ela é realmente um desafio de ser implantado porque são ações que a gente já falou aqui, capacitação não de um só profissional, mas também dos professores. Mas eu diria assim, que hoje em dia, embora exista essa frente para contratar mais profissionais da área, existe um movimento muito grande em adequação da estrutura também como um todo, a questão de acessibilidade enfim que está mais em evidência (P6).

Nesta questão, os professores, em sua maioria, relataram não conhecer as políticas públicas de inclusão do instituto, contudo, seus relatos fazem referência ao documento PDI da instituição, pois, em todas as entrevistas, em suas falas, de um modo em geral, todos concordam que a instituição desenvolve programas e estratégias para esse fim e que está em constante engajamento, desenvolvendo ações de efetivação do processo para a inclusão escolar.

De acordo com os participantes da pesquisa, em um momento de necessidade ou na presença de uma particularidade que foge ao contexto real da sala de aula, eles buscam suporte com a profissional em EE que trabalha na instituição, fazendo referência ao AEE.

O AEE, previsto pela “Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva”, objetiva garantir ao estudante PAEE o acesso aos recursos necessários para sua aprendizagem. Esse atendimento pode ser ofertado em instituições especializadas ou na própria instituição de ensino, como é o caso do IFC

campus Blumenau, que oferece ao aluno atendimento no contraturno escolar.

Perguntamos aos professores entrevistados como percebiam o AEE na instituição e, com benemerência, as respostas utilizaram, maiormente, os termos “importante”, “fundamental” e “necessário”, destacando que o IFC *campus* Blumenau é uma instituição privilegiada por gerenciar esse atendimento dentro da entidade.

Aqui a gente tem uma situação ímpar, porque, nos outros *campus*, não que não tinha, mas aqui a gente tem alguém que é do AEE, então, eu vejo que a gente não fica desamparado, pode talvez não ser na medida do tempo que a gente precisa, porque está no encargo de um, que é especializado, é um servidor os demais auxiliam. Mas ele atua, é bem atuante o AEE aqui, até eu digo mais, por que nos outros *campus* tinha os servidores mas não tinha a especialização do AEE, então, temos o atendimento, na medida do possível ele ocorre (P4).

Essa fala, de que o IFC *Campus* Blumenau disponibiliza o AEE dentro da instituição de ensino para atendimento dos alunos com necessidades educativas especiais, coincide com o relato apresentado pelas autoras Zerbato; Vilaronga e Santos (2021) de que não são todos os IFs que disponibilizam de um professor de EE em seus quadros de trabalho e citam como instituições que dispõem deste atendimento:

Além do IF Baiano, registra-se que os seguintes IFs contam com professores de educação Especial em seus quadros : Instituto Federal do Amapá (IFAP), Instituto Federal Catarinense (IFC), Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC), Instituto Federal de Farroupilha (IFFarroupilha) e, mais recentemente o Instituto Federal do Paraná (IFPR), (Zerbato; Vilaronga e Santos, 2021, p. 325).

Sendo assim, questionamos aos professores o que o AEE representava a eles, enquanto professor, e como era a relação com esse atendimento, 20% dos entrevistados não responderam a essa questão, 50% definiram como muito importante e sempre que solicitaram auxílio foram correspondidos, 30% disseram que deveria ter mais contato com os professores, a fim de tratar assuntos referente ao aluno, pois acreditam que esse momento é relevante, mas escasso.

Nessa toada, encerrando esta etapa, indagamos os entrevistados se tinham algum conhecimento sobre a expressão DUA – Desenho Universal para a Aprendizagem?

Em resposta, 100% dos participantes afirmaram não conhecer ou ter ouvido falar sobre essa abordagem. O DUA é considerado, na atualidade, como uma das possibilidades para ampliar as práticas pedagógicas, tornando-as mais inclusivas.

Fundamentados nas respostas oriundas dos professores participantes das entrevistas, e relacionando os questionamentos feitos referentes à “formação continuada”, à “compreensão de cada participante sobre a inclusão escolar”, à “acolhida dos estudantes, em especial os PAEE”, e às “experiências em sala de aula e sobre o planejamento das aulas”, atentamos que a pesquisa apontou para uma possibilidade de abordagem curricular inclusiva, apresentada com o nome de DUA. Essa abordagem, para Heredero (2022), aclara que o professor, em sala de aula, em partes, já utiliza essa ferramenta de forma ocasional ou para responder um problema específico e que essa estratégia – o DUA – vem para auxiliar o professor no desenvolvimento de seu planejamento, facultando uma melhor aprendizagem para todos os alunos.

A expressão DUA tem origem no conceito Arquitetônico, cuja finalidade é criar espaços físicos e ferramentas que possam ser utilizadas pelo maior número de pessoas possíveis. Um exemplo dessa definição são as rampas de acesso, planejadas para acesso de pessoas com cadeiras de rodas e que pode ser utilizada por todos que dela necessitem (Heredero, 2020). Sendo assim, na década de 1990, nos Estados Unidos, alguns pesquisadores da área de educação, tomando como base esse conceito de acessibilidade, desenvolveram um grupo de pesquisa, propondo objetivos didáticos para contribuir com o planejamento escolar e a prática docente em sala de aula na perspectiva da inclusão escolar. Essa abordagem, segundo Heredero (2022), é mais bem apreendida quando nos apropriamos do entendimento da sua tradução e o sentido empregado em sua compreensão.

Heredero (2022) indica que essa estratégia de ensino preconiza um desenho curricular e didático inclusivo para o docente durante o planejamento, removendo barreiras para o acesso a esse currículo. O DUA se opõe ao paradigma tradicional de ensino e defende o uso de práticas que assegurem o direito de todos à educação, levando em conta a flexibilização do currículo, tendo como princípios norteadores as múltiplas formas de apresentação, ação e expressão do conteúdo para o aluno. As várias possibilidades de apresentar o conteúdo para os alunos estimulam a participação, o interesse e o engajamento na aplicação e realização das atividades pedagógicas.

Esse tema será apresentado aos professores dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio como estratégia de ensino que poderá vir a ser usada no instituto caso seja do interesse da instituição. A explanação do que é, como

utilizar e ferramentas necessárias para essa abordagem serão apresentadas no produto educacional, pois, pensar a inclusão educacional na EPT e em todas as modalidades de ensino é desafiador e requer mudanças atitudinais, dado que, transpassar as barreiras é a direção para o envolvimento de todos na construção de uma educação para todos.

5 PRODUTO EDUCACIONAL

O que difere um mestrado na modalidade acadêmica da modalidade profissional é que, neste último, os mestrandos desenvolvem um Produto Educacional, elaborado com o propósito de responder a um questionamento ou problema derivado da prática profissional. De acordo com o Ministério de Educação, “os cursos de Mestrado Profissional [...] geram produtos educacionais disponibilizados nos sites dos Programas de Pós-Graduação – PPG para uso em escolas públicas do país” (Brasil, 2016, p. 7).

Para tanto, o Produto Educacional proposto para esta pesquisa do mestrado ProfEPT trata-se de um *e-book*, que tem como objetivo auxiliar os professores com conhecimentos referentes ao tema deste estudo, envolvendo inclusão escolar, Educação Profissional e Tecnológica, percepção docente, ensino e currículo. O processo de criação do produto educacional teve como referência os conhecimentos adquiridos na revisão bibliográfica, utilizada para fundamentação desta investigação, e nos dados obtidos através da pesquisa de campo, realizada por meio de entrevista com professores dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio do Instituto Federal Catarinense *campus* Blumenau.

Segundo Kaplún (2003, p. 46), “o material educativo é um objeto que facilita a experiência de aprendizado”, não sendo apenas objeto que disponibiliza informações, mas algo que facilita e apoia o processo de experiência de um aprendizado. O autor sugere, para a produção, três eixos temáticos: *Eixo conceitual*, nele é feita a escolha das ideias centrais abordadas pelo material, será possível gerar experiências de aprendizado; o *Eixo pedagógico*, como articulador fundamental do material educativo, com a finalidade de estruturar uma nova percepção do tema abordado; e o *Eixo comunicacional*, que representa o formato, a diagramação e a linguagem utilizada no material educativo.

Leite (2018, p. 334), ao mencionar a construção do produto educacional, refere-se à possibilidade de “realizar uma reflexão crítica acerca do que são materiais de comunicação/educação a partir de uma perspectiva popular, vinculando-os a estratégias de transformação da realidade”, conhecendo e experimentando “diferentes meios, formatos, estilos e linguagens no processo de produção do material, abordando ao final, suas possibilidades de validação participativa” (Leite, 2018, p. 334).

Leite (2018, p. 334) considera como “perguntas-chave” para a construção do produto: “O que é um material de comunicação/educação?”; ‘Um material de comunicação/educação busca produzir ou transmitir um conhecimento?’; ‘Como gerar um processo participativo para elaboração de materiais educativos?’; ‘Como produzir um material que não reproduza estereótipos?’”.

Para Ruiz *et al.* (2014, p. 20-21, tradução minha)²⁵, “a validação dos materiais educativos ocorre por meio de entrevistas individuais ou grupos de discussão”, a ser realizado sob os aspectos de sua “atração, compreensão, envolvimento, aceitação e mudança da ação”. Definimos cada um da seguinte forma:

Atração: consiste em descobrir se o material atrai a atenção dos ouvintes. O que mais chamou a atenção no material? Por quê? O que menos gostou? Por quê? Chama a atenção e mantém o interesse? Que mudanças você faria para melhorar o que não gosta?

Compreensão: perguntar se o conteúdo do material é compreendido pelos ouvintes, de que se trata o material? Qual é a mensagem que transmite? Das palavras utilizadas, alguma é de difícil compreensão? Quais? Como você explicaria a mensagem para outra pessoa? Algumas partes são mais difíceis que outras? Há poucas, suficientes ou muita informação?

Envolvimento: trata-se de descobrir se os ouvintes sentem que o material é para pessoas como eles/elas. Você acha que este material é voltado para pessoas como você? Por quê? Se houve pessoal, qual deles se identifica? Por quê? Existem expressões que você não conhece? Qual?

Aceitação: este aspecto permite confirmar se a abordagem, os conteúdos e a linguagem utilizada são ou não aceitas. Algum destes materiais é ofensivo ou perturbador para você? Explique? Acredita que alguma coisa poderia ser rejeitada ou desaprovada por outras pessoas como você? Explique? As imagens que aparecem sobre homens e mulheres são estereotipadas? A linguagem utilizada é discriminatória? E as imagens? O olhar de mulheres e homens é considerado no material, ou há uma abordagem parcial do assunto abordado?

Alterar a ação: com isso buscamos verificar se com o material contribuimos para que nossos ouvintes adotem uma mudança de visão ou atitude. A mensagem do material pede que você faça alguma coisa? O quê? Você está disposto a realizar? Por quê? Recomendaria alguém próximo a você

²⁵ Versão original da citação: este proceso se denomina validación de los materiales. **¿Cómo validar?** Los métodos más utilizados para validar materiales son las entrevistas o grupos de discusión.

para realizar essa mudança de ação ou mudança de olhar? (Ruiz *et al.*, 2014, p. 20, tradução minha).²⁶

No tocante à avaliação, Leite (2018) leva em conta a proposta avaliativa nos seguintes eixos com reflexões acerca da estética e da organização do material educativo, assim como conteúdos e propostas de cada capítulo, expondo a indissociabilidade entre forma e conteúdo, elaborados da seguinte forma: a) estética e organização do material educativo; b) capítulos do material educativo; c) estilo de escrita apresentado no material educativo; d) conteúdo apresentado no material educativo; e) proposta didática apresentada no material educativo; e f) criticidade apresentada no material educativo.

Para a validação do produto educacional, consideramos como participantes os professores do Ensino Médio Integrado e um representante do AEE do Instituto Federal Catarinense *campus* Blumenau, alguns deles participando como sujeitos da referida pesquisa.

O produto educacional, fruto desta pesquisa, resultou em um *e-book*, composto por três seções, divididas em um primeiro momento por informações básicas sobre nomenclaturas utilizadas no processo de inclusão escolar e uma breve apresentação de quem são os alunos que representam o PAEE. Para a segunda seção, são trazidas as legislações vigentes e regimentos que fundamentaram a inclusão de alunos PAEE na rede regular de ensino. Por fim,

²⁶ Versão original da citação: Atracción: Consiste en averiguar si nuestro material llama la atención del grupo destinatario. ¿Qué es lo que más le llamó la atención del material? ¿Por qué?

¿Qué es lo que menos le gustó? ¿Por qué? ¿Capta la atención y mantiene el interés? ¿Qué cambios haría para mejorar lo que no le gusta?

Comprensión: Implica preguntar si los contenidos del material son entendidos por el grupo destinatario. ¿De qué se trata el material? ¿Cuál es el mensaje que da? ¿De las palabras utilizadas alguna le resulta difícil de entender? ¿Cuál(es)? ¿Cómo explicaría el mensaje a otra persona? ¿Hay unas partes más difíciles que otras? ¿Hay poca, suficiente o mucha información?

Involucramiento; Se trata de averiguar si nuestro grupo destinatario siente que el material es para personas como ellos/as. ¿Le parece que este material está dirigido a personas como usted? ¿Por qué? Si hubiera personales, ¿Con cuál de ellos se siente identificado/a? ¿Por qué? ¿Hay alguna expresión que no le resulte familiar? ¿Cuál(es)?

Aceptación: Este aspecto permite confirmar si se acepta o no el enfoque, los contenidos y el lenguaje utilizado. ¿Algo de este material le resulta ofensivo o molesto? Explique ¿Cree que algo podría ser rechazado o mal visto por otras personas como Usted? ¿Las imágenes que aparecen sobre los roles de mujeres y varones son estereotipadas? ¿El lenguaje usado es discriminatorio? ¿Y las imágenes? ¿En el material está considerada la mirada de la mujer y del hombre o aparece un enfoque parcial del tema que se aborda?

Cambio o acción: Con este punto buscamos comprobar si el material contribuyó a que nuestros/as destinatarios/as adopten un cambio de mirada o de actitud. ¿El mensaje de este material le pide que haga algo? ¿Qué? ¿Usted estaría dispuesto/a a realizarlo? ¿Por qué? ¿Recomendaría a alguna persona cercana que realice esa acción o cambio de mirada? (RUIZ *et al.*, 2014, p. 20).

encerrando o *e-book*, a apresentação do DUA para os professores como sugestão de estratégia de ensino, através da “construção de práticas universais, disponibilizando o mesmo material para todos os alunos, como forma de contribuir para o aprendizado de outros estudantes” (Zerbato; Mendes, 2021, p. 4). Esse conceito configura o uso de diferentes metodologias, ferramentas e práticas que possibilitem a elaboração de um planejamento capaz de potencializar a aprendizagem, atendendo às necessidades educacionais de todos os alunos e não somente dos alunos PAEE.

A temática dissertada buscou compreender como os professores do Ensino Médio Técnico Integrado do IFC, enquanto espaços educacionais da EPT, experienciam a inclusão de alunos PAEE em sala de aula, uma vez que se apresentam como formadores que vinculam os conhecimentos teóricos e atuação prática no mundo do trabalho, tencionando desenvolver, em seus alunos, o conhecimento, a autonomia, a criticidade e oportunizando alternativas de implementações de novas estratégias de ensino para a organização curricular e para a prática pedagógica dos cursos técnicos integrados de nível médio, bem como às práticas pedagógicas na Educação Profissional.

5.1 Apresentação do *e-book*

Resultado da presente pesquisa, desenvolvido no Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), o produto educacional apresenta-se como resposta à análise de dados realizada em entrevista com os professores dos Cursos Técnicos de Informática e Eletromecânica Integrados ao Ensino Médio.

A inclusão educacional dispõe de marcos legais em nível internacional, nacional e local, que definem e regem as políticas públicas para a inclusão educacional. Caracterizam o seu público-alvo e representam os direitos de se proporcionar às instituições de ensino, aos alunos e aos professores condições de realizá-las e estruturá-las de acordo com a realidade apresentada.

O diálogo realizado com os docentes, através da entrevista, possibilitou analisar, descrever e especificar como percebem a inclusão escolar dos estudantes PAEE dentro da instituição em que atuam e como se sentem frente a este processo de inclusão educacional, com finalidade acolher as demandas dos docentes e

propor, como forma de contribuição, um *e-book* com orientações básicas sobre a inclusão educacional e as definições utilizadas no processo, assim como uma breve apresentação das legislações vigentes e a apresentação de uma estratégia de ensino que auxilie os professores dos Cursos Técnicos Integrados de nível médio ou a quem for útil, na organização de seu planejamento, em sua prática pedagógica e para o desenvolvimento do currículo. Desse modo, pretendemos contribuir com os docentes no processo educacional inclusivo de alunos PAEE, colaborando com os demais alunos, agregando o propósito de promover e efetivar o direito de todos à educação.

O produto educacional²⁷ apresenta-se com o tema: “DUA – Desenho Universal para a Aprendizagem, uma proposta de ensino para a diversidade” e objetiva ofertar ao professor uma estratégia de ensino, pensando uma metodologia que contemple todos os alunos e que possa auxiliar o educador na oferta de acessos ao conhecimento e à aprendizagem aos educandos, uma vez que, conforme comprovado em pesquisa e afirmado por Zerbato e Mendes (2018), a responsabilidade das ações práticas para atender as demandas dos alunos é do professor do ensino comum, “o qual precisa reconhecer a diversidade existente em sua sala de aula para atendimento e aprendizado de todos” (Zerbato e Mendes, 2018, p. 148). Mas não somente, “é necessário que ele conte com uma rede de profissionais de apoio, recursos suficientes, formação e outros aspectos necessários para a execução de um bom ensino” (Zerbato e Mendes, 2018, p. 148). As autoras supracitadas esclarecem que uma escola, para ser inclusiva, precisa de uma construção de cultura colaborativa, com a participação dos professores da Educação Especial e demais profissionais especializados para a construção e efetivação das práticas pedagógicas inclusivas.

Dessa forma, é papel da escola ofertar um ensino que proporcione estratégias e recursos pedagógicos necessários, a fim de promover a aprendizagem do aluno. Além disso, fornecer estrutura física acessível, recursos didáticos apropriados e, principalmente, recursos humanos preparados para a real efetivação das práticas educacionais inclusivas.

Diante do contexto evidenciado pelos professores, o produto educacional

²⁷ Link para acesso ao Produto Educacional:
<<http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/744558>>

propõe uma estratégia de ensino, intentando contribuir com os docentes, trazendo orientações para fomentar a organização curricular e a prática pedagógica nos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio no IFC *campus* Blumenau. Esse produto educacional será disponibilizado aos docentes envolvidos na pesquisa e poderá ser empregado como forma de orientação para os demais profissionais que atuam na educação, ou pessoa que tenha interesse em conhecer a temática, em seus diferentes níveis de ensino. O conteúdo do *e-book* está em formato digital, podendo ser acessado através de *smartphones*, computadores e *tablets* de maneira gratuita.

Nessa seara, seguindo a proposta da pesquisa, o produto educacional harmoniza com Kaplún (2003, p 46), como “um objeto que facilita a experiência de aprendizado”, considerando os eixos conceitual, pedagógico e comunicacional. O autor apresenta como primeiro eixo, o conceitual, que se refere à fundamentação teórica, conceitos usados como referência. Para Kaplún (2003), eixo conceitual representa os conceitos utilizados na temática do produto educacional, e suas referências teóricas empregadas como fundamentação.

Para Leite (2018), o eixo conceitual, além da escolha das ideias centrais para o desenvolvimento do produto, é de fundamental importância conhecer os debates relativos ao tema e ao ponto de vista dos autores sobre o assunto, assim como torna-se relevante “conhecer os sujeitos a quem se destina o material para entender o que sabem, pensam, querem, imaginam e ignoram sobre o tema em questão e quais das suas necessidades poderiam ser respondidas pelo material” (Leite, 2018, p. 334).

O segundo eixo, de acordo com Kaplún (2003), é o pedagógico, que faz referência à identificação dos sujeitos a quem os produtos educacionais foram ofertados, utilizando-se de uma sequência lógica na exposição dos temas, facilitando a leitura e comunicação com o público designado no produto educacional, com apresentação de situações-problema, a fim de demonstrar a finalidade do produto.

Consoante Leite (2018), o segundo eixo refere-se ao método usado para transmitir a proposta ao público-alvo (no caso desta pesquisa, os professores), com o intuito de construir reflexões em relação a determinado assunto, e afirma que “por meio do itinerário pedagógico estabelecemos onde o destinatário está em relação ao eixo conceitual proposto com a intenção de construirmos uma nova percepção sobre

o tema” (Leite, 2018, p. 334).

O terceiro e último eixo, e não menos importante na construção do produto educacional, é definido por Kaplún (2003) como eixo comunicacional e faz referência à apresentação do produto, definido para esta pesquisa como livro digital/*e-book*, com a apresentação do conteúdo por meio texto, figuras e quadros explicativos; utilizando-se de linguagem simples e de fácil compreensão.

Na opinião de Leite (2018), o eixo comunicacional tange à linguagem empregada, com objetivo de que a informação apresentada alcance o destinatário, promovendo reflexões e aprendizado sobre o tema apresentado. Para a autora, “diz respeito ao formato, diagramação e linguagem empregada no material educativo. Esse eixo propõe que, pelo tipo de figura retórica ou poética, sejam criados modos concretos de relação com os destinatários” (Leite, 2018, p. 334). Dessa maneira, seguindo esses critérios, o eixo conceitual traz, para a organização do produto educacional, o resultado obtido durante a pesquisa, levando em consideração um fator apresentado referente à formação e trajetória profissional dos entrevistados.

A presente investigação apresenta que o IFC *campus* Blumenau possui professores com alto grau de formação em sua trajetória profissional, com formação em níveis de pós-doutorado, doutorado, mestrado e graduação para atender a demanda dos cursos Técnicos de Informática e Eletromecânica Integrados ao Ensino Médio e, em seus diálogos, demonstraram grande interesse em ofertar aos alunos uma educação de qualidade. Quanto à EE, as professoras não possuíam formação específica e, em sua maioria, não tiveram, na formação inicial, conhecimento e preparo para o atendimento dos alunos PAEE na rede regular de ensino, expondo que orientam suas práticas pedagógicas através dos conhecimentos adquiridos em formações continuadas quando ofertadas e, principalmente, pelas experiências e vivências cotidianas da sala de aula.

Sendo assim, diante desse cenário, o produto educacional se atenta, em sua organização, num primeiro momento, às contribuições básicas referentes a determinadas nomenclaturas utilizadas no processo de inclusão educacional, assim como específica quem são os alunos Público-Alvo da Educação Especial. Em um segundo momento, aborda brevemente as legislações que validam e sustentam o processo de inclusão escolar na rede regular de ensino e, na sequência, para a terceira parte do produto, como contribuição às novas práticas educativas, uma estratégia de ensino denominada “Desenho Universal para a Aprendizagem – DUA”,

uma ferramenta que disponibiliza o desenvolvimento de uma prática educativa que possibilite a acessibilidade e a participação de todos os alunos no processo de ensino e aprendizagem na perspectiva de fortalecer cada vez mais o processo de inclusão escolar no contexto da sala de aula do ensino regular²⁸.

5.2 Aplicação do produto educacional

A aplicação do produto educacional, em formato de *e-book*, ocorreu de modo on-line, através da ferramenta *e-mail*, que possibilitou aos professores analisar o material conforme o intervalo de tempo que dispusessem para a leitura. Na estrutura do *e-mail*, foi disponibilizado o material do *e-book*, em formato de PDF e, na apresentação textual, foi redigida uma escrita explicativa sobre a pesquisa, a importância da participação dos entrevistados nesta etapa de avaliação, e, ao final do texto, disponibilizou-se aos participantes um *link* de endereço eletrônico, com o convite para avaliação da experiência proporcionada pela leitura. Este endereço eletrônico direciona os participantes para um formulário de avaliação do produto educacional de forma rápida e ágil, possibilitando o retorno imediato do *feedback*²⁹ de cada um, com suas considerações e orientações sobre o assunto. Cabe salientarmos que a criação de formulários on-line é ofertada pela plataforma Google como um serviço gratuito e proporciona o recurso de avaliação com campos, preenchidos por múltipla escolha, bem como respostas discursivas.

Para a avaliação, de acordo com Leite (2018), o produto apresenta a organização segundo os eixos, “pensados para abarcar tantas reflexões sobre a estética e organização do material educativo, quanto sobre os conteúdos e propostas de cada capítulo, mostrando a indissociabilidade entre forma e conteúdo” (Leite, 2018, p. 336). Por isso, as questões no formulário de preenchimento foram organizadas e disponibilizadas conforme os instrumentos avaliativos definidos por

²⁸ Esta estratégia de ensino apresentada no produto educacional se trata apenas de uma sugestão para os professores desenvolverem em sala de aula, com o intuito de ofertar a acessibilidade de todos os alunos ao conhecimento, pressupondo que cada sujeito possui sua maneira de aprender, sem a pretensão de prescrever ao professor como realizar o seu trabalho, apenas, colaborar no sentido de ofertar uma ferramenta de ensino dentro da temática da inclusão educacional.

²⁹ Termo utilizado para definir o “processo em que a mensagem emitida obtém uma reação de quem a recebe, sendo usada para avaliar os efeitos desse processo: *feedback* positivo ou *feedback* negativo”.

Fonte:<<https://www.dicio.com.br/feedback/#:~:text=Significado%20de%20Feedback,feedback%20positivo%20ou%20feedback%20negativo>>.

Leite (2018), como estética e organização; capítulos; estilo de escrita; conteúdo; propostas didáticas e criticidade. Para cada resposta foram disponibilizadas as opções: 1- Concordo totalmente; 2- Concordo parcialmente; 3- Nem concordo e nem discordo; 4- Discordo parcialmente; 5- Discordo totalmente.

Sei que a elaboração, validação e divulgação de materiais textuais não podem resolver os problemas da educação brasileira, dado o contexto multifacetado e contraditório no qual esse campo se encontra. Mas, entendo também que o ensino pode contribuir com a formação crítica das pessoas, passo importante para a modificação da sociedade injusta em que vivemos (Leite, 2018, p. 338).

A pretensão do produto educacional é auxiliar o professor da Educação Profissional e Tecnológica com a temática da inclusão escolar, servindo de guia e de colaboração no entendimento de quem são os alunos PAEE e como atuar em sala de aula para que as oportunidades de aprendizagem sejam efetivadas para todos os alunos.

5.3 Avaliação do Produto Educacional

Para a avaliação do produto educacional, foram convidados, inicialmente, os dez professores que vivenciaram a entrevista com a pesquisadora, representando as áreas do conhecimento estabelecidas como: Linguagens e suas tecnologias; Matemática e suas tecnologias; Ciências da natureza e suas tecnologias; Ciências humanas e sociais aplicadas. O objetivo desta avaliação foi receber dos professores as considerações e sugestões para melhorar a qualidade do trabalho apresentado.

Como retorno, primeiramente, dois professores responderam através da ferramenta e-mail que não seria possível participar da pesquisa por motivos de demandas da instituição e um professor retornou à avaliação por meio da ferramenta Google formulários. Após algumas semanas, foi enviado novamente o e-mail para os professores, exceto para os que já haviam respondido em um primeiro momento. Desse envio, obtivemos o retorno de um professor via ferramenta Google formulários. Posteriormente, uma nova tentativa foi realizada, com os seis professores, enviados os e-mails novamente, não obtendo retorno. Em vista disso, o resultado total de avaliações tidas como retorno foram duas, não sendo satisfatórias para uma avaliação crítica sobre o produto educacional.

Em diálogo com o meu orientador da pesquisa, optamos por enviar o produto

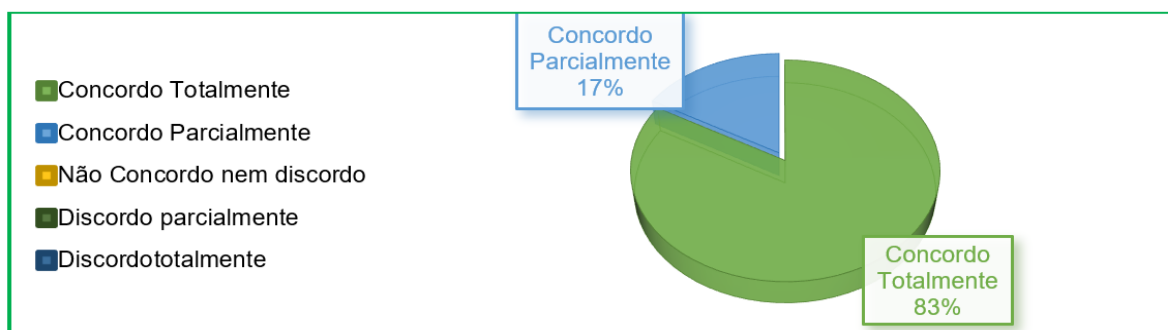
educacional para os professores dos Cursos Técnicos de Informática e Eletromecânica Integrados ao Ensino Médio do Instituto Federal Catarinense *campus* Blumenau não participantes da pesquisa e para um representante do NAPNE da instituição. Após a definição dos novos participantes, enviamos e-mail para seis professores e um representante do NAPNE, contendo, no corpo do e-mail, as explicações necessárias para a compreensão do tema de pesquisa, o porquê do desenvolvimento deste produto educacional e a importância da participação dos professores na avaliação do produto educacional. Nesse momento, recebemos a devolutiva de quatro professores, que mesmo não tendo participado das entrevistas, compreenderam a proposta da criação do produto educacional.

Fundamentados nas seis respostas recebidas dos professores dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio do IFC, o resultado avaliativo do produto educacional intitulado “DUA – Desenho Universal para a Aprendizagem: Ensino para a Diversidade”, apresenta-se em consonância com a abordagem realizada com os professores referente às seguintes questões versadas no formulário de avaliação:

1- Em relação à estética e organização do *e-book*, o conteúdo está atrativo e de fácil compreensão?

De acordo com os professores³⁰ participantes da avaliação do produto educacional, em relação à estética e organização do *e-book*, cinco professores, ou seja, 83% concordaram que o trabalho está atrativo e de fácil compreensão, um professor, que representa, neste contexto, 17%, afirmou que o material está a contento, mas deixa como sugestão rever os espaçamentos aplicados no texto.

Gráfico 1: Referente à estética e organização do *e-book*



Fonte: Produzido pela autora.

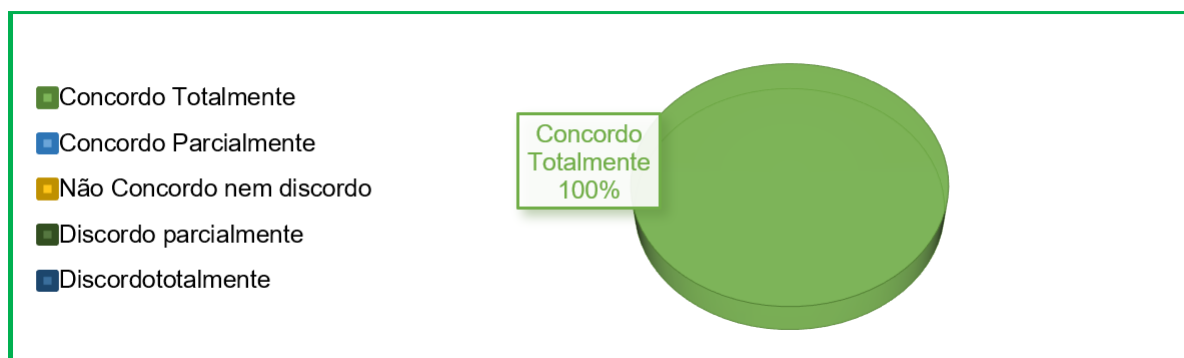
2- Em relação aos capítulos apresentados, ocorre correlação e coerência

³⁰ Seguindo os cuidados éticos e evitando a exposição dos participantes, não serão identificados, apenas serão apresentadas as contribuições, conforme descritas na avaliação eletrônica.

entre os assuntos?

Quando solicitados sobre os capítulos, se estes possuem ligação e coerência, a resposta foi unânime, todos concordaram que o texto tem coerência e continuidade no assunto abordado.

Gráfico 2: Referente à apresentação dos capítulos do *e-book*

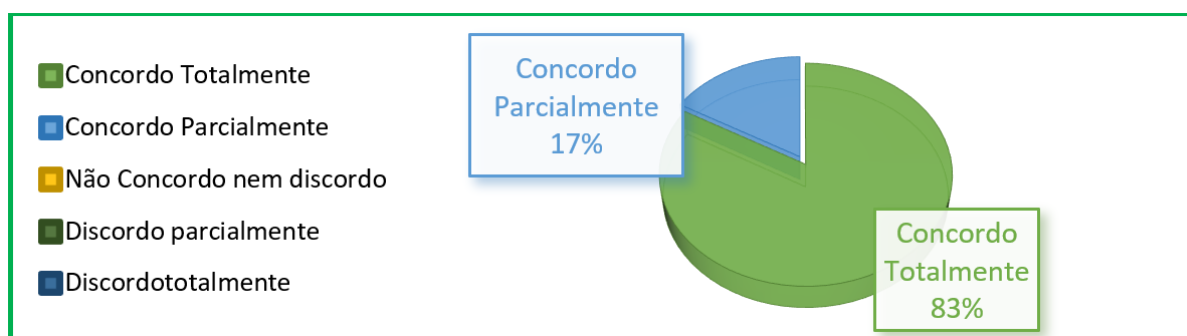


Fonte: Produzido pela autora.

3- Em relação à escrita, o *e-book* apresenta uma escrita acessível e estrutura as ideias, facilitando o entendimento do assunto tratado?

Acerca da escrita, se possui conceitos e argumentos claros, cinco professores, isto é, 83% informaram compreender a escrita e os termos utilizados, um professor, 17%, sugeriu que deveria ser analisada outra forma de ser estudada a proposta apresentada.

Gráfico 3: Referente à escrita e estrutura do *e-book*



Fonte: Produzido pela autora.

4- Em relação ao conteúdo do *e-book*, a temática é clara e de fácil entendimento? e,

5- Em relação à proposta didática, o conteúdo apresenta o Desenho

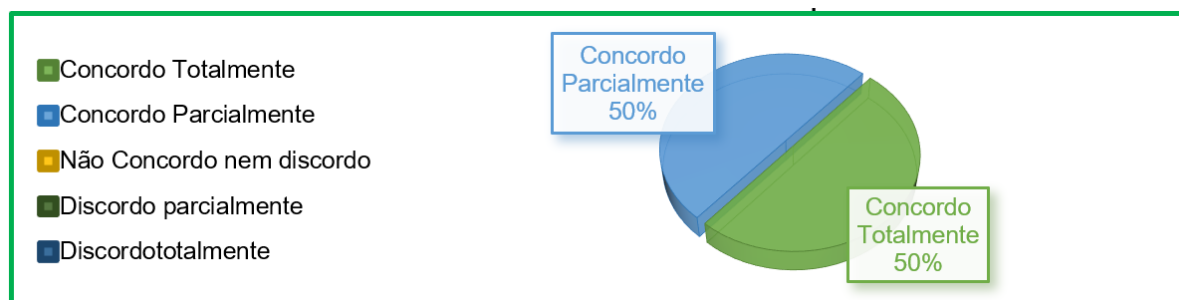
Universal para a Aprendizagem (DUA) como uma estratégia de ensino. Para você, este método pode ser adaptado para ser utilizado por alunos do Ensino Médio Técnico?

De acordo com as questões, fazem referência ao conteúdo apresentado e a proposta do DUA, assim sendo, solicitamos aos professores que respondessem se a temática abordada foi de fácil compreensão. Nesse viés, notamos o surgimento de dúvidas por parte dos leitores, pois três professores, representando o total de 50% dos participantes, concordaram que o material apresentado, em todos os seus capítulos, mostra-se de fácil compreensão, inclusive com a proposta do DUA, a exemplo:

[...] com certeza, o mesmo vem oferecer suas contribuições nas questões envolvidas na inclusão, aliando conceitos teóricos com a prática pedagógica. Realmente fiquei fascinado pela proposta e pela possibilidade que temos a frente da educação.

[...] As propostas apresentadas e as discussões trazidas são brilhantes. Precisamos também de toda uma reformulação de implantação estratégica, acompanhada de disponibilização de recursos financeiros para viabilizar ações de inclusão nos nossos *campi*.

Gráfico 4: Referente ao conteúdo e temática apresentada no *e-book*



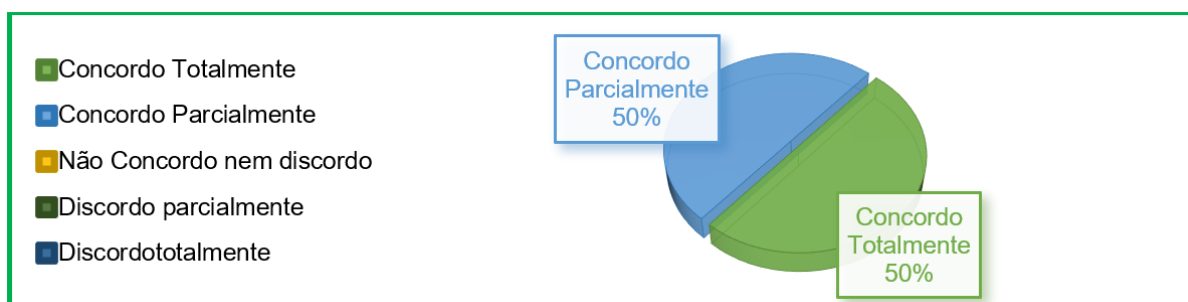
Fonte: Produzido pela autora.

De acordo com três professores, que representam os outros 50%, em algum momento da leitura, o conteúdo abordado gerou dúvidas, ao analisarmos as sugestões dos professores, percebemos que a dúvida se configura na apresentação da proposta do DUA, como suas falas apontam:

Achei muito interessante a proposta de ofertar o conteúdo de diferentes formas. Senti falta de uma seção com exemplos de aplicação da técnica e seus resultados, mas talvez isso configure outro estudo [...].

[...] o material deveria ser apresentado aos professores e deveríamos ter um tempo de debate e estudos aliados a planejamento de como colocar em prática em cada área do conhecimento.

Gráfico 5: Referente à proposta didática apresentada no *e-book*



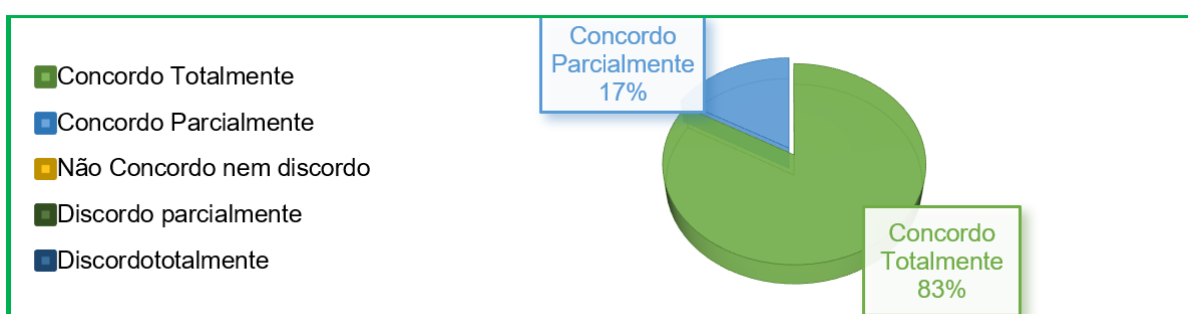
Fonte: Produzido pela autora.

6- Em relação à criticidade apresentada, o conteúdo colabora com o debate sobre as repercussões, relações e aplicações do conhecimento sobre a temática referente à inclusão educacional?

Concernente à criticidade apresentada no material, pedimos aos avaliadores se o conteúdo colabora com o debate da temática e, como resposta, cinco participantes, totalizando 83% dos professores, concordaram com a crítica em relação ao tema proposto e apresentaram, em uma das sugestões:

[...] Acredito que pode e deve ser experimentado em várias turmas do IFC para atestar seus benefícios.

Gráfico 6: Referente à criticidade apresentada no *e-book*



Fonte: Produzido pela autora.

7- O material despertou interesse sobre o assunto e contribuiu para a sua aprendizagem?

Nesta última pergunta, em relação a sugestões, contribuições e comentários sobre o produto educacional, destacamos as seguintes considerações feitas pelos

professores participantes da avaliação:

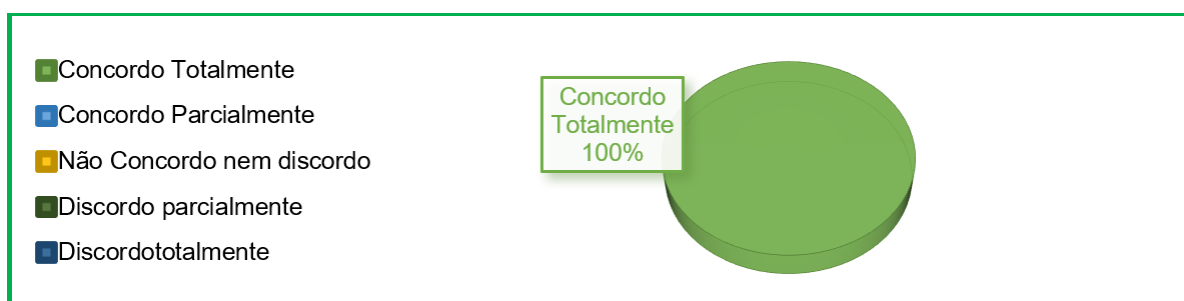
Parabenizo ao estudante e o professor orientador pelo excelente trabalho.

Gostaria de parabenizar a todos os envolvidos neste trabalho [...] agradeço imensamente a oportunidade de ter tido contato com este trabalho.

As propostas apresentadas e as discussões trazidas são brilhantes [...].

Achei muito interessante a proposta de ofertar o conteúdo de diferentes formas. [...].

Gráfico 7: Referente ao interesse pelo conteúdo apresentado no e-book



Fonte: Produzido pela autora.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS: “UM DIAMANTE BRUTO”

Neste capítulo, buscamos apresentar as considerações, que não são finais, pois o tema abordado faz parte de um contexto que se apresenta em constantes transformações. Assim sendo, para nos reportarmos à concepção de professor e à incessante busca por vir a ser em sua plenitude, utilizamos como referência a metáfora do garimpo e do diamante bruto.

Inicialmente, fazemos uma breve comparação entre o garimpo e a pesquisa realizada. Procuramos um rio – “o rio, é a representação da escola” – e, para iniciar o trabalho de garimpar, é necessário usarmos uma peneira – “a peneira é a representação da pesquisadora” – que fará a busca e as descobertas da pesquisa.

Para o processo de descoberta, precisaremos adicionar, na peneira, um pouco de cascalho – “o cascalho representa o diálogo e a escuta por parte da pesquisadora”. Com movimentos circulares, será possível rodarmos a peneira, fazendo pequenas pausas em determinados momentos, assim, podemos quebrar o

barro que se forma na película e depois retornar para o processo – *“este movimento de pausa, simboliza o momento de escuta das experiências e das vivências compartilhadas pelos participantes”*.

A descoberta segue com o momento de retirada das impurezas da peneira – *“configurando o cuidado e a ética da pesquisadora ao interpretar a fala dos entrevistados”*. E, acima de tudo, no garimpo, carecemos ter cuidado, pois nem todo diamante é branco ou translúcido, outras pedras podem representar um mineral de valor considerável – *“as pedras representam a compreensão, o entendimento e o conhecimento de cada professor sobre determinado assunto, sem julgamentos, cada um é único”*.

Durante este processo, “um diamante bruto busca sempre o centro da peneira, pois o diamante é mais denso e por isso mais pesado, e como resultado da força centrífuga imposta pelo garimpeiro, se concentra literalmente no centro desta³¹” – *“o diamante representa o professor e o centro da peneira é o aluno”* – o educador busca no aluno o propósito para se formar enquanto educador. Assim sendo, o professor se iguala ao diamante, visto que ambos são inconfundíveis, preciosos e incompletos em sua magnitude, a procura de sua construção.

À vista disso, Tardif (2014) escreve sobre os saberes dos professores, e explana como sendo “um conjunto de conteúdos cognitivos definidos de uma vez por todas, mas um processo em construção ao longo de uma carreira profissional no qual o professor aprende progressivamente a dominar seu ambiente de trabalho” (Tardif, 2014, p.14). Para o autor, “[...] pouco importa em que sentido consideramos a questão do saber dos professores, não devemos esquecer sua ‘natureza social’, se quisermos realmente representá-lo sem desfigurá-lo” (Tardif, 2014, p. 14).

Quando este trabalho de pesquisa iniciou, abordamos como intencionalidade compreender como os professores do Ensino Médio integrado percebem o processo de inclusão escolar de alunos PAEE em sala de aula. Para tanto, desenvolvemos o estudo com professores dos Cursos Técnicos de Informática e Eletromecânica Integrados ao Ensino Médio do Instituto Federal Catarinense *campus* Blumenau/SC, pois, sendo o IFC uma instituição de ensino que oferece Educação Profissional e Tecnológica nas diferentes modalidades de ensino e tem como compromisso a formação cidadã, a inclusão social, a inovação e o desenvolvimento regional,

³¹ Acesso em:< <https://www.oficina70.com/2015/11/como-garimpar-diamantes-de-forma.html>>

intentamos compreender como é, para os docentes, a inclusão educacional de alunos PAEE, uma vez que a instituição dispõe de AEE para os alunos com necessidades educacionais específicas na própria instituição.

Durante o estudo, identificamos quem são os professores que atuam no IFC, possibilitando a confirmação de que os docentes representantes das áreas de conhecimento, participantes da pesquisa, possuíam, em sua trajetória acadêmica, alto nível de formação para atender os alunos do Ensino Médio na instituição, e todos tinham vivência em sala de aula com alunos PAEE.

Outrossim, compreendemos que, apesar de não possuírem formação na área de Educação Especial e dispor de um breve conhecimento adquirido durante as formações continuadas, os docentes não manifestaram dificuldades em realizar o trabalho pedagógico em sala de aula para os alunos PAEE, mas concordaram que a falta de tempo para dialogar sobre as dificuldades dos alunos é uma realidade, dado que, ao comungar as angústias, experiências e os conhecimentos, os professores podem ofertar ao aluno uma melhor qualidade na aprendizagem e participação das aulas propostas, conforme afirma Carvalho (2019, p. 79): “o valor da equidade, associado ao da igualdade de direitos, permite-nos, sem prejuízo da qualidade, diversificadas respostas educativas das escolas, em respeito às diferenças individuais”.

O estudo também nos possibilitou analisar como é a percepção dos professores em relação ao processo de inclusão educacional dentro da instituição IFC *campus* Blumenau. Através do embasamento teórico apresentado na pesquisa, é possível afirmar que muitas são as leis, decretos e definições, a fim de garantir a efetiva inclusão escolar na instituição. De acordo com os docentes participantes da pesquisa, o IFC busca constantemente fomentar ações e estratégias educacionais e estruturais, viabilizando a equidade entre os alunos e uma educação de qualidade para todos. Essa informação coaduna com o relato de Carvalho (2019), ao manifestar que: “como processo, a educação inclusiva está se desenvolvendo, apesar das inúmeras dificuldades que os sistemas têm enfrentado, particularmente pela complexidade do desafio. Dentre estes, os mais significativos são os atitudinais” (Carvalho, 2019, p. 96).

Ademais, ficou evidente, durante as falas dos entrevistados, como portar-se diante do desconhecido e o desafio proporcionado pela inclusão educacional, (proporcionado, pois é também através da vivência que o professor constrói o seu

conhecimento e experiência). E, destacamos, durante a pesquisa, expressões como angústia; ansiedade pela falta de conhecimento para trabalhar com alunos PAEE; insegurança em desenvolver o planejamento; falta tempo para organização didática; a importância de um profissional para auxiliar na demanda, assim como foi referida a satisfação ao realizar o trabalho com alunos PAEE. Para Carvalho (2019), “o que idealizamos, é fruto de um processo, às vezes longo e sofrido, implicando fundamentalmente a mudança de atitudes dos sujeitos envolvidos que, além de atores, devem ser autores de sua história” (Carvalho, 2019, p. 83).

A demanda evidenciada durante a pesquisa com os professores, resultou na elaboração do produto educacional em formato de *e-book*, que apresenta orientações referentes às nomenclaturas utilizadas pela inclusão, bem como quem são os alunos PAEE, as legislações que asseguram a inclusão educacional e apresenta aos professores uma estratégia de ensino baseada no DUA, a fim de propiciar condição de equidade para os alunos e possibilitar a permanência e êxito dos estudantes nesta modalidade de ensino. Carvalho (2019) explicita o que pretendemos com a educação inclusiva:

Remover barreiras, sejam elas extrínsecas ou intrínsecas dos alunos, buscando-se todas as formas de acessibilidade e de apoio de modo a assegurar (o que a lei faz) e, principalmente, garantir (o que deve constar dos projetos político-pedagógico dos sistemas de ensino e das escolas e que deve ser executado), tornando-se as providências para efetivar ações para o acesso, ingresso e permanência bem-sucedida na escola (Carvalho, 2019, p. 84).

A aplicação do produto se manifestou de forma positiva entre os professores que participaram da avaliação, pois agregou conhecimentos eles e oportunizou o conhecimento de uma nova estratégia de ensino denominada DUA, o qual visa o ensino voltado para todos e não somente os alunos PAEE.

Compreender como os docentes percebem a inclusão educacional de alunos PAEE na rede regular de ensino é fundamental para a melhoria e qualidade do processo de ensino e aprendizagem, bem como o aprimoramento das condições de trabalho para os docentes, entre outros elementos para a reflexão acerca da educação inclusiva e como efetivá-la. Carvalho (2019, p. 86) nos esclarece que “embora essas reflexões já estejam na ‘ordem do dia’ desde algum tempo, ainda há muito o que fazer juntos, cooperativamente”.

Entender o currículo escolar no contexto da inclusão educacional e como ocorre o planejamento das aulas é de essencial importância para que se favoreça a

igualdade de oportunidades entre os alunos, respeitando a individualidade de cada um e possibilitando a remoção de barreiras para a aprendizagem, são formas de conceber sistemas educacionais inclusivos.

REFERÊNCIAS

ALVES, Leandro Marcos Salgado; PLÁCIDO, Reginaldo Leandro; FARIA, Filipe Pereira; ROHR, Michel Luís. Retalhos de experiências exitosas em Educação Profissional e Tecnológica - **Debates em Educação**. Maceió, v.11, n. 24, maio/ago. 2019. Disponível em: <<https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/6910/pdf>>. Acesso em: 15 dez. 2021.

ANDES. Manifestantes protestam no STF em defesa da educação inclusiva e pela revogação do Decreto 10.502. **ANDES Sindicato Nacional**, 24 ago. 2021. Disponível em: < <https://www.andes.org.br/conteudos/noticia/manifestantes-protestam-no-stf-em-defesa-da-educacao-inclusiva-e-pela-revogacao-do-decreto-10-5021/page:9/sort:Conteudo.created/direction:DESC>>. Acesso em: 13 set. 2021.

ARROYO, Miguel G. **Ofício de Mestre: imagens e autoimagens**. 14º ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. Traduzido por Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 1997.

BIANCO, Vitória L. O.; SILVA, Denise M da; NASCIMENTO, Alessandra C. do. **Educação em Direitos Humanos e Práticas Inclusivas**: Editora Digital Pages. Recife, 2022.

BRASIL. Presidência da República. **Constituição da República Federativa do Brasil - 1988**. Instituir um Estado Democrático, destinado a assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça (...). Brasília, 5 out. 1988. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 29 jul. 2021.

_____. Presidência da República. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília. 1990. Disponível em: em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm> Acesso em: 14 nov. 2021.

_____. **Declaração de Salamanca**: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais Brasília: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf> > Acesso em: 28 jun. 2021.

_____. Presidência da República. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 20 dez. 1996. Disponível em: < https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm> Acesso em: 30 jul. 2021.

_____. CNE/CEB. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, 14 de setembro de 2001a. Seção 1E, p. 39-40. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>> Acesso em: 15 jun.

2021.

_____. Presidência da República. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, 9 jan. 2001b.

Disponível em:

<https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm>. Acesso em: 30 jul. 2021.

_____. Conselho Nacional De Educação. **Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, 9 de abril de 2002a. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf>. Acesso em: 30 jul. 2021.

_____. **Presidência da República. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília, 24 abr. 2002b. Disponível em:

<https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm>. Acesso em: 30 jul. 2021.

_____. Ministério da Educação. **Portaria MEC nº 2.678 de 24 de setembro de 2002**. Aprova o projeto da Grafia Braille para a Língua Portuguesa e recomenda o seu uso em todo o território nacional. Brasília, 24 set. 2002c. Disponível em:

<<https://www.fnde.gov.br/index.php/ acesso-a-informacao/institucional/legislacao/item/3494-portaria-mec-n%C2%BA-2678-de-24-de-setembro-de-2002>>. Acesso em: 29 jul. 2021.

_____. Presidência da República. **Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004**. Brasília, 2 dez. 2004. Disponível em: <

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm>
Acesso em: 25 fev. 2022.

_____. Ministério da educação. Secretaria de educação profissional e tecnológica, **Documento base**, Brasília, dez. 2007a. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2021.

_____. Presidência da República **Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007**.

Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Brasília, 24 abr. 2007b. Disponível em:

<https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm>.
Acesso em: 30 jul. 2021.

_____. Presidência da República. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, 29 dez. 2008a. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm>. Acesso em: 30 jul. 2021.

_____. Presidência da República. **Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008**. Brasília, jul. 2008b. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2008/lei-11741-16-julho-2008-578206-publicacaooriginal-101089-pl.html>>. Acesso em: 04 nov. 2021.

_____. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da educação Inclusiva**. Brasília, jan. 2008c. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>>. Acesso em: 12 out. 2021.

_____. Presidência da República. **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. Brasília, 25 ago. 2009a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm>. Acesso em: 29 jul. 2021.

_____. Ministério da Educação. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, 2 out. 2009b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf>. Acesso em: 29 jul. 2021.

_____. Presidência da República. **Lei nº 12.056, de 13 de outubro de 2009**. Acrescenta parágrafos ao art. 62 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, out. 2009c. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Lei/L12056.htm#art1> Acesso em 30 jul. 2021.

_____. Presidência da República. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, 17 nov. 2011. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm>. Acesso em 30 jul. 2021.

_____. Presidência da República, **Lei nº 13.977, de 8 de janeiro de 2020**. Institui a Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista . Brasília, 2010. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/l13977.htm> Acesso em 30 jul. 2021.

_____. Presidência da República, **Lei nº 12.96, de 4 de abril de 2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, 2013. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm#art1> Acesso em 30 jul. 2021

_____. Ministério da Educação. Planejando a Próxima Década: Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação. Brasília, 2014a. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf>. Acesso em: 30 jul. 2021.

_____. Presidência da República. **Lei nº 13.005, de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível. Brasília, 25 jun. 2014b. em:<https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 14 nov. 2021.

_____. Ministério da Educação. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, 6 jul. 2015. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm>. Acesso em: 30 jul. 2021.

_____. Ministério da Educação. **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior**. CAPES. 2016. Disponível. em:< https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/DOCUMENTO_AREA_ENSINO_24_MAI0.pdf>. Acesso em: 14 nov. 2021.

_____. Ministério da Educação. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, 16 fev. 2017a. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm>. Acesso em: 24 jun. 2021.

_____. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio. Brasília, dez. 2017b. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site_110518.pdf>. Acesso em: 24 jun. 2021.

_____. Ministério da Educação. **Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018**. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, 2018. Disponível em:< <http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2018-pdf/102481-rceb003-18/file>>

_____. Ministério da Educação. **Resolução Nº 4, de 17 de dezembro de 2018**. Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica [...]. Brasília, 17 dez. 2018. Disponível em: <https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN42018.pdf>. Acesso em:16 dez. 2021.

_____. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP Nº 1, de 27 de outubro de 2020**. Institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Brasília, 27 out. 2020a. Disponível em:< <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-27-de-outubro-de-2020-285609724>>. Acesso em: 29 jul. 2021.

_____.Ministério da Educação. **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, 30 set. 2020b. Disponível em: <www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-10.502-de-30-de-setembro-de-2020-280529948>. Acesso em: 29 jul. 2021.

CARVALHO, Rosita Edler. Educação Inclusiva: com os pingos nos “is”. 13 ed. – Porto Alegre: Mediação, 2019.

ClAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil: dualidade e fragmentação. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 5, n. 8, p. 27-41, jan./jun. 2011. Disponível em: <<https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/45/42>>. Acesso em: 21 jun. 2021.

CICHACZEWSKI, J.C; CASTRO, C. A. A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL: Relações entre o Capital, o Estado e a Política Pública. Metodologias e Aprendizado Volume 1, 2020.

CONJUR. STF referenda suspensão de decreto sobre política de educação especial do governo. **Consultor Jurídico**, 20 dez. 2020. Disponível em: <<https://www.conjur.com.br/2020-dez-20/stf-referenda-suspensao-politica-educacao-especial-governo>>. Acesso em: 20 ago. 2021.

DUECK, Viviane Preichardt. Ser professor na escola inclusiva: questões e reflexões. 1 ed.- Curitiba, PR, 2013.

DUTRA, Jorge da Cunha. **A relevância da filosofia como disciplina no currículo do ensino médio**. 2014. 330f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2014. Disponível em: <<http://repositorio.ufpel.edu.br:8080/bitstream/prefix/3191/1/DUTRA%2c%20Jorge%20da%20Cunha.pdf>>. Acesso em: 21 ago. 2021.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa / Paulo Freire. – São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (Orgs.). **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.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002.

_____. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HEREDERO, Eladio S. *et al* Desenho Universal para a Aprendizagem: uma abordagem curricular inclusiva. 1 ed. São Carlos: 2022.

IFC. UM NOVO MODELO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA. CONCEPÇÃO E DIRETRIZES. Blumenau: IFC, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6691-if-concepcaoediretrizes&Itemid=30192
http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf>. Acesso em: 29 jul. 2021.

_____. **Resolução nº 083 de 2014 - CONSUPER**. Dispõe sobre o Regulamento do

NAPNE- Núcleo de Atendimento as Pessoas com Necessidades Específicas do IFC. Blumenau: IFC, 2014 Disponível em: < <https://ifc.edu.br/wp-content/uploads/2014/11/RESOLU%C3%87%C3%83O-083-2014-Aprova-Regulamento-NAPNE.pdf> http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf>. Acesso em: 29 jul. 2021.

_____. **Ensino Médio Integrado no IFC: Estudos e reflexões**. Instituto Federal Catarinense. Blumenau: IFC, 2017. Disponível em: <<https://ifc.edu.br/wp-content/uploads/2017/09/Ensino-M%C3%A9dio-Integrado-no-IFC-1.pdf>>. Acesso em: 15 nov. 2021.

_____. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2019/2023 – CONSUPER**. Blumenau: IFC, 2019a. Disponível em: <https://consuper.ifc.edu.br/wp-content/uploads/sites/14/2019/01/PDI_2019-2023_VERSO_FINAL_07.06.2019_-_ps_Consuper.pdf>. Acesso em: 15 de nov. 2021.

_____. **Política de Inclusão e Diversidade do IFC**. Blumenau: IFC, 2019b. Disponível em: <https://consuper.ifc.edu.br/wp-content/uploads/sites/14/2019/01/Resolucao_33.2019_ANEXO.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2021.

_____. **Projeto Pedagógico do Curso de Educação Profissional Técnica de Nível Médio (PPCTM)**. Curso Técnico em Eletromecânica Integrado ao Ensino Médio. Blumenau, 2019c. Disponível em: <<http://blumenau.ifc.edu.br/medio-eletromecanica/wp-content/uploads/sites/18/2016/02/PPCTM-Eletromec%C3%A2nica-v1.51-SCPF.pdf>>. Acesso em: 10 de out. 2021.

_____. **Resolução nº 015 de 2021 - CONSUPER**. Institui a regulamentação para o Atendimento Educacional Especializado do Instituto Federal Catarinense. Blumenau: IFC, 2021. Disponível em: < <https://consuper.ifc.edu.br/wp-content/uploads/sites/14/2020/12/4361e74ba6f29ff2df9cdc4b19278f5cfd9751edbdd40ca3af8952009d3261211619828303193521077669517234128.pdf> http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf>. Acesso em: 29 jul.2021.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. (tradução Heloisa Monteiro e Francisco Settineri). Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LEITE, Priscila de Souza Chisté. **Produtos Educacionais em Mestrados Profissionais na área de ensino: uma proposta de avaliação coletiva de materiais educativos. Investigação Qualitativa em Educação**. V.1, IF Espírito Santo: ATAS. 2018.

Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais [recurso eletrônico] : **DSM-5** / [American Psychiatric Association ; tradução: Maria Inês Corrêa Nascimento ... et al.] ; revisão técnica: Aristides Volpato Cordioli [et al.]. – 5. ed. – Dados eletrônicos. – Porto Alegre :Artmed, 2014.disponível em: < <https://www.institutopebioetica.com.br/documentos/manual-diagnostico-e-estatistico-de-transtornos-mentais-dsm-5.pdf>>

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2003.

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

_____, Maria Tereza Eglér (org.). *O desafio das diferenças nas escolas*. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

_____, Maria Tereza Eglér. *Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Summus, 2015.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. *Fundamentos de metodologia científica*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. Universidade Federal de São Carlos, Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. *Revista Brasileira de Educação*, v. 11 n. 33, set./dez. 2006.

MOREIRA, Antonio F.; SILVA, Tomaz Tadeu. (Orgs.). **Currículo, Cultura e Sociedade**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

NÓVOA, António. **Escolas e professores proteger, transformar, valorizar**. Salvador: SEC/IAT, 2022.

PACHECO, Eliezer. **Institutos Federais: Uma revolução na educação profissional e tecnológica**. Brasília/São Paulo: Moderna, 2011. Disponível em: <https://www.fundacaosantillana.org.br/wp-content/uploads/2019/12/67_Institutosfederais.pdf>. Acesso em: 03 ago. 2021.

_____. **Perspectivas da Educação Profissional Técnica de Nível Médio: Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais**, Secretaria de educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação – SETEC/MEC. Brasília/São Paulo: Moderna, 2012. Disponível em: <<https://reitoria.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2014/06/Perspectivas-da-EPT.pdf>>. Acesso em: 03 ago. 2021.

_____. *Fundamentos político-pedagógicos dos institutos federais: diretrizes para uma educação profissional e tecnológica transformadora*. / Eliezer Pacheco. – Natal : IFRN, 2015. 67 p. Disponível em: <<https://memoria.ifrn.edu.br/bitstream/handle/1044/1018/Fundamentos%20Poli%CC%81tico-Pedago%CC%81gicos%20dos%20Institutos%20Federais%20-%20Ebook.pdf?sequence=1&isAllowed=y>> Acesso em: 13 jun. 2022.

RAMOS, Marise Nogueira. **História e política da educação profissional**, Coleção formação pedagógica; v. 5. Curitiba : Instituto Federal do Paraná, 2014. <https://ifpr.edu.br/curitiba/wp-content/uploads/sites/11/2016/05/Historia-e-politica-da-educacao-profissional.pdf>. Acesso em : 10 Jun. 2021.

RUIZ, Luciana et.al. **Producción de materiales de comunicación y educación**

popular: Departamento de Publicaciones de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires, 1º Ed. 2014. Disponível em : <<https://www.sociales.uba.ar/wp-content/blogs.dir/219/files/2015/07/2-Prod-Materiales-B.pdf>>. Acesso em: 10 set. 2021.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **SABERES E INCERTEZAS SOBRE O CURRÍCULO**. Porto Alegre: PENSO, 2013.

SANTOS, Jailson Alves dos. A Trajetória da Educação Profissional. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive. **500 anos de educação no Brasil**. 5 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. 2ª edição.

SASSAKI, R. Terminologia na era da inclusão. Revista Nacional de Reabilitação. São Paulo, ano IX, 2005. Disponível em: <https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/211/o/TERMINOLOGIA_SOBRE_DEFICIENCIA_NA_ERA_DA.pdf?1473203540#:~:text=Excepcionais%20foi%20o%20termo%20utilizado,para%20designar%20pessoas%20deficientes%20mentais> Acesso em: 25 jul. 2022.

SAVIANI, Demerval. O choque teórico da politecnicidade. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 1, p. 131-152, 2003. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/tes/a/zLqpxrzCX5GYtgFpr7VbhG/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 25 ago. 2021.

_____, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, p. 152-180, jan./abr. 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. v.3, n.1, Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SILVA, Solange Cristina da; *et al.* **Ambiente Virtual de Aprendizagem Moodle: Acessibilidade nos processos de Aprendizagem na Educação a Distância/CEAD/UDESC**. X Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância. Belém/ PA, 11-13 - UNIREDE de junho de 2023. <<https://openaccess.blucher.com.br/article-details/desenho-universal-para-aprendizagem-e-moocs-uma-reflexo-preliminar-19690>> Acesso em: 25 ago. 2021.

SILVEIRA, Gisele. IFC Blumenau oferta 140 vagas para cursos técnicos integrados ao ensino médio. **IFC Campus Blumenau**, Notícias, 01 dez. 2020. Disponível em: <<http://blumenau.ifc.edu.br/noticias/2020/12/01/ifc-abre-22-mil-vagas-para-cursos-tecnicos-gratuitos-em-santa-catarina-2/>>. Acesso em: 16 dez. 2021.

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

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Aula: Gênese, dimensões, princípios e práticas**. Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico. 2 ed., Campinas: Papyrus, 2008.

ZERBATO, Ana Paula. **Desenho universal para aprendizagem na perspectiva da**

inclusão escolar: potencialidades e limites de uma formação colaborativa. 2018. 298 f. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018. Disponível em:

<https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/9896/ZERBATO_Ana%20Paula_2018.pdf?sequence=4&isAllowed=y>. Acesso em: 20 dez. 2021.

ZERBATO, Ana Paula; MENDES, Enicélia Gonçalves. Desenho universal para a aprendizagem como estratégia de inclusão escolar. **Educação Unisinos**, v. 22, n. 2, p.147-155, abr./jun., 2018. Disponível em:

<<http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2018.222.04/60746207>>. Acesso em: 20 dez. 2021.

ZERBATO, A. P.; VILARONGA, C. A. R.; SANTOS, J. R. **Atendimento Educacional Especializado nos Institutos Federais: Reflexões sobre a Atuação do Professor de Educação Especial**. Rev. bras. educ. espec. 27. 2021. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1980-54702021v27e0196>> Acesso em: 20 dez. 2021.

APÊNDICE A – PRODUTO EDUCACIONAL

DESCRIÇÃO TÉCNICA DO PRODUTO

Este produto educacional foi elaborado no intuito de colaborar com a prática pedagógica dos professores da rede regular de ensino, dos cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio, do Instituto Federal Catarinense - IFC Campus Blumenau, a fim de fomentar a inclusão escolar de alunos PAEE, com a apresentação de uma estratégia de ensino com base no Desenho Universal para a Aprendizagem - DUA.

Origem do Produto: Resultado do projeto de pesquisa intitulado “PERCEPÇÃO DOCENTE SOBRE O PROCESSO DE INCLUSÃO EDUCACIONAL NOS CURSOS TÉCNICOS INTEGRADOS DO INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE – CAMPUS BLUMENAU”, desenvolvido no Mestrado Profissional em educação Profissional e Tecnológica – ProfEPT.

Nível de ensino a que se destina o produto: Ensino Médio Integrado a Educação Profissional e Tecnológica

Área de conhecimento: Ensino

Público-alvo: Professores dos cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio do Instituto Federal Catarinense -IFC Campus Blumenau.

Categoria deste produto: E-book

Biblioteca do Instituto Federal Catarinense- IFC, Campus Blumenau.

Registro do produto: Biblioteca do Instituto Federal Catarinense (IFC), campus Blumenau

Disponibilidade: Irrestrita, assegurando o respeito aos direitos autorais, não sendo permitida a comercialização.

Divulgação: Digital

Organização do produto: Este material, apresenta em sua organização inicial a descrição de determinados conceitos e legislações referentes ao tema Inclusão Educacional e em um segundo momento, apresenta o DUA como uma estratégia de ensino a ser utilizada pelos professores.

Avaliação do produto: A aplicação e avaliação do e-book será realizada por meio eletrônico, pelos Professores e Técnicos dos Cursos Técnicos de Informática e

Eletromecânica Integrados ao Ensino Médio do Instituto Federal Catarinense, Campus Blumenau -SC.

Finalidade: Auxiliar os professores no processo de Inclusão Educacional de alunos público-alvo da Educação Especial.

Idioma: português

Cidade: Blumenau - SC

URL: produto acessível no repositório da EduCapes

País: Brasil

Ano: 2023

Projeto Gráfico: Eliana Gaspodini Coldebella

Link para acessar o E-Book: <http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/744558>

APÊNDICE B –
Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE

Eu, **ELIANA GASPODINI COLDEBELLA**, mestranda e pesquisadora do curso de Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica - ProfEPT do Instituto Federal Catarinense (IFC) *Câmpus* Blumenau, convido o(a) Senhor(a) a participar, como voluntário(a), de um projeto de pesquisa, sob orientação do Prof. Dr. Jorge da Cunha Dutra, com o tema **A PERCEPÇÃO DOCENTE SOBRE O PROCESSO DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA NOS CURSOS TÉCNICOS INTEGRADO DO INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE - CAMPUS BLUMENAU**. Caso o(a) Senhor(a) não queira participar, não será preciso se explicar, não havendo nenhum tipo de sanção, por isso, basta selecionar a opção correspondente no final do termo.

Peço que faça a leitura deste documento com bastante atenção antes de assiná-lo e esclareça suas dúvidas. A pesquisa cumpre as exigências referentes ao sigilo e aspectos éticos conforme instituído na Resolução CNS Nº 510, DE 07 DE ABRIL DE 2016, que dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais, bem como nas legislações complementares expedidas pelo Conselho Nacional de Saúde (CNS).

A pesquisa tem como objetivo, compreender como ocorre a prática docente no processo de inclusão de alunos com Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento-TGD, Altas Habilidades/Superdotação-AH/S, nos Cursos Técnico Integrado ao Ensino Médio do IFC Campus Blumenau. A coleta de dados será realizada através de entrevista semiestruturada. Serão utilizadas duas ferramentas para captação do áudio em que somente a autora da pesquisa e o entrevistado terão acesso. A entrevista será em ambiente privado, escolhido pelo entrevistado, assegurando a privacidade e sigilo dos participantes da pesquisa durante todas as fases da investigação, exceto quando houver sua manifestação explícita em sentido contrário, mesmo após o término da pesquisa – isto é, garantir ao participante decidir se sua identidade será divulgada e quais são, dentre as informações que forneceu, as que podem ser tratadas de forma pública. Após isso, será armazenado na gravação em mídia, sob a tutela da autora desta pesquisa, respeitando as orientações do Comitê de Ética do Instituto Federal Catarinense – IFC. Com relação

ao tempo de duração da entrevista, será definido pelo(a) participante, respeitado o horário de disponibilidade de cada um.

Referente à Remuneração: O(a) Senhor(a) não será remunerado, visto que sua participação nesta pesquisa é de caráter voluntário. Os ganhos decorrentes da mesma serão no âmbito de sua aprendizagem e/ou de sua experiência em responder ao questionário. Todavia, o(a) Senhor(a) tem o direito ao ressarcimento das despesas diretamente decorrentes de sua participação na pesquisa, caso ocorram, de acordo com a Resolução CNS Nº 510, DE 07 DE ABRIL DE 2016, Capítulo III, Art. 9 - VI.

Com relação aos benefícios proporcionados pela presente pesquisa, esta poderá contribuir para o trabalho do professor, pois a inclusão escolar de alunos com Deficiência, TGD, AH/S, embora tenha muitos avanços, ainda apontam diversos desafios para toda comunidade escolar, principalmente para os professores que precisam compreender o processo de inclusão e desenvolver as atividades curriculares.

No que se refere aos benefícios indiretos, a médio e longo prazo, considera-se a possibilidade de os dados obtidos neste estudo proporcionarem conhecimentos científicos e subsídios teóricos e práticos para a área educacional como oportunidade de conhecimento e formação continuada.

Quanto aos riscos, considerando a entrevista, o participante pode sentir-se exposto a certos riscos, o qual identificam-se como, possíveis constrangimentos ao expor seus sentimentos, invadido pelo teor das questões durante a entrevista, coagido, revelar percepções e vivências pessoais, a mobilização emocional frente aos conteúdos abordados nas questões da entrevista em profundidade, o tempo despendido durante a coleta de dados, além de cansaço e falta de motivação para participar do estudo.

Se apresentar algum destes riscos, o posicionamento do(a) entrevistado(a) será respeitado, e como medidas para mitigação dos riscos e proteção do participante, serão adotadas providências e cautelas frente aos riscos possíveis. Caso o Senhor(a) opte por parar a entrevista, será excluída a entrevista inteira, ou se deseja retirar a pergunta elaborada, será desconsiderada a questão e a resposta para o momento de avaliação e construção do produto, ficando sob responsabilidade da pesquisadora os cuidados éticos. A pesquisadora questionará o entrevistado (a) se permite continuar com a entrevista. Caso a resposta seja interromper e encerrá-

la, a gravação será excluída; caso aceite continuar, seguiremos a entrevista dentro dos princípios éticos estabelecidos anteriormente. Sendo que as entrevistas permanecerão sob a tutela do pesquisador, que cuidará desses arquivos de forma muito rigorosa. Ainda assim, na ocorrência de algum desses fatos relacionados

dentre os riscos, ou eventos porventura não previstos neste termo, Senhor(a) é livre para em qualquer momento solicitar o cancelamento da sua participação, seja antes ou depois da coleta dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo a sua pessoa, motivação que será respeitada procedendo-se à eliminação dos arquivos referentes a sua participação na pesquisa.

Os dados coletados serão utilizados única e exclusivamente para fins desta pesquisa, onde serão analisados e publicados, e a identidade **do participante não será divulgada**, sendo guardada em sigilo. Sua concordância em responder ao questionário de pesquisa autoriza a divulgação e a publicação de toda informação registrada pelo(a) Senhor(a), exceto a publicação dos dados pessoais, que será sigilosa.

A devolutiva dos resultados se dará a partir da análise dos dados das entrevistas com a elaboração de um produto educacional apresentando conteúdos teóricos que contribuam para o aprimoramento da prática docente dos professores, no que tange à inclusão escolar de alunos da Educação Especial.

Desde já agradecemos sua atenção e participação e colocamo-nos à disposição para maiores informações pelo endereço de e-mail eligaspo@gmail.com ou pelo telefone (54) 9 9929-9801.

Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEPSH) do Instituto Federal Catarinense (IFC). O Comitê tem por objetivo assegurar os interesses dos sujeitos participantes de pesquisas científicas, em sua integridade e dignidade. Caso persistam dúvidas, sugestões e/ou denúncias após os esclarecimentos dados pela equipe científica desta pesquisa, o Comitê estará disponível para atendê-lo. O CEPSH do IFC está localizado no IFC- Campus Camboriú, atendendo pelo telefone (47) 2104-0882 e endereço eletrônico cepsh@ifc.edu.br.

Eu concordo em participar desse estudo como sujeito. Fui informado(a) e esclarecido(a) pela pesquisadora sobre o tema, assim como a maneira como ela será feita, incluindo a gravação de áudio de minhas respostas, para a elaboração do

produto educacional e do trabalho de conclusão de curso. Fui informado também sobre o número de telefone e e-mail da pesquisadora e terei acesso a uma via deste termo assinada pelo (a) participante e pela pesquisadora responsável, que será entregue ao participante da pesquisa pela pesquisadora.

Sim, aceito participar

Não, Não aceito participar

Eu,.....
, **AUTORIZO** o uso do áudio da minha entrevista para a realização da Pesquisa,

Blumenau, _____ de _____ de 2022.

Assinatura do(a) entrevistado(a)

Assinatura da entrevistadora

**APÊNDICE C –
ROTEIRO DE ENTREVISTAS COM OS PROFESSORES**

1. Conhecendo o professor do Cursos Técnicos de Informática e Eletromecânica Integrados ao Ensino Médio do IFC:

Enquanto professor:

1.1 Qual a sua formação inicial / continuada -

E qual a sua área de atuação no IFC -

1.2 Você já realizou alguma formação (inicial ou continuada) na área da educação especial/educação inclusiva?

1.3 Há quanto tempo você atua em sala de aula?

E quanto deste tempo é no IFC *campus* Blumenau?

2. O conhecimento do professor na perspectiva do processo de inclusão escolar:

Referente a Inclusão escolar de aluno público-alvo da Educação Especial?

2.1 Você já teve em sua sala de aula alunos da Inclusão Escolar?

Se sim, qual era a deficiência ou transtorno do aluno?

2.2 Há quanto tempo você trabalha com turmas que tenham alunos da Inclusão Escolar?

2.3 Como professor (a), o que você entende por inclusão escolar?

2.4 E como você professor de classe regular, se sente diante desta realidade, de ter em sala de aula alunos com necessidades educacionais especiais? (Você se sente seguro ou não)

2.5 E o que lhe proporciona motivações e o que lhe causa insatisfação?

2.6 O Instituto oferece formação/capacitação ao professor para o atendimento de alunos público-alvo da Educação Especial? Se sim, quais são os cursos?

2.7 Você como professor participa destas formações disponibilizadas?

Se não oferece, você procura estas formações fora da Instituição?

2.8 O que lhe dificulta a busca por esta formação?

2.9 Quando participa de um curso de formação, este lhe proporciona conhecimentos para esta demanda ou as informações recebidas não foram suficientes.

2.10 Os conhecimentos que disponibiliza hoje para o atendimento do aluno com necessidades educativas especiais, provém de pesquisas realizadas ou da experiência vivenciada no dia a dia em sala de aula.

2.11 Como você acolhe os estudantes da educação especial em sua sala de aula, em relação aos demais estudantes?

2.12 Você reconhece a diferença entre Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento - TGD e Altas Habilidades/Superdotação – AH/SD? Se sim, poderia brevemente conceituá-las.

2.13 Qual a sua opinião sobre a inclusão escolar no IFC?

Para a construção de um Produto Educacional que possa vir a esclarecer algumas dúvidas e trazer dicas sobre o processo de inclusão, legislação e definições, qual seria a melhor opção de modelo, em formato de livro com diversos conteúdos, ou um encarte, um guia com explicações breves. Pq?

3. Conhecendo a prática docente no processo de inclusão escolar dos Cursos Integrados ao ensino Médio

3.1 Você tem conhecimento das políticas de inclusão e diversidade do IFC?

3.2 Como é na prática a condução do currículo para pessoas com Deficiência, TGD e AH/SD? Você utiliza a flexibilização curricular?

Sim - Quais as ferramentas pedagógicas utilizadas para este planejamento?

Não - Como é pensado o planejamento para atender este aluno da educação especial,

3.3 Você avalia que tem dificuldades para planejar as aulas para uma turma heterogênea? Se sim, quais as dificuldades e demandas?

3.4 Você tem experiências exitosas na ministração de aulas para turmas heterogêneas? Destaque/Relate uma experiência exitosa.

3.5 Para você professor, o que considera ser necessário para auxiliá-lo em seu trabalho na sala de aula?

3.6 Quanto ao espaço físico da instituição, você como professor considera que está de acordo para o atendimento do aluno público-alvo da educação especial ou

necessita de melhorias? Caso considere necessária uma modificação, poderia citar esta melhoria?

3.7 Quanto a organização do tempo, uso das tecnologias, elaboração de recursos materiais, serviço de apoio de profissional especializado, a instituição que você trabalha oferece suporte para o atendimento deste aluno público-alvo da educação especial na sala de aula?

Se sim, quais?

3.7 E quais mudanças você como professor entende serem necessárias?

4-Quanto ao atendimento do AEE:

4.0 Como você percebe o AEE e para você qual a importância deste atendimento no processo de inclusão?

4.2 Qual a relação entre o AEE e você professor?

4.3 O que o AEE representa de positivo

4.4 O que poderia ser melhorado

4.5 A presença de um aluno da EE em uma turma de ensino regular proporciona novas situações de aprendizagem para os outros alunos?

5. Desenho Universal para a Aprendizagem na atuação docente:

5.1 Você já ouviu ou conhece a expressão DUA - Desenho Universal para Aprendizagem?

Se sim, o que você conhece do assunto? Você entende que essa estratégia é possível de aplicar no Instituto?

Se não conhece, você acredita ser possível, professor e equipe de AEE pensar um planejamento único com estratégias pedagógicas mais acessíveis, que possibilitem que o trabalho do professor e o aprendizado dos alunos sejam equivalentes para todos, avaliando o Planejamento Educacional Especializado, somente em caso de extrema necessidade do aluno.