

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM
EDUCAÇÃO**

MARIA DA PENHA ALVES RIBEIRO CORONA

**PROCESSOS DE INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA
EDUCAÇÃO ESPECIAL NOS CURSOS DE ENSINO MÉDIO DO IFES CAMPUS
ITAPINA E A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES**

**VITÓRIA
2021**

MARIA DA PENHA ALVES RIBEIRO CORONA

**PROCESSOS DE INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA
EDUCAÇÃO ESPECIAL NOS CURSOS DE ENSINO MÉDIO DO IFES CAMPUS
ITAPINA E A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Alexandro Braga Vieira

VITÓRIA

2021

Ficha catalográfica disponibilizada pelo Sistema Integrado de Bibliotecas - SIBI/UFES e elaborada pelo autor

A474p Alves Ribeiro Corona, Maria da Penha, 1974-
PROCESSOS DE INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NOS CURSOS DE ENSINO MÉDIO DO IFES CAMPUS ITAPINA E A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES / Maria da Penha Alves Ribeiro Corona. - 2021.
159 f. : il.

Orientador: ALEXANDRO BRAGA VIEIRA.
Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) -
Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Educação Especial. 2. Ensino Médio. 3. Educação Profissional e Tecnológica. 4. Formação de Professores. I. BRAGA VIEIRA, ALEXANDRO. II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação. III. Título.

CDU: 37

MARIA DA PENHA ALVES RIBEIRO CORONA

**PROCESSOS DE INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA
EDUCAÇÃO ESPECIAL NOS CURSOS DE ENSINO MÉDIO DO IFES CAMPUS
ITAPINA E A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES**

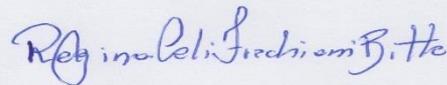
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação.

Aprovada em 22/04/2021.

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Alexandre Braga Vieira
Universidade Federal do Espírito Santo
Orientador



Profa. Dra. Regina Celi Frechiani Bitte
Universidade Federal do Espírito Santo
Membro Interno



Profa. Dra. Maria Edith Romano Siems
Universidade Federal de Roraima
Membro Externo

A todos que acreditam e buscam novos possíveis para
uma sociedade mais isonômica.

AGRADECIMENTOS

Gratidão é a palavra que define esse momento tão especial na minha vida. Agradecer por ter tido a oportunidade de chegar até aqui, por constituir esse trabalho e ter aprendido tanto. Aproveito a oportunidade para agradecer às pessoas que estiveram comigo ao longo desses dois anos de mestrado e em outros diversos momentos da minha vida. Sempre tive ao meu lado pessoas extraordinárias.

Agradeço aos meus filhos, Giacumo Vinícius, Amanda e Lara que sempre me incentivaram para que eu alcançasse meus sonhos, e a todos da minha família. O apoio de vocês foi fundamental para eu não desistir. A Deus, que tem um plano para cada um de nós e que sempre foi a luz que me guiou. Aos meus alunos de toda minha trajetória profissional durante 20 anos. Aos participantes da pesquisa, pois vocês possibilitaram a realização deste estudo. A equipe do Ifes Campus Itapina que me acolheu com muito carinho e respeito. Meus sinceros agradecimentos à minha amiga Flávia Nascimento Ribeiro por acreditar no meu potencial e aos amigos irmãos Rosinei Ronconi e Giacomina Possati Lepaus. Nessa oportunidade, agradeço também aos colegas de trabalho do Centro de Educação Infantil Fazendinha Doce Lar, CMEI Casinha Feliz e da EMEIF Matilde Guerra Comério. Vocês fazem a diferença na minha vida, pois me incentivam e apoiam em minhas decisões.

Às queridas amigas Renata Luchi Pires, Mirella Pereira Caliarri Magnago e Patrícia Teixeira Moschem Lievore. Vocês são especiais, nunca vou esquecer o apoio de vocês! Obrigada por terem colaborado com minha formação.

Aos professores do Mestrado Profissional da UFES pelos ensinamentos que têm contribuído em minha formação como pesquisadora. Obrigada, Alex, Débora, Dulcineia, Andressa, Inês, Mariângela, Douglas, Jair e Renata pelas valiosas contribuições na sistematização deste estudo.

Ao Programa de Mestrado Profissional em Educação da UFES, pela oportunidade de me constituir pesquisadora, profissional crítica e alguém para colaborar em meu município.

Ao meu querido orientador professor Dr. Alexandre Braga Vieira que com todo seu entusiasmo e paixão pela educação ampliou meus horizontes. Sua sabedoria e paciência ajudaram-me na produção desta dissertação. Uma vez você me disse: - Maria da Penha, alunos público-alvo da educação especial precisam de políticas públicas e aprendizado! Guardei esse ensinamento e o coloco à frente do meu trabalho, assim como todos os ensinamentos proporcionados por meio de nossas conversas, apoios e cobranças que só me fizeram crescer como pessoa, profissional e

pesquisadora. Obrigada pela compreensão que teve por minha pessoa e pela confiança. Você sempre acreditou no meu potencial. Muito obrigada, por não desistir de mim. Jamais vou me esquecer de tudo que você fez. Te amo para sempre!

RESUMO:

O estudo tem como objetivo compreender as demandas de formação dos professores da educação profissional e tecnológica do Ifes campus Itapina visando à inclusão de estudantes público-alvo da Educação Especial matriculados nos Cursos de Ensino Médio dessa unidade de ensino. Desdobra-se nos seguintes objetivos específicos: a) compreender criticamente a política educacional do Ifes do campus de Itapina e as políticas de Educação Especial presentes; b) criar uma rede de escuta com os professores da instituição para entender os desafios e possibilidades da inclusão de alunos público-alvo da Educação Especial e as demandas apontadas pelos docentes para compreender as necessidades de formação continuada dos professores; c) analisar as exigências de formação e buscar temas que os profissionais envolvidos na pesquisa julgam relevantes para compor uma proposta de formação tendo como premissa os processos de inclusão dos alunos público-alvo da Educação Especial no Ifes Campus Itapina; d) constituir como produto educacional da dissertação uma proposta de formação continuada construída a partir das necessidades apontadas pelos professores e que pode ser implementada pela unidade de ensino. Fundamenta-se nas contribuições de Freire, Nóvoa e Tardif e Lessard e pesquisadores da Educação Especial para discutir formação de professores na interface entre Ensino Médio e Educação Especial. Apoiar-se na pesquisa de cunho qualitativo e nos pressupostos do estudo de caso, tendo como procedimentos: a) pedido de autorização ao órgão competente e aos sujeitos envolvidos para a realização do estudo e a organização do processo formativo; b) consulta documental: compreensão da história da cidade de Colatina/ES, da política educacional nela presente e a escola pesquisada na interface com a Educação Especial; c) aplicação de questionários envolvendo os profissionais da Educação em atuação na escola para conhecimento dos processos de formação vividos, das políticas existentes e das necessidades que o grupo considera importantes para se explorar nos momentos de formação continuada. Toma o período de abril a dezembro de 2020 para produção dos dados, tendo como instrumentos de registro, os questionários e o diário de campo. Traz como participantes, a direção da unidade de ensino, a coordenação de ensino e de curso, os pedagogos, os professores do ensino comum e a equipe do Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE). Apresenta como resultados: a matrícula de alunos público-alvo da Educação Especial no Ifes/Itapina tem demandado o investimento na formação dos professores; esses investimentos fortalecem o direito de aprender dos alunos e dos professores se formarem continuamente; nas políticas de formação continuada, escutar os professores se constitui como ação necessária, pois possibilita a articulação teoria e prática; a inclusão de alunos público-alvo da Educação Especial no Ensino Médio é um desafio a ser enfrentado por meio da constituição de várias políticas, dentre elas, as direcionadas à formação dos professores por se considerar a função social da escola como espaço-tempo de todos e os profissionais da Educação como sujeitos de conhecimento e pesquisadores de novos outros modos de mediação numa perspectiva inclusiva.

Palavras-chave: Educação Especial. Ensino Médio. Educação Profissional e Tecnológica. Formação de Professores.

ABSTRACT

The study aims to understand the training demands of teachers of professional and technological education at Ifes campus Itapina aiming at the inclusion of students targeting Special Education enrolled in the High School Courses of this teaching unit. It unfolds in the following specific objectives: a) to critically understand the educational policy of Ifes on the campus of Itapina and the Special Education policies present; b)) create a listening network with the institution's teachers to understand the challenges and possibilities of including students targeting Special Education audiences, the demands pointed out by teachers to understand the teachers' continuing education needs; c) analyze the training requirements and search for themes that the professionals involved in the research consider relevant to compose a training proposal based on the inclusion processes of the target audience of Special Education students at Ifes Campus Itapina; d) constitute as an educational product of the dissertation a proposal for continuing education built from the needs pointed out by the teachers and which can be implemented by the teaching unit. It is based on the contributions of Freire, Nóvoa e Tardif e Lessard and researchers from Special Education to discuss the offer of Secondary Education, Special Education and teacher training, as well as researchers in the teaching modality. It is based on qualitative research and on the assumptions of the case study, having as procedures: a) request for authorization from the competent body and the subjects involved to carry out the study and the organization of the training process; b) documentary consultation: understanding of the history of the city of Colatina/ES, the educational policy present in it and the school researched in the interface with Special Education; c) application of questionnaires involving the Education professionals working at school to learn about the training processes experienced, the existing policies and the needs that the group considers important to explore in the moments of continuing education. It takes the period from April to December 2020 to produce the data, using the questionnaires and the field diary as recording instruments. It brings as participants of the research the direction of the teaching unit, the coordination of teaching and course, the pedagogues, the teachers of common education, the team of the Support Center for People with Specific Educational Needs (NAPNE). It presents as results: the enrollment of students targeting Special Education at Ifes / Itapina has demanded investment in teacher training; these investments strengthen the students 'and teachers' right to learn continuously to graduate; in continuing education policies, listening to teachers is a necessary action, as it allows the articulation of theory and practice; the inclusion of students targeting Special Education in Secondary Education is a challenge to be faced through the composition of several policies, among them, those aimed at teacher training, considering the social function of the school as everyone's time and Education professionals as subjects of knowledge and researchers of new other modes of mediation in an inclusive perspective.

KEYWORDS: Especial Education. High school. Professional and Technological Education. Teacher training.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Mapa do Espírito Santo com destaque para o município de Colatina	77
Figura 2. Mirante de São Pedro Frio	79
Figura 3. Pôr-do-sol sob o Rio Doce	79
Figura 4. Cristo Redentor	79
Figura 5. Festa de Colatina/ES	80
Figura 6. Festa do Cafona.....	80
Figura 7. Entrada do Instituto Federal de Educação de Itapina.....	82
Figura 8. O Instituto Federal de Educação Campus Itapina.....	86
Figura 9. Organograma da Diretoria de Ensino.....	91

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Documentos do IFES Itapina listados pela pesquisa.....	70
---	----

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Teses e dissertações utilizadas para a revisão de literatura	29
Tabela 2. Número de profissionais da unidade de ensino que responderam aos questionários ..	72
Tabela 3. Cursos de nível Técnico existentes no Instituto Federal de Educação de Itapina em 2020.	87
Tabela 4. Estrutura Organizacional do IFES de Itapina	89
Tabela 5. Disciplina e número de professores envolvidos na oferta em 2020 - Curso Técnico em Agropecuária	91
Tabela 6. Disciplina e número de professores envolvidos na oferta em 2020 - Curso Técnico em Alimentos	92
Tabela 7. Disciplina e número de professores envolvidos na oferta em 2020 - Curso Técnico em Zootecnia	92
Tabela 8. Disciplina e número de professores envolvidos na oferta em 2020 - Curso Técnico Subsequente	93
Tabela 9. Quantitativo de alunos matriculados no Ensino Superior.....	94
Tabela 10. Profissionais que atuam no NAPNE.....	97
Tabela 11. Equipamentos disponíveis no NAPNE.....	98
Tabela 12. Quantitativo de alunos público-alvo da Educação Especial matriculados no Ensino Médio no ano de 2020	99
Tabela 13. Quantitativo de alunos público-alvo da Educação Especial no ano de 2020 nos Cursos Superiores.	99

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	14
1.1 A TRAJETÓRIA ACADÊMICO-PROFISSIONAL DA PESQUISADORA	15
1.2 O INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CAMPUS ITAPINA E OS DESAFIOS NA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO ESCOLAR.....	21
2 DIÁLOGOS COM OUTROS ESTUDOS: CAMINHOS JÁ TRILHADOS PARA SE PENSAR A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO ENSINO MÉDIO.....	28
3 ENSINO MÉDIO E EDUCAÇÃO ESPECIAL: DA LDB 4024/61 AOS DIAS ATUAIS.....	45
4. FORMAÇÃO DE PROFESSORES: DIÁLOGOS COM FREIRE, NÓVOA E TARDIFF E LESSARD.....	54
4.1 CONTRIBUIÇÕES DE PAULO FREIRE PARA A FORMAÇÃO DOCENTE: APROXIMAÇÕES COM A EDUCAÇÃO ESPECIAL.....	55
4.2 CONTRIBUIÇÕES DE NÓVOA, TARDIF E LESSARD PARA A FORMAÇÃO DOCENTE: APROXIMAÇÕES COM A EDUCAÇÃO ESPECIAL.....	62
5. O CAMINHO TEÓRICO-METODOLÓGICO A PARTIR DOS PRESSUPOSTOS DA PESQUISA QUALITATIVA E DO ESTUDO DE CASO.....	66
5.1 OS PROCEDIMENTOS ADOTADOS PARA A REALIZAÇÃO DA PESQUISA	69
5.1.1 Pedido de autorização ao órgão competente e aos envolvidos para a realização do estudo.....	69
5.1.2 Consulta documental para compreensão da história e política educacional do IFES Itapina.....	70
5.1.3 Aplicação de questionários aos profissionais da Educação do Ifes-Itapina	72
5.2 OS PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	73
5.3 OS INSTRUMENTOS DE REGISTRO DOS DADOS.....	73
5.4 O PERÍODO DE PRODUÇÃO DOS DADOS.....	74
5.5 A TRIANGULAÇÃO DOS DADOS PARA ANÁLISE.....	74
6 DIÁLOGOS COM OS DADOS DO ESTUDO: A EDUCAÇÃO ESPECIAL E A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES EM FOCO	76

6.1 INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO DE ITAPINA – HISTÓRIA, POLÍTICAS EDUCACIONAIS E POSSIBILIDADES/DESAFIOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL.....	77
6.1.1. As políticas de Educação Especial no IFES campus Itapina	96
6.2 OS PROCESSOS DE ESCOLARIZAÇÃO DOS ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO IFES-ITAPINA E AS DEMANDAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA.....	105
6.2.1 A formação inicial dos profissionais respondentes aos questionários.....	107
6.2.2 Políticas de formação continuada implementadas pelo IFES de Itapina em Educação Especial e sua importância para a inclusão dos alunos nos Cursos de Ensino Médio.....	113
6.2.3 Impactos de debates sobre a Educação Especial na formação inicial e continuada no trabalho pedagógico.....	119
6.2.4 Demandas/temas a serem trabalhados nos momentos de formação continuada no Ifes – Itapina.....	125
6.2.5 Possibilidades de sistematização da formação continuada, considerando a Pandemia da Covid-19.....	129
6.2.6 Olhar avaliativo sobre os temas e metodologia apontada para atuação docente e para os processos de ensino-aprendizagem dos alunos público-alvo da Educação Especial.....	133
6.2.7 Desafios vividos em sala de aula no tocante à escolarização desses alunos no Ifes-Itapina.....	137
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	140
REFERÊNCIAS.....	153

1 INTRODUÇÃO

O presente estudo busca contribuir para o fortalecimento de estratégias de formação de professores visando à inclusão escolar de alunos público-alvo da Educação Especial regularmente matriculados no Instituto Federal do Espírito Santo – Campus Itapina. O referido instituto se encontra localizado em um distrito da cidade de Colatina/ES, responsabilizando-se pela oferta do Ensino Médio integrado aos cursos de Técnico em Agropecuária e Zootecnia; Subsequente, isto é, para estudantes com Ensino Médio que realizam a parte técnica na instituição; Concomitante, neste caso, quando o estudante realiza o Ensino Médio em outra unidade de ensino e a parte profissional no Instituto, além da graduação em Pedagogia e Ciências Agrárias (licenciatura) e Zootecnia e Agronomia (bacharelado).

Focalizamos este estudo de mestrado nos processos de inclusão dos alunos público-alvo nos Cursos de Ensino Médio ofertados pelo referido Instituto. O interesse pela temática se dá pelo fato de a referida instituição de ensino contar com a matrícula de estudantes com deficiências e com transtornos globais do desenvolvimento nesta etapa da Educação Básica que se conflita com os processos de formação de muitos professores que encontram dificuldades em planejar e mediar práticas de ensino para promover a inclusão desses sujeitos.

O ingresso desses estudantes tem levado o Instituto a se constituir em um espaço mais inclusivo. Todavia, a inclusão escolar vai além da matrícula. É preciso que a escola garanta os direitos de aprendizagem, oferecendo condições para que todos os estudantes se desenvolvam. Dentre os desafios que atravessam a inclusão dos alunos público-alvo da Educação Especial na instituição aqui retratada, temos a necessidade de investimentos na formação continuada dos professores visto que muitos cursaram licenciatura sem aprofundamentos ou debates no campo da educação especial, enquanto muitos outros são formados em cursos de bacharelados e áreas técnicas, como Agropecuária, Zootecnia, Agronomia, dentre outras, também carentes de tal abordagem.

A carência de uma abordagem *teórico-prática* da dimensão da Educação Especial em uma perspectiva inclusiva na formação inicial e continuada tem levado esses educadores a encontrarem maiores dificuldades em planejar e mediar práticas pedagógicas que envolvam os estudantes e potencializem os processos de ensino-aprendizagem de forma coletiva na própria sala de aula comum. Assim, o compromisso assumido por esse estudo de mestrado centra-se em colaborar com a inclusão de alunos público-alvo da Educação Especial no Instituto Federal do Espírito Santo – Campus Itapina – nos Cursos de Ensino Médio, pela via da formação continuada de professores, estabelecendo, com tal iniciativa, relação com a trajetória

acadêmico-profissional da autora, como professora e pesquisadora, pois defende o direito à Educação para todos, indistintamente.

Desta forma, baseada em Minayo (2000), quando alerta que nenhum problema de pesquisa nasce sem estabelecer relação com a caminhada do (a) pesquisador (a) e, em Gamboa (2007), quando alerta que a base de sustentação da pesquisa é a elaboração de sua questão de investigação, organizamos essa introdução em dois momentos correlacionados. O primeiro, por meio de um resgate da trajetória acadêmico-profissional da pesquisadora que nos ajuda a compreender suas aproximações com a defesa de uma educação para todos, conseqüentemente, da Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar. O segundo traz questões sobre a Educação Especial no Instituto que acolheu a pesquisa, pois esses dois momentos interligados sustentam a problemática e os objetivos que direcionam a investigação.

1.1 A TRAJETÓRIA ACADÊMICO-PROFISSIONAL DA PESQUISADORA¹

A constituição deste estudo de mestrado me convoca a retomar meu percurso na Educação nos diferentes momentos de minha vida, iniciando pela primeira fase estudantil. Frequentei a escola pública desde os anos iniciais até o Ensino Médio². Iniciei minha formação em uma escola muito simples, precisamente, numa sala multisseriada, com recursos escassos, em Governador Lindemberg, cidade localizada no norte do Estado do Espírito Santo, na época, distrito de Colatina.

Porém, as dificuldades enfrentadas pela professora em dar aulas em uma escola rural – para quatro turmas simultaneamente – não impediram que meu percurso formativo se realizasse e eu saísse da escola alfabetizada e com os conhecimentos esperados para os anos iniciais do Ensino Fundamental. Os quatro anos se passaram rapidamente e com o encerramento deste ciclo tive que parar de estudar para ajudar meus pais com a lida na lavoura, pois sou filha adotiva de lavradores. Isso eu tinha 11 anos.

Aos 16 anos, me casei. Aos 17, fui mãe. Ao me casar, tive que ajudar no orçamento familiar. Trabalhei em várias atividades e, dentre elas, passei a fazer faxinas na casa da diretora da Creche “Santo Antônio”, entidade filantrópica dos Padres Passionistas São Paulo da Cruz, localizada em Colatina/ES. Ao relatar para a diretora da creche que o meu sonho era retomar os estudos, ela me disse: - É possível! Então, me orientou a efetivar minha matrícula no Curso Supletivo.

¹ Por se tratar de minha trajetória, utilizo a primeira pessoa do singular nessa parte do texto.

² Na época, esse percurso de escolarização era assim denominado: desde o 1º ao 2º Graus.

Para tanto, comprou um caderno e uma caneta e me disse: - Enquanto seus filhos estiverem na creche e você não estiver na faxina, faça as provas o dia todo, isso para você terminar o primeiro grau bem rápido. Assim, procedi. Levava minha marmita e fazia várias provas durante o dia. Com um ano, terminei o primeiro grau, o que atualmente corresponde ao Ensino Fundamental. Assim, aos 20 anos de idade, voltava a estudar para concluir essa etapa de ensino.

Passado algum tempo, esta mesma diretora me convidou para assumir a vaga de merendeira na creche. Ali, tive, pela primeira vez, minha carteira assinada. Por quatro anos, trabalhei na creche como lavadeira, cozinheira, faxineira e auxiliar de sala de aula. Atendia o portão para receber as crianças que vinham no ônibus de outros bairros, isso às 05h e 50min da manhã. Repetia essa rotina todos os dias. As diretoras que assumiram a creche (posteriormente) também me incentivaram (de maneira significativa) para que eu desse sequência aos estudos, agora, no curso do magistério.

Os professores que trabalhavam na creche também me incentivavam o tempo todo. Jamais esqueço cada um deles! Concluí o Ensino Fundamental II (na época 5ª a 8ª série), em Colatina, no Supletivo “Pedro Vitali”, no ano de 1996, pertencente à Rede Estadual de Educação do Espírito Santo. Com muita perseverança, no ano seguinte, em 1997, me matriculei no Curso de Magistério, na Escola Estadual “Rubens Rangel”, também da rede estadual. Tinha o sonho de usar o uniforme das normalistas que dava um ar garboso, então, tê-lo era um sinal de superação.

Assim, fui cumprindo as disciplinas e me vendo pouco a pouco sendo professora. Nos períodos de estágio obrigatório, precisei levar minha filha caçula para a atividade. Ela tinha somente 40 dias de nascida. Com ela também frequentei as aulas exigidas pelo curso. Não posso deixar de mencionar a Escola “Amélio Forrechi³” (onde realizei as atividades de estágio) que me apoiou e me deu o respaldo necessário para prosseguimento no curso. Deixava a recém-nascida ficar dentro da sala comigo, em um carrinho de bebê. Essa escola é outro lugar que acrescentou muito em minha vida, apresentando oportunidades únicas de aprendizados e de convivências mútuas.

Mesmo com muitos desafios, concluí o curso do magistério, no ano de 2000. Em 2001, iniciei a vivência de outro sonho: o curso superior, na Faculdade Castelo Branco. Paralelo, também iniciava minha carreira docente. Com três filhos para educar, juntamente com meu esposo, ministrava aulas no período matutino na creche “Passionista São Paulo da Cruz” e, no turno

³ Pertencente à Rede Estadual de Educação do Espírito Santo

vespertino, dedicava meu tempo para fazer pães, bolos e tortas para vender na faculdade, pois com essas vendas eu pagava meus estudos.

Ia a pé para a faculdade. Atravessava o pasto (o caminho mais rápido, ou seja, um atalho) para chegar à instituição. Descia os morros com os meus materiais e com as caixas de produtos para vender, isso, na hora do intervalo. Para voltar da faculdade (às vinte e três horas), duas colegas me doavam seus passes escolares para eu voltar para casa de ônibus. Apesar de todas as lutas e dificuldades, não desisti. Não concluí o curso de Pedagogia, na época, pois, segundo informações da faculdade, para exercer a docência era necessário o curso Normal Superior. Essa situação fez com que eu migrasse para o Centro Universitário do Espírito Santo – UNESC – e me matriculasse no curso Normal Superior, concluído em 2005. Como forma de realização de um sonho, retornei, posteriormente, ao curso de Pedagogia, agora, pela Escola de Ensino Superior Alternativo – CESA, em Vitória.

A opção pelo curso de Pedagogia se dá pelo importante e relevante papel do pedagogo na Educação, pois pode trabalhar em função de colaboração e como agente de transformação, tanto no âmbito educacional quanto na sociedade, uma vez que considera e valoriza as várias dimensões do ser humano. Sendo assim, tenho procurado inovar minhas aulas, tornando-as atrativas, dinâmicas e participativas.

Não posso deixar de ressaltar que, paralelo ao meu ingresso na faculdade, continuei meu trabalho como professora, ministrando aulas na Educação Infantil, no município de Colatina/ES. Atuei por dez anos na rede particular como docente nesta etapa da Educação Básica, precisamente no “Centro Educacional Infantil Doce Lar”, um lugar que muito me ensinou, até porque a diretora dizia: “- Você precisa aprender sempre para continuar trabalhando aqui”. Mas, ao mesmo tempo em que me cobrava, me incentivava, pois acreditava no meu potencial. Nesse período, não tive experiências com alunos público-alvo da Educação Especial, pois na escola não havia a matrícula desses estudantes.

Paralelamente a essas experiências, também fui ministrar aulas no sistema prisional, tendo a oportunidade de trabalhar na rede estadual, atuando na Educação de Jovens e Adultos. Nesse espaço-tempo, tive alunos com diferentes trajetórias de vida e de escolarização, mas, novamente, sem a oportunidade de trabalhar com estudantes que tivessem diagnósticos para a Educação Especial. No sistema prisional, pude desenvolver o projeto: “Alfabetização é um direito” e realizar vários projetos de ressocialização. Com isso, aprendi que a educação é uma grande aposta e o diferencial no processo de transformação de pessoas.

Na medida em que eu percebia o quanto era importante o papel do professor, sentia-me ainda mais atraída pela Educação. Isso reforçava (em mim) a ideia de que a Educação tem uma grande força transformadora. O fato de ter escolhido o curso de Pedagogia tornou-me ainda mais crítica e consciente da minha função enquanto agente dessa transformação. No ano de 2012, passei a trabalhar na Escola Marista, no período vespertino, pois a unidade de ensino desenvolvia um projeto para atender crianças em situação de vulnerabilidade social. Durante os dois anos que atuei na escola, fui contemplada com a oportunidade de participar de palestras, seminários e congressos que enriqueceram o meu currículo e contribuíram para o aprimoramento da minha prática docente.

Em 2013, fui aprovada como professora efetiva de Educação Infantil na Rede Municipal de Baixo Guandu, também localizado no norte do Espírito Santo. Escolhi uma vaga no Centro Municipal de Educação Infantil “Casinha Feliz”. Ali começou minha aproximação com a Educação Especial e meu interesse pela temática da formação de professores. Nesta escola, vivenciei diversas experiências que me provocaram e me fizeram buscar caminhos pedagógicos diferenciados.

Ao assumir minha vaga de professora na Rede Municipal de Baixo Guandu, recebi uma aluna público-alvo da Educação Especial, com diagnóstico de autismo e cegueira. Tive que buscar meios para que a aluna fosse incluída na sala de aula. Incomodou-me chegar no primeiro dia na escola e ver a criança isolada. Então, perguntei à merendeira sobre a estudante. Ela disse: “vem para a escola para se alimentar”.

Em diálogo com os profissionais da escola, perguntei em qual sala a criança estava matriculada. Disseram-me que não sabiam. Então, consultei os documentos e descobri que a aluna seria da minha sala. Na hora, fui até a criança e me apresentei como professora. Disse que a queria na sala de aula. Confesso que busquei muito para que essa aluna se sentisse incluída. Os alunos a receberam bem, organizavam-se para orientar o caminho do parquinho e entregavam o material escolar que compartilhavam nas mesas da sala de aula. Foi um trabalho difícil, pois a mãe tinha pouca condição e também tinha uma deficiência, porém tudo que era proposto, ela fazia.

Ainda no ano de 2013, tive a oportunidade de atuar como professora substituta no Ifes - Campus Itapina, no curso superior de Licenciatura em Ciências Agrárias. Ministrei os seguintes componentes curriculares: Educação do Campo, Pedagogia da Alternância, Didática, Estágio Supervisionado, Psicologia e Políticas Públicas na Educação. No ano de 2017, retornei ao instituto como professora substituta nos cursos de Pedagogia e Licenciatura em Ciências

Agrárias, na perspectiva de aprimorar meus conhecimentos, participando das atividades do Campus.

Nessa nova etapa, atuei com os componentes curriculares de Artes no Ensino Médio, Infância e Educação, Fundamentos e Metodologias da Educação Infantil e Princípios Epistemológicos da Pedagogia da Alternância. Tanto no primeiro contrato temporário no Ifes quanto no segundo, tive alunos público-alvo da Educação Especial em sala de aula. Compartilhava com os demais professores, planejamentos, articulações para envolvimento dos alunos no currículo escolar, além de dúvidas, situação que reforçava a defesa pela formação continuada dos profissionais da Educação.

As experiências vividas no Ifes-Itapina me permitiram realizar trabalhos diversificados, considerando as oportunidades que tive em percorrer as etapas da educação básica ao ensino superior, possibilitando, com isso, um olhar mais amplo e reflexivo sobre o trabalho docente. Encerrado o contrato, atuei como professora voluntária no instituto, tendo em vista assumi-lo como campo de pesquisa deste estudo de mestrado.

Considero-me um ser humano inquieto e consciente do meu papel como educadora na formação cidadã dos estudantes. Então, em 2013, tomei a decisão de cursar pós-graduação em Proeja, pelo Instituto Federal do Espírito Santo, no polo de Baixo Guandu, o qual concluí em 2014. Ademais, fiz outra especialização em Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, pela Faculdade Castelo Branco, no ano de 2015.

Empenhada em me aprimorar como profissional docente e pensando nos processos ensino-aprendizagem dos meus alunos, em 2013, ingressei no Curso de Mestrado em Educação Holística pela Faculdade de Tecnologia de São Vicente, com sede em São Paulo, mas não foi possível convalidar o diploma. Paralelo, atuei nos finais de semanas e em turmas noturnas como preceptora pela Universidade de Uberaba (UNIUBE), trabalhando, especialmente, com as disciplinas que abrangem o currículo do curso de Pedagogia.

Nessa caminhada, tentei por cinco vezes os processos seletivos do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFES. Nunca tive oportunidade de ingresso, mesmo sendo aprovada em muitas provas escritas. Nas entrevistas, as barreiras se apresentavam. Em mais uma tentativa, finalmente, ingressei no Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação desta mesma universidade, no ano de 2019.

Muitas vezes, passava em frente à Universidade e dizia dentro de mim: “- Um dia eu irei passar nessa passarela como aluna!”. Com a entrada no Mestrado, nos dias de aulas, fui a primeira a entrar no Centro de Educação e a última a sair. Aproveitei cada segundo que, para mim, foi uma riqueza de aprendizagem. Os professores fizeram a diferença em minha trajetória. Não foi fácil conciliar trabalho, disciplinas, dissertação, produto educacional, assiduidade e cobrança dos professores do curso. O tempo todo eles me orientaram e me instigaram a concluir com êxito e responsabilidade a formação.

No percurso do mestrado, tive que conciliar o curso com minhas atividades profissionais. Não foi fácil! Em um primeiro momento, entre o Ifes Itapina e o mestrado. Depois, entre o mestrado e minha cadeira efetiva (50 horas semanais), pois tive que retornar para a rede Municipal de Baixo Guandu/ES, uma vez que estava licenciada. Solicitei cessão da Prefeitura de Baixo Guandu/ES para o Ifes, mas sem sucesso. Voltei para a sala de aula da Educação Infantil durante o mestrado. Em 2020, para dedicação ao curso, solicitei licença sem vencimentos em minha cadeira efetiva e, para meu sustento, assumi um contrato temporário de 25 horas semanais na Rede Municipal de Colatina/ES, atuando com crianças pequenas na primeira etapa da Educação Básica. Na referida rede de ensino, tive a oportunidade de também ter alunos público-alvo da Educação Especial em minha classe, levando-me a repensar a prática pedagógica e meus saberes-fazer docentes.

Essa trajetória acadêmico-profissional me aguçou a olhar com maior sensibilidade e ética o direito à Educação para os alunos público-alvo da Educação Especial, pois se um dia tive a oportunidade de vencer barreiras, aprendi que quando o Estado assume o seu papel e quando as oportunidades são dadas, os obstáculos podem ser quebrados. Assim, considerando que o ingresso de alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nos Cursos de Ensino Médio do Ifes-Campus Itapina se esbarra em várias barreiras, buscamos, por meio da pesquisa implicada/engajada, trazer nossas contribuições para que a sala de aula seja um lugar de partilha e de encontros, conforme nos ensina Meirieu (2002, 2005) em suas teorizações.

No ano de 2017/2018, como professora substituta do Ifes Campus Itapina, lecionei para alunos do Ensino Médio da educação profissional e tecnológica. Tal realidade demonstrou que, apesar de tardiamente, os alunos com deficiência e com transtornos globais do desenvolvimento tinham alcançado níveis mais elevados no processo educacional, não ficando restritos ao ensino fundamental e cursos supletivos.

Nesse período, recebi, em sala de aula, um aluno com deficiência intelectual. Com ele, vivi as expectativas e a inclusão no Ensino Médio, realidade, até então, vista como desafio e cercada de obstáculos a serem superados. Mais uma vez, fui desafiada por esse processo dinâmico e heterogêneo que é a educação inclusiva. Percorri novos caminhos que precisaram ser trilhados para que processos de inclusão pudessem emergir no transcorrer de minhas aulas.

Tal processo me aproximou do Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE) do Ifes Campus Itapina, pois com essa equipe passei a buscar caminhos que minimizassem os impactos deste primeiro momento e a planejar ações que, em médio e longo prazos, oportunizassem um ambiente escolar mais inclusivo para alunos com deficiência intelectual e para os demais alunos. Esse contato com a Educação Especial no Ensino Médio possibilitou-me dialogar com os professores do Instituto e com eles trocar experiências e perceber carências formativas, principalmente entre os docentes que possuíam formação inicial em cursos de bacharelado.

No transcorrer de minhas trajetórias, vivenciei diversas experiências, desde o meu primeiro contato com o magistério. Essas experiências me levaram a experimentar esse processo dinâmico que é a educação e exigiram de mim uma busca constante por caminhos possíveis para efetivação de processos de ensino-aprendizagem dos estudantes público-alvo da Educação Especial na escola comum.

1.2 O INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CAMPUS ITAPINA E OS DESAFIOS NA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO ESCOLAR

O presente estudo de mestrado se realiza no Instituto Federal de Educação – Campus Itapina. Segundo o Plano de Desenvolvimento Institucional (2014-2019), o referido instituto (por longos anos) se configura em uma escola de Ensino Técnico. Antes de Ifes-Itapina, chamava-se “Escola Agrotécnica Federal de Colatina” e oferecia cursos voltados predominantemente para a área da Agropecuária, visando à formação de sujeitos a serem inseridos no mercado de trabalho, quando os diplomava como Técnicos Agrícolas. Desde 1952 (ano de criação da escola) até o início dos anos 2000, não se pensou em incluir estudantes público-alvo da

Educação Especial, tendo em vista os pressupostos da integração⁴ escolar se fazerem presentes na organização da unidade de ensino.

Tendo como base a formação dos alunos como Técnicos Agrícolas, a contratação de professores se constituía entre licenciados e bacharéis, ou seja, alguns docentes com formação na área educacional e outros sem. Também não se preocupava com a incorporação de docentes formados em Educação Especial ou conhecimentos na área. Por isso, os investimentos na formação dos professores que atuam no Instituto Federal do Espírito Santo – Campus Itapina – se colocam como ações necessárias se desejamos falar em proposições inclusivas e no direito à educação para estudantes público-alvo da Educação Especial.

Assim, cabe dizer que se alguns professores assumem a docência a partir do ingresso em cursos de licenciatura, outros se constituíram professores no dia a dia da escola, sem o aprofundamento teórico que os fundamentos da educação trazem para a formação dos educadores. Diante disso, apostar em investimentos na formação continuada desses profissionais da educação se coloca como ação necessária para que os estudantes público-alvo da Educação Especial se deparem com ações pedagógicas mais inclusivas.

Por isso, concordamos com Vieira (2012, p. 60) quando diz que:

Para tanto, necessitamos buscar pensamentos que tornem a formação de professores mais humanizadora e ética; as condições de trabalho para o magistério como uma ação possível; o currículo escolar um artefato comprometido com o desenvolvimento das pessoas em suas comunalidades e diferenças; a Educação como um direito de todos, atrelada à valorização do trabalho do educador.

A ausência dos fundamentos da educação e da Educação Especial na formação de muitos professores tem gerado dúvidas sobre os porquês de estudantes com deficiências e com transtornos globais do desenvolvimento serem matriculados em uma escola de Ensino Médio que forma alunos nas áreas de Agropecuária e Zootecnia. Além disso, tem feito muitos professores indagarem como trabalhar determinados conteúdos com os alunos, inclusive nas aulas com atividades práticas, pois, às vezes, envolvem o manuseio de máquinas e equipamentos que não são acessíveis aos alunos que apresentam algum tipo de deficiência.

Quando pensamos no ensino superior, esse cenário se mostra também complexo, pois a escola tem a oferta de licenciatura em Pedagogia e em Ciências Agrárias, além de bacharelado em Agronomia. Mesmo que a presente dissertação de mestrado se volte para o Ensino Médio, os

⁴ Parte do pressuposto de que os alunos que necessitam se adequar às escolas e não elas serem repensadas para acolher a diversidade de trajetórias escolares.

demais cursos de ensino superior são explicitados para se demonstrar a necessidade de formação continuada, tendo em vista a unidade de ensino contar com a matrícula de alunos público-alvo da educação especial na educação básica e no ensino superior e seus professores atuarem em ambos níveis de ensino.

Acreditamos que os processos de inclusão desses alunos não podem ser resumidos a práticas de socialização, ou seja, convivência entre pares. Há de se pensar no direito de o aluno público-alvo da Educação Especial concluir o Ensino Médio numa perspectiva profissional com acesso ao conhecimento, situação que demanda que os professores quebrem certas barreiras atitudinais e curriculares para que os processos de ensino-aprendizagem desses sujeitos se efetivem. Muitas vezes não se acredita que o estudante que traz algum tipo de deficiência possa aprender determinados conteúdos necessários à formação profissional de que se encarrega o Instituto Federal do Espírito Santo – Campus Itapina.

Se as barreiras atitudinais precisam ser quebradas, as de ordem curricular também precisam ser pensadas, tendo em vista as fragilidades existentes na formação docente que levam o professor a não apostar nas capacidades dos alunos. Diante disso, necessitamos defender currículos mais abertos e criar situações em que os conhecimentos trabalhados pelas disciplinas escolares dialoguem uns com os outros e com os conhecimentos produzidos nos contextos sociais dos alunos, reconhecendo e valorizando seus saberes, atendendo, também, às especificidades da aprendizagem dos alunos.

Essa dada situação provoca e convoca a escola a rever os tempos de aprender de cada sujeito. Para tanto, as práticas pedagógicas necessitam fazer os conhecimentos se tornarem mais acessíveis e coadunar recursos, atendimentos e apoios diferenciados para que o discente venha aprender. Assim sendo, os processos de avaliação da aprendizagem precisam ser mais formativos para romperem com perspectivas positivistas.

Os elementos aqui retratados são essenciais para escolas que necessitam se constituírem inclusivas, portanto nos aproximam do Instituto Federal do Espírito Santo - Campus Itapina que necessita de novas atitudes político-pedagógicas para que os alunos público-alvo da educação especial tenham o direito de aprender, constituírem-se profissionais e serem inseridos no mundo de trabalho. Pelas questões apresentadas, apostamos na formação continuada em contexto, pois por meio dela “[...] repensamos conceitos, colocamos em suspensão outros, tentamos nos colocar numa atitude de aceitação e acolhimento de nossos saberes profissionais, mas também

dos possíveis e impossíveis do outro, criando espaços de convergências, mas também de divergências” (JESUS, 2009, p. 50).

A constituição do tema que sustenta esta dissertação de mestrado – a formação continuada de professores e a inclusão de alunos público-alvo da Educação Especial no Ifes Itapina – se realiza por meio da interação da trajetória acadêmico-profissional da pesquisadora com a inclusão desses alunos na unidade de ensino e das oportunidades que tivemos em trabalhar como professora substituta e voluntária no Instituto, tanto na Educação Básica quanto no Ensino Superior.

A convivência com os professores evidenciou como eles lidavam com os desafios de envolver e desenvolver possibilidades de aprendizagens significativas com os alunos público-alvo da Educação Especial no trabalho pedagógico em sala de aula, situação por nós compartilhada. Muitos professores traziam angústias e dúvidas sobre como envolver e produzir os conhecimentos necessários, por meio das disciplinas ministradas, com os alunos público-alvo da Educação Especial.

Por isso buscamos, na formação continuada, momentos de estudo, trocas, reciprocidade e busca de novas possibilidades de trabalho docente, assim como provoca Tardif e Lessard (2005). Quando olhávamos para nossos colegas de trabalho, os ouvíamos dizer: minha formação é em Agropecuária, então, não tive formação para lidar com alunos com algum tipo de deficiência. Nesse momento, percebemos que se carregamos dúvidas sobre como trabalhar com os alunos, o que dizer dos colegas que não trazem em sua bagagem formativa os conhecimentos da docência!

Outros questionam se era possível formar um aluno considerado “especial” como zootecnista. Assim, essa mesma linha de raciocínio se expande para os cursos de nível técnico, bem como os superiores ofertados na instituição de ensino. Nesse sentido, muitas vezes, ficamos a pensar: como colaborar com os colegas de trabalho e fortalecer o direito de aprender dos alunos que trazem algum tipo de deficiência ou transtornos globais do desenvolvimento? Como criar espaços-tempos de formação continuada que, de forma coletiva, potencializem o trabalho docente? Como articular, coletivamente, outras práticas pedagógicas e novos/outros saberes-fazer? Poderia a formação em contexto apontar pistas para as questões explicitadas?

Para Nóvoa (1992), devemos assumir a formação de professores como um componente da mudança da escola, por sua vez em estreita relação com mudanças necessárias nos currículos, nas práticas pedagógicas e nos processos de avaliação da aprendizagem. Essa mudança se dá

em processo e nunca de maneira prévia. É produzida por meio do esforço coletivo, na aposta em inovações e na procura pelos melhores percursos para se transformar a escola como espaço de todos. “É esta perspectiva ecológica de mudança interativa dos profissionais e dos contextos que dá um novo sentido às práticas de formação de professores centradas nas escolas (NÓVOA, 1992, p. 28).

Desta forma, o ingresso no Instituto Federal do Espírito Santo - Campus Itapina, conseqüentemente, o convívio com alunos público-alvo da Educação Especial que demandam práticas mais inclusivas e com professores que se veem desafiados a compô-las aguçaram nosso interesse pelo Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação da UFES. Nossas itinerâncias profissionais e formativas, anteriormente, já tinham nos dado a oportunidade de trabalhar com estudantes público-alvo da Educação Especial. Esses discentes traziam, com eles, diagnósticos de autismo, deficiência visual, intelectual, múltipla, surdez e várias síndromes.

Assim, ao nos deparar com as inquietações e as dificuldades de outros alunos matriculados no Ifes-Itapina, colocamo-nos na condição de professora-pesquisadora e delineamos como objetivo geral deste estudo de mestrado: ***compreender as demandas de formação continuada dos professores da educação profissional e tecnológica do Ifes campus Itapina a partir do levantamento de temáticas por eles apontadas e compor uma proposta formativa que pode ser implementada pela escola visando fortalecer a inclusão de estudantes público-alvo da Educação Especial matriculados nos Cursos de Ensino Médio da unidade de ensino.***

Diante do objetivo geral explicitado, delimitamos como específicos:

- Compreender criticamente a política educacional do Ifes do campus de Itapina e as políticas de Educação Especial presentes;
- Criar uma rede de escuta com os professores da instituição para entender os desafios e possibilidades da inclusão de alunos público-alvo da Educação Especial e as demandas apontadas pelos docentes para a formação continuada;
- Analisar as necessidades de formação e buscar nelas os temas que os profissionais envolvidos na pesquisa julgam relevantes para compor uma proposta de formação tendo como premissa os processos de inclusão dos alunos Público-Alvo da Educação Especial no Ifes Campus Itapina.

- Constituir como produto educacional da dissertação uma proposta de formação continuada constituída a partir das demandas apontadas pelos professores que pode ser implementada pela unidade de ensino.

Nesse sentido, defendemos a escola como lugar de produção de conhecimentos e de múltiplas experiências formativas. Para tanto, se faz necessário realizar trabalhos mais coletivos e valorizar os saberes trazidos por todos os profissionais. A escola pensada como direito de todos precisa ser vista com olhar reflexivo e com engajamento dos envolvidos para que de fato todos se sintam parte integrante dos processos de ensino-aprendizagem. Desse modo, todos ganham e aumentam as possibilidades de uma aprendizagem qualitativa e não apenas pensada como números de matrículas.

O estudo busca fundamentação em autores do campo da Educação e da Educação Especial que nos ajudam a pensar na importância de momentos de formação continuada com os professores visando à inclusão de estudantes público-alvo da educação especial no Ensino Médio, assumindo-os como sujeitos de direitos. Buscamos por possibilidades formativas que nos possibilitem colocar em análise práticas pedagógicas que incluem um seleto grupo de alunos, enquanto muitos são excluídos. Por meio da formação continuada, apostamos no rompimento com pensamentos que não nos permitem pensar que os alunos podem aprender e os professores podem ensinar. Assim, apostamos que propostas de formação de professores que atuam no Ensino Médio ajudam esses profissionais a acreditarem na educabilidade dos alunos e a buscarem meios para ensinar a todos sem reserva.

Trilhamos como caminho teórico-metodológico, os pressupostos do estudo de caso. Nessa perspectiva de pesquisa, buscamos por possíveis encaminhamentos para os desafios que transversalizam a inclusão dos alunos no Instituto Federal do Espírito Santo - Campus Itapina, apostando na formação de professores em contexto. Diante do exposto, em atendimento ao Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação, o presente estudo se desdobra na dissertação de mestrado que traz elementos para pensarmos nas necessidades de formação continuada apontadas pelos professores do Ifes Campus Itapina mediante a inclusão dos alunos público-alvo da Educação Especial na referida unidade de ensino, bem como o Produto Educacional que se apresenta por meio de um curso criado a partir da análise dos dizeres dos profissionais envolvidos na investigação proposta de formação continuada a partir das demandas trazidas pelos educadores envolvidos na investigação.

Desta forma, este trabalho se encontra organizado nos seguintes capítulos:

Na **introdução**, trazemos o tema da pesquisa, a justificativa social de realizá-la, bem como a implicação da pesquisadora com a temática, os objetivos (geral e específicos) e os trabalhos oriundos do processo investigativo: a dissertação e o produto educacional. Na segunda parte, temos a **revisão de literatura**. Nela, trazemos diálogos com outros estudos que também se interessaram pela mesma temática que a nossa, trazendo influências para a composição de nosso objeto de pesquisa e na possibilidade de situá-lo dentro do panorama da produção do conhecimento nacional.

Em seguida, apresentamos o **diálogo teórico**, ganhando destaque reflexões sobre a formação continuada de professores na interface com o Ensino Médio e a Educação Especial. Essa rede dialógica pretende trazer fundamentos para o direito de aprender dos alunos e dos professores se formarem em contexto. Dando continuidade, temos a **metodologia** que conduz a investigação e o processo de composição dos dados pela pesquisadora.

A **análise de dados** traz a apresentação da cidade de Colatina/ES e a política educacional existente, além do Ifes Campus Itapina e seus processos educativos e a análise das demandas de formação continuada apontadas pelos profissionais em atuação na escola pesquisada. Por último, trazemos as **considerações finais** que nos permitem realizar uma síntese reflexiva crítica sobre todo o processo de pesquisa.

2 DIÁLOGOS COM OUTROS ESTUDOS: CAMINHOS JÁ TRILHADOS PARA SE PENSAR A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO ENSINO MÉDIO

Este capítulo se ocupa da Revisão de Literatura. Trouxemos trabalhos que dialogam com a nossa pesquisa, os quais apresentam os processos de inclusão de alunos público-alvo da Educação Especial no Ensino Médio numa perspectiva profissional na interface com a formação continuada de professores. Fizemos buscas no banco de dissertações e teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e no Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), sendo utilizado, como recorte temporal, o período de 2010 a 2019.

Buscamos por dissertações e teses e utilizamos alguns descritores: Educação Especial, Formação continuada de professores e Ensino Médio Integrado; Formação continuada; Ensino Médio e Inclusão Escolar; Educação Inclusiva, Formação Docente e Ensino Médio Integrado; Educação Inclusiva, Formação de Professores e Ensino Médio. Para a seleção dos estudos, foi realizada a leitura dos títulos, dos resumos e de todos os trabalhos selecionados.

Nas pesquisas apreciadas, destacamos sete dissertações e três teses que sinalizaram, de uma forma ou de outra, discussões sobre a formação de professores para a Educação Especial, Ensino Médio Profissional e inclusão escolar. Esses estudos contribuem e enriquecem nosso estudo e, de certa forma, apresentam outros olhares sobre a temática da formação de professores na interface com a inclusão de alunos público-alvo da Educação Especial do Ensino Médio em uma perspectiva profissional.

Cabe dizer que, ao fazer a revisão de literatura, sentimos dificuldades de encontrar estudos que discutissem a formação continuada de profissionais que atuam no Ensino Médio em uma perspectiva profissional com estudantes com indicativos à Educação Especial. Encontramos poucos trabalhos voltados para a temática em tela. Em consequência disso, muitos eram direcionados para as práticas dos professores, numa perspectiva de inclusão dos alunos, trazendo de maneira transversal reflexões sobre a formação continuada de professores.

Em seguida, apresentamos a Tabela 1 com os estudos que compõem esta revisão de literatura.

Tabela 1. Teses e dissertações utilizadas para a revisão de literatura

Nº	Ano	Nível	Autor	Instituição	Título
01	2011	D	Rosangela Aparecida Silva da Cruz	UFSCAR	Ensino Médio no Estado de São Paulo: desafios na escolarização de alunos com deficiência
02	2012	D	Amanda Silva Aragão	UFSCAR	Ensino de Química para cegos: desafios no ensino Médio
03	2013	D	Davi César da Silva	UNFRA	O Ensino da Geometria para alunos com Deficiência Visual
04	2013	D	Kátia Rosa Azevedo	UNB	A Escolarização do estudante com deficiência intelectual nas representações sociais de professores de Ensino Médio
05	2017	T	Vanessa Gosson Gadelha de Freitas Fortes	UFRN	Formação de professores do Ensino Médio Integrado do Instituto Federal de Educação do Rio Grande do Norte (IFRN), na perspectiva da inclusão de aluno com deficiência visual
06	2017	T	Fernanda de Araújo Binatti Chiote	UFES	A escolarização do aluno com autismo no ensino médio no contexto das políticas de Educação Especial no Estado do Espírito Santo
08	2018	D	Fernanda Araujo França	UFG	Formação docente em química para a inclusão escolar: a experimentação com alunos com deficiência visual
08	2018	D	Maria Patricia Lourenço Barros	UFBA	Desafios na Formação Docente para Inclusão de Surdos no IF Sertão de Pernambuco Campus Salgueiro
09	2018	D	Querubina Aurélio Bezerra	UCS	O olhar dos profissionais da Educação acerca dos processos de escolarização de estudante com deficiência intelectual em curso Técnico Integrado ao Ensino Médio
10	2019	D	Guilherme Cortez Ervilha	UEP	Transtornos globais do desenvolvimento e a inclusão escolar: adequações curriculares para o ensino de História no Ensino Médio

Fonte: Elaborado pela autora

O primeiro estudo trata de uma tese. Tem o título “Ensino Médio no Estado de São Paulo: desafios na escolarização de alunos com deficiência”, de autoria de Rosangela Aparecida Silva da Cruz (2011) que trouxe como objetivos específicos: a) descrever o atendimento escolar oferecido aos alunos com deficiência do Ensino Médio; b) discutir os dados estatísticos do censo escolar referente às matrículas iniciais efetivadas no Ensino Médio e na Educação Especial em âmbito nacional e no Estado de São Paulo.

Para tanto, realizou um estudo qualitativo, analisando documentos oficiais do censo escolar e entrevistas coletivas com três professores de Educação Especial e seis da educação regular, além de quatro entrevistas individuais com estudantes de ensino médio que recebiam apoio da Educação Especial e para a condução da pesquisa, a autora analisa, por meio de políticas

federais do Brasil, de 1974 a 2008, como se configurou o direito à educação para os alunos público-alvo da Educação Especial.

Delimita o ano de 1974 em função da criação do Centro Nacional de Educação Especial (Cenesp), primeiro órgão federal com atribuições específicas no campo da Educação Especial. Já 2008, por ter sido o ano em que se publicou uma importante proposição política em âmbito federal, ou seja, a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar (PNEE). A criação da Cenesp foi de grande relevância para impulsionar as políticas de Educação Especial e a PNEE trouxe novos direcionamentos para a área como a definição dos alunos e os rumos do atendimento educacional especializado, dentre outras.

Os dados demonstraram a evolução de acesso das matrículas no Ensino Médio e na Educação Especial. O estudo abordou os desafios e os limites da educação paulista. A sala de recurso e a sala regular poderão ser lugares de potência quando utilizadas em prol dos processos de ensino-aprendizagem dos alunos com indicativos à Educação Especial. A autora conclui que o ato de aprender se coloca como uma condição de permanência e de conclusão dos estudos, indo além das garantias de acesso. Para a produção dos dados, foram tomados depoimentos de alunos e professores a partir dos seguintes temas: a) contexto das salas de aula “inclusiva”; b) contexto da sala de recursos; c) condições de trabalho docente; d) condições de permanência na escola pública.

Os resultados da pesquisa revelam os desafios que atravessam a inclusão dos alunos no Ensino Médio, desde a ampliação das salas de recursos para atendimentos mais próximos às residências dos estudantes, até o transporte escolar. As salas de recursos e as salas de aula poderão ser espaços potencializados se houver trabalhos de parceria, por meio de práticas pedagógicas diferenciadas, em prol da garantia do direito de aprendizagem dos estudantes.

As condições de trabalho docente (com destaque os investimentos na formação continuada) se colocam como uma das premissas a serem pensadas para a inclusão dos alunos neste nível de ensino da Educação Básica. Os frágeis processos de formação inicial e continuada de professores que atuam no Ensino Médio se colocam como barreiras para o usufruto do direito à educação para os alunos público-alvo da Educação Especial nesta etapa da Educação Básica.

O diálogo deste estudo com o nosso aponta a importância de investimentos na formação continuada dos profissionais do Ensino Médio e do Ensino Médio com cursos profissionalizantes visando aos processos de escolarização dos alunos público-alvo nas escolas de ensino comum, ganhando destaque os debates sobre os fundamentos da Educação Especial

e a importância de parcerias entre professores do ensino comum e docentes de Educação Especial, desafio a ser assumido quando lembramos que no Ifes Campus Itapina contamos com professores/bacharéis em exercício de docência.

Trazemos também o estudo com o título “O ensino de Química para alunos cegos: desafios no Ensino Médio”, de autoria de Amanda Silva Aragão (2012). A dissertação traz como objetivo analisar e refletir sobre as especificidades dos alunos cegos na aprendizagem de conceitos de Química e as questões que permeiam as discussões sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas com esses alunos em escolas comuns. Para tanto, foram entrevistados: a) alunos com deficiência visual do 1º ano do Ensino Médio; b) professores de Química; c) professora da sala de recursos multifuncionais. “Além disso, trabalhou com a observação participante nas aulas de Química e avaliações pedagógicas nos temas: Substâncias e Modelos Atômicos” para se pensar como os alunos se apropriam desses conceitos.

A autora utilizou a Psicologia Histórico-Cultural e a Pedagogia Histórico-Crítica que apresentam raízes filosóficas no materialismo histórico-dialético para planejar, mediar aulas e construir materiais didáticos visando ao trabalho com os alunos em sala de aula. Para a pesquisadora, o ensino de Química, atualmente, vem sendo discutido na interface com a formação de cidadãos críticos e comprometidos com outra lógica de sociedade. Diante disso, defende a disposição de informações para que se atinja esta formação de maneira democrática, argumentando sobre a necessidade de os conteúdos estarem diretamente vinculados com as questões sociais nas quais os indivíduos estão envolvidos, ou seja, como utilizá-los para solução de questões sociais, apresentando posicionamentos críticos em relação a elas.

A necessidade de se ensinar e de aprender Química numa perspectiva social torna-se essencial no contexto atual. Com o aumento das novas tecnologias e a utilização diária de diferentes produtos, cria-se uma dependência desses conhecimentos, principalmente, na conjuntura do desenvolvimento social, político, econômico e ambiental dos países. Esses conhecimentos se tornam importantes para que haja processos de formação crítica e consciente em relação à utilização dos conhecimentos nos problemas do dia a dia.

Assim, o estudo buscou analisar as especificidades dos alunos cegos e as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores nas salas de aula regulares. Objetivando responder às questões elencadas na pesquisa, a autora analisa elementos importantes para o ensino de Química para os alunos: conhecer a realidade das aulas; identificar e sistematizar os conhecimentos dos alunos; perceber as possibilidades e as dificuldades dos estudantes a partir dos conteúdos

estudados; constituir dados e produção de materiais didáticos adaptados para se trabalhar com os alunos cegos. Sinaliza que a maior dificuldade enfrentada pelos alunos é compreender conteúdos que perpassam pela percepção visual e interpretação espacial (como gráficos).

Com isso, concluíram que esses estudantes necessitam de práticas que consideram suas especificidades de experiências, ou seja, vivências desses sujeitos, sendo de grande importância os usos de materiais concretos. Este estudo embora não focalize a formação continuada de professores nos leva a perceber que, sem esta ação, se torna difícil para o professor acompanhar as demandas de aprendizagens dos alunos e a busca por estratégias e recursos necessários ao ato de aprender. Os investimentos na formação continuada são apontados como caminhos possíveis para os professores aprofundarem seus saberes-fazeres para o trato da diversidade em sala de aula, principalmente pelo fato de reconhecerem fragilidades na formação inicial.

Além dos dois trabalhos, trazemos o intitulado “O Ensino da Geometria para alunos com deficiência visual”, de autoria de Davi César da Silva (2013). A dissertação tem o objetivo de promover processos de inclusão escolar nas aulas de Matemática realizadas no Ensino Médio, investigando de que maneira os materiais que foram desenvolvidos e construídos pelo pesquisador auxiliaram um aluno com deficiência visual na formação de imagens mentais em relação aos modelos de figuras planas e espaciais. Trata-se de um estudo de caso realizado com um aluno com cegueira total.

O pesquisador buscou compor materiais de baixo custo com as devidas adequações para envolvimento do aluno nas aulas. Percebe-se que as atividades foram elaboradas para trabalhar, primeiramente, modelos de figuras de geometria plana e, posteriormente, relacionar propriedades e conceitos com modelos de figuras da geometria espacial. Os materiais desenvolvidos foram de extrema importância para que o aluno pudesse perceber as conexões existentes entre as propriedades das figuras nas geometrias plana e espacial.

Por meio de relatos do aluno, ficou evidente o preenchimento de algumas lacunas que ainda existiam em seu conhecimento em relação aos conteúdos trabalhados, como por exemplo, diferenças básicas entre pirâmides e prismas com bases triangulares, ou ainda, entre quadrados e cubos. Como produto da dissertação de mestrado profissional, além do próprio material, foi elaborado um vídeo aula disponibilizado em DVD-ROM e no *site* do curso do Mestrado Profissional em Ensino de Física e Matemática da Universidade Franciscana (UNIFRA). O estudo aponta que a escola tem por objetivo alcançar um caráter inclusivo, no entanto, não tem a organização necessária descrita nos documentos norteadores. Com isso, surgem dúvidas em

vários aspectos. Paralelamente a essas discussões, os professores de Matemática produzem questionamentos sobre qual a melhor maneira de se trabalhar os assuntos abordados em sala de aula com os alunos público-alvo da Educação Especial. Segundo o autor do estudo, os alunos com deficiência visual precisam sentir de maneira palpável o que está sendo trabalhado pelo professor, por isso a importância de materiais concretos. Frisa que um aluno que não possui nenhum tipo de deficiência pode sentir dificuldades em aprender as matérias ensinadas pelos professores, portanto os alunos com deficiência visual podem encontrar maiores dificuldades, sofrendo com o despreparo das escolas, dos profissionais da área de Matemática e da falta de recursos apropriados. Diante disso, o autor traz a citação que segue para explicar que:

Sabe-se que para estudantes videntes existem diferentes metodologias de ensino de Matemática, por exemplo, jogos, modelagem matemática, projetos, material concreto entre outros buscando significar o ensino da matemática. Já para alunos com deficiência visual existe uma grande carência em termos de alternativas metodológicas e principalmente práticas em sala de aula que sejam significativas ao processo de ensinar e aprender matemática (MACHADO; CEOLIN; NEHRING, 2009, p. 02).

Desse modo, se faz necessário o trabalho com materiais que promovam acessibilidade curricular, pois todos os estudantes precisam se sentir incluídos nos processos de ensino-aprendizagem. É preciso processos de formação contínua e o olhar sensível do professor para trazer possibilidades para todos os estudantes (videntes e não videntes) sentirem-se parte dos processos de ensino-aprendizagem. Sendo assim, quando a escola acredita que todos são capazes de aprender, ela se torna um espaço inclusivo e campo de formação docente.

Quando pensamos nos professores que atuam no Ensino Médio Integrado do Ifes Campus Itapina, percebemos a necessidade de formação em serviço para que esses profissionais busquem compor as estratégias didáticas e os recursos pedagógicos necessários para que os alunos possam aprender, pois na instituição há estudantes com diferentes indicativos à Educação Especial que necessitam de planejamentos e mediações mais comprometidas com os seus direitos de aprender.

Por isso, concordamos com Silva (2013) quando problematiza a carência de processos de formação para os professores do Ensino Médio, tendo em vista, muitas vezes, no transcorrer da formação inicial, eles não se perceberem professores em formação e, quando em atividade docente, planejam suas aulas para um padrão de aluno. Diante disso, a formação continuada para professores do Ensino Médio é apontada como uma carência e simultaneamente uma aposta para práticas pedagógicas mais inclusivas.

Outro estudo é de autoria de Kátia Rosa Azevedo. Trata-se de uma dissertação defendida no ano de 2013, intitulada “A escolarização do estudante com deficiência intelectual nas representações sociais de professores do Ensino Médio”. A pesquisa buscou investigar as representações sociais dos professores do Ensino Médio sobre a inclusão de alunos com deficiência intelectual e relacionar essas representações com as experiências docentes e a formação desses professores. Trouxe como objetivos específicos: a) identificar a relação entre representações sociais dos docentes sobre inclusão do aluno com deficiência intelectual no Ensino Médio e sua formação inicial e continuada; b) relacionar as representações sociais sobre inclusão do aluno com deficiência intelectual à experiência do professor com esses alunos no Ensino Médio.

A pesquisa foi fundamentada na teoria das representações sociais e na literatura referente à inclusão. A partir dessas considerações, foi desenvolvido um estudo exploratório descritivo interpretativo de caráter qualitativo. A produção dos dados foi realizada em dois momentos: uso de questionários a 115 professores e de entrevistas semiestruturadas com nove docentes. Os resultados obtidos apontam os indicadores de sucesso e os obstáculos frente à formação do professor. Trabalhou-se com a análise de conteúdo em Bardin (2002), compondo dois grupos de professores. O primeiro desvela que o estudante com diagnóstico de deficiência intelectual é representado como especial. No entanto, essa categoria o coloca como imperceptível e discriminado. Esse modo de representação produz desafios e dificuldades, levando os professores se significarem como despreparados para lidar com esse sujeito. Com isso, se veem desmotivados e incapazes de realizar mudanças em suas ações didáticas.

Já o segundo grupo, por apresentar formação continuada em educação inclusiva, entende o aluno como constituído de necessidades, mas também de potencialidades. Representam esse estudante como capacidades e com dificuldades. Além dessas análises, os dados demonstram que a escolarização do aluno com deficiência intelectual impacta os saberes-fazer dos professores do Ensino Médio, por sua vez permeada de práticas de lamentação que acabam por promover o alívio do mal-estar, mas não permite ao docente ampliar suas crenças nas capacidades de desenvolvimento dos alunos.

Esse modo de representar o aluno fortalece a ideia de dificuldade e imutabilidade da deficiência. Os resultados demonstram que a formação e as experiências constituídas no trabalho docente com os alunos influenciam não só o trabalho com elementos cognitivos, mas também os afetivos. Diante disso, a autora acredita que a pesquisa traz indicadores de sucesso dos

processos de escolarização dos alunos no Ensino Médio, mas também pontua os obstáculos em relação à formação e à experiência dos professores.

Esse estudo também nos faz recordar o cotidiano do Ifes Campus Itapina, pois podemos dizer também da existência desses dois grupos de professores na instituição e a compreensão de que a formação inicial não foi suficientemente capaz de formar um docente para lidar com a diversidade de sujeitos existentes na escola. Cabe lembrar que a unidade de ensino traz, em seu quadro docente, bacharéis que se constituíram professores pela prática e não pela formação inicial, demandando processos de formação para conjugarem os saberes didáticos com os das disciplinas que ministram, nunca se esquecendo das diferentes trajetórias dos alunos.

Dando continuidade a esta revisão de literatura, trouxemos também a pesquisa de autoria de Vanessa Gosson Gadelha de Freitas Fortes, defendida no ano de 2017. A tese tem como título “Formação continuada de professores do Ensino Médio Integrado do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) na perspectiva da inclusão do aluno escolar com deficiência visual. O estudo analisa o aumento do ingresso de alunos com deficiência visual no ensino regular e, inclusive, no Ensino Médio Integrado, no âmbito da Educação Profissional.

Demonstra que essa realidade é vivida no instituto federal em que o estudo é realizado. Afirma que, a cada dia, os desafios são maiores para a instituição, ganhando destaque a formação de professores e também a adequação do espaço físico para atender todos os estudantes. Pondera que o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), campus Zona Norte, apresenta um número considerável de professores que não detém conhecimentos sobre como trabalhar com um discente com deficiência visual. Nesse sentido, a formação de professores deve refletir o papel da inclusão que deverá ultrapassar os muros de cursos pontuais.

O estudo se desenvolve por meio de uma pesquisa qualitativa. Como método, apoia-se na pesquisa bibliográfica, na pesquisa documental e na pesquisa-ação, sendo adotados, como instrumentos de produção de dados, a entrevista semiestruturada, a observação direta e o diário de campo. O aporte teórico utilizado foram as contribuições das teorias de Vygotsky. Buscou abordar os aspectos históricos, políticos e pedagógicos, adentrando pelos princípios inclusivos. Como resultado, percebe que uma instituição de ensino não se torna inclusiva por receber matrículas de alunos público-alvo da educação especial, mas, sim, por ações político-pedagógicas para que todos os alunos tenham seus direitos de aprendizagem garantidos. Para

a constituição desta escola, os investimentos na formação de professores se colocam como necessários, pois esses investimentos significam também investimentos na formação dos alunos e no direito deles a aprender.

Além disso, o estudo aponta: a) a pertinência da realização de um curso de atualização voltado para a inclusão do aluno com deficiência visual, por meio do qual os saberes dos docentes frente a esse aluno foram construídos ou reconstruídos; b) a formação empreendida propiciou crescimento no tocante à concepção sobre acessibilidade curricular, bem como à prática pedagógica e aos recursos utilizados em sala de aula com tais educandos; c) o papel da formação continuada frente ao contexto da inclusão precisa ultrapassar os muros de cursos pontuais, configurando-se como cultura na instituição de ensino, ou seja, como algo instituído e formalizado no calendário acadêmico; d) a escola precisa se configurar como um espaço formativo sistemático, estimulando seus professores à construção de uma identidade profissional de educador-pesquisador.

Outro diálogo firmado nesta revisão de literatura se constituiu com Fernanda de Araújo Binatti Chiote. Falamos de uma tese, defendida no ano de 2017, com o tema: “A escolarização do aluno com autismo no Ensino Médio no contexto das políticas de Educação Especial no Estado do Espírito Santo”. A pesquisa teve o objetivo de analisar como acontece a escolarização do aluno com autismo no Ensino Médio a partir da implementação das políticas de Educação Especial.

O estudo foi realizado na rede estadual do Espírito Santo e utilizou a análise documental; entrevistas semiestruturadas; e a observação do cotidiano de três escolas. Participaram do estudo os professores de sala regular, os professores de educação especial, pedagogos e os gestores da educação especial da Sedu/ES e da SRE de Carapina. A opção por realizar o estudo em escolas da Superintendência Regional de Educação (SRE) Carapina se deu a partir do levantamento feito na Sedu/ES que indicou essa SRE com o maior número de alunos com autismo matriculados no ensino médio, em 2015, ou seja, doze alunos em sete unidades de ensino.

O estudo buscou respaldo nos pressupostos da matriz histórico-cultural e na pedagogia histórico-crítica. Para a autora, situar o aluno com autismo no contexto do Ensino Médio, etapa de ensino marcada historicamente pela seletividade e exclusão, leva-nos a pensar nos contextos de elaboração das políticas educacionais e da materialidade de sua realização na escola, não como algo acabado e determinado, mas como um processo que nos possibilita indagações e reflexões sobre o que está posto, na busca de uma superação. Nessa perspectiva, se faz

necessário conhecer a realidade dos estudantes, uma vez que somos seres dotados de crenças e costumes. O entorno precisa ser considerado, ou seja, a realidade social, a comunidade onde o aluno está inserido, o desenvolvimento discente e o determinante social.

Os professores das disciplinas apontam que não têm formação para realizar trabalhos educativos com os estudantes público-alvo da educação especial. Dos 21 professores entrevistados, apenas sete, ou seja, 1/3, disseram que tiveram em sua formação inicial alguma disciplina que abordava as questões gerais da educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Em relação à formação continuada, os professores informaram que não há, por parte da Sedu/ES, ou até mesmo por parte da escola, movimentos de formação continuada em educação especial que tenham como foco o professor regente no contexto da sua disciplina. Os relatos dos professores coadunam com os dados das entrevistas realizadas com os gestores da educação especial da Sedu/ES e da SRE Carapina que indicaram que não são oferecidos cursos de formação continuada para os professores de sala regular. Quando há oferta de cursos, eles são direcionados para os professores do atendimento educacional especializado (AEE)

Para os professores das disciplinas do Curso Técnico Integrado, os alunos com autismo (que apresentam mais especificidades no contexto da escola regular) não deveriam ser matriculados em cursos técnicos. Para eles, deveria haver uma escola técnica específica com professores especializados e com equipamentos apropriados. Na escola comum, os professores do curso técnico atuam sozinhos nas aulas de laboratório, mesmo em frente às necessidades dos alunos com autismo que precisam de auxílios constantes. A participação desses alunos nas aulas de laboratório é um fator duplamente desafiador. Primeiro, pela segurança em como esse aluno vai operar com máquinas de corte e outros equipamentos sem que tenha outra pessoa que o acompanhe no laboratório; segundo, pelo fato de ele não participar ou participar pouco das aulas, o que leva ao questionamento de como ele vai aprender e se tornar um profissional (CHIOTE, 2017).

A pesquisa reitera que as políticas educacionais, em nível nacional e estadual, são sedutoras em seus discursos, no entanto intensificam os processos de alienação na sociedade capitalista, tanto em relação à formação dos estudantes – voltada para o mercado, consumo e empregabilidade – quanto ao trabalho docente, que destitui a prática educativa de sua dimensão política e pedagógica, com inúmeras atribuições que secundarizam o ensino dos conteúdos escolares. A educação especial, como modalidade transversal ao ensino regular, tem se configurado com centralidade no atendimento educacional especializado, tanto nos documentos orientadores quanto no contexto das escolas pesquisadas, fragmentando a proposta educativa para estudantes

com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento no ensino comum; centralizando a responsabilidade do ensino desses sujeitos nos professores especializados, diluindo as possibilidades de configuração de um ensino fecundo para esses sujeitos (CHIOTE, 2017).

As proposições das políticas educacionais para o ensino médio e a educação especial desarticulam os problemas da desigualdade escolar da totalidade da sociedade capitalista que os produz. A escolarização dos estudantes com autismo no Ensino Médio não promove a superação das limitações sociais e culturais colocadas por sua condição de “ter autismo”, diante dos objetivos da formação no Ensino Médio – protagonismo, aprendizado ao longo da vida, aluno como centro do processo, emprego etc. – há um descrédito em suas possibilidades de desenvolvimento escolar e participação na vida social produtiva (CHIOTE, 2017).

O presente estudo nos faz recordar várias situações presentes no Instituto Federal de Educação – campus Itapina – pois os professores também se ressentem da falta de formação; indagam sobre as possibilidades (ou não) de envolver os alunos em aulas teóricas e práticas; sinalizam a falta dos apoios necessários e apresentam dúvidas sobre a formação profissional de alunos que trazem indicativos da Educação Especial, situação que nos leva a compor essa dissertação de mestrado que busca respaldo na formação continuada em contexto.

A dissertação de Fernanda Araújo França, do ano de 2018, com o título “A formação docente em Química para inclusão escolar: a experimentação com alunos com deficiência visual”. Traça como objeto de investigação: compreender as contribuições da parceria colaborativa entre universidade/escola como proposta formativa de professores pela pesquisa para a inclusão escolar. O estudo ocorreu no Centro de Apoio às Pessoas com Deficiência Visual por meio do atendimento educacional especializado como espaço de reflexão teórica da prática docente em Química para pessoas com deficiência em busca de pressupostos para a formação de professores numa perspectiva inclusiva.

Trata-se de uma pesquisa-ação que envolveu: a) um professor formador; b) uma professora de apoio; c) uma professora em formação continuada/aluna de pós-graduação; d) cinco professores em formação inicial/alunos do curso de graduação em Química (licenciatura) da Universidade Federal de Goiás; e) além de alunos com deficiência visual, estudantes da educação básica. A produção de dados foi organizada em três momentos: a) atuação efetiva dos professores em formação inicial e continuada no cotidiano da instituição de ensino; b) reflexão teórica prática das propostas desenvolvidas; c) planejamento, ação e reflexão conjunta das atividades desenvolvidas na instituição pelos professores em formação.

Os resultados apontaram que a formação dos professores, a partir do desenvolvimento de pesquisas em parcerias colaborativas com instituições de ensino superior, pode ser uma alternativa para a melhoria da qualidade do ensino inclusivo nas salas de aula regulares; que a formação inicial dos professores deixa lacunas acerca de componentes curriculares específicos para contemplar os alunos que chegam às escolas e que apresentam indicativos para a Educação Especial; e que as possibilidades de se ensinar Química para alunos com deficiência visual, por meio da experimentação, se mostram como um potente caminho. Para tanto, o atendimento educacional especializado se coloca como uma alternativa para a construção de conhecimentos necessários à formação do professor para atuar no âmbito da formação docente.

Assim, é importante o debate da formação (em parcerias colaborativas) adotando a própria prática pedagógica como espaço de reflexão, sempre na relação entre teoria e prática, na tentativa de mudar as realidades vividas nos espaços escolares. Desse modo, alunos e professores se sentem sujeitos da aprendizagem, deixando de lado as práticas docentes frágeis e solitárias. As parcerias entre escolas/universidades promovem a vivência diária com alunos em situação de deficiência, acompanhada por profissionais capacitados que atuam com as especificidades, contrapondo-se às ações imediatistas comumente ocorridas durante os estágios supervisionados dos cursos de licenciatura. Esse estudo aponta pistas para o que objetivamos realizar, pois também apostamos em parcerias entre escola/universidade visando aos investimentos na formação continuada de professores que atuam no Ensino Médio Integrado do Ifes Campus Itapina.

Nesse caminhar de estudos, trazemos a oitava pesquisa de autoria de Maria Patrícia Lourenço de Barros, com o seguinte título: “Desafios na formação docente para inclusão de alunos surdos no Instituto Federal Sertão-Campus Salgueiro”. O estudo busca apresentar os desafios relacionados à formação docente para inclusão de surdos no Instituto Federal Sertão – PE Campus Salgueiro. Para tanto, realizou-se uma pesquisa documental para se observar quais as políticas que existem para inclusão de alunos surdos e como elas estão postas nas instituições de ensino. Apoiou-se também nos pressupostos da pesquisa-formação que permitiu a organização de oficinas que buscaram formar mais do que coletar dados. No período das oficinas, a partir das discussões das temáticas estudadas, foram feitos encaminhamentos metodológicos que fomentaram uma política de formação de professores.

O estudo demonstra que a cidade de Salgueiro, Pernambuco, tem 3.779 pessoas com deficiência auditiva, das quais 228 não conseguem de modo algum ouvir. Nesta região, os alunos surdos dispõem – tanto nas escolas da rede municipal quanto na estadual – de atendimento educacional

especializado, realizado nas salas de recursos multifuncionais e com apoio de tradutores/intérpretes de Libras, desde as séries iniciais até o Ensino Médio. Com essas condições de permanência, conseguem avançar e, conseqüentemente, participam de cursos profissionalizantes e do ensino superior.

O Instituto Federal Campus Salgueiro se coloca como uma das escolas mais visadas por alunos surdos que buscam por qualificação profissional a partir dos cursos ofertados nas diversas modalidades. O referido Campus, no ano da pesquisa, contava com cinco alunos surdos. Destes, um cursava Tecnologia em Alimentos; outro estava no curso subsequente de Informática; dois eram matriculados no Curso de Agropecuária; um cursava o Ensino Médio Integrado em Agropecuária. Estes alunos eram usuários da Libras, sendo atendidos por tradutores/intérpretes disponibilizados pela instituição, tendo em vista a necessidade de haver, em sala de aula e nas atividades do Campus (como visitas técnicas, pesquisa e extensão), um profissional que realizasse esse trabalho. O Campus possuía cinco profissionais tradutores/intérpretes de Libras e estava prevista a chegada de mais dois, no intuito de garantir a qualidade dos serviços ofertados nas diversas atividades, principalmente, na realização de eventos e de cursos de extensão.

O estudo aponta que a inclusão dos surdos no Ensino Médio Integrado se mostra um desafio para os professores e para os alunos. Não se trata só de ministrar os conteúdos dos itinerários formativos, mas também as aulas práticas. As visitas técnicas e as demais atividades vividas no campus necessitam de mais profissionais intérpretes para garantir o direito de aprender de todos os estudantes surdos matriculados na instituição. Percebeu-se que poucos professores do ensino comum dominavam ou conheciam a Libras, assim como desconheciam a cultura surda e os aspectos identitários inerentes aos surdos. Para muitos professores, a presença do intérprete em sala de aula significava que as necessidades específicas dos surdos presentes estavam sanadas. Isto só reforçava a importância de se garantir formações específicas para professores no intuito de garantir, também, a permanência das pessoas com deficiência na escola, por meio de um contexto adequado de ensino-aprendizagem (BARROS, 2018).

Em contrapartida, o estudo reconhece a necessária presença do tradutor intérprete de Libras em sala de aula, além do professor da classe regular. O intérprete realiza o importante trabalho de estabelecer uma ponte entre professor e alunos surdos e/ou entre alunos ouvintes e alunos surdos, considerando o processo de comunicação entre a Língua Portuguesa (modalidade oral da língua) e Libras (modalidade visual da língua). Como considerações, o estudo defende propostas de formação continuada que dialoguem sobre os desafios atuais que os docentes

enfrentam no seu cotidiano em sala de aula. Argumenta que para os docentes terem condições de promover a inclusão dos alunos é preciso que sejam dadas oportunidades de aprender aos alunos. Os momentos de formação realizados no campus e palestras com servidores, comunidade externa e a comunidade surda trouxeram caminhos para os professores perceberem as questões linguísticas dos alunos e os aspectos culturais que diferem da cultura ouvinte (BARROS, 2018).

Ao final do estudo, apresentou-se uma proposta interventiva, em meio a uma política de formação continuada, principalmente sobre a inclusão de estudantes surdos. Dessa forma, tratar e garantir formações específicas para os docentes é respeitar a diversidade existente no IF Sertão – PE Campus Salgueiro, bem como a comunidade surda que chega até o Campus (BARROS, 2018).

Temos aqui uma proposta de estudo realizada em um programa de pós-graduação de mestrado profissional que aponta como produto um curso de formação. Buscamos inspiração neste estudo, pois também temos como campo de pesquisa um instituto federal de educação e a formação continuada como um dos pontos de apoio da pesquisa e dos processos de inclusão dos alunos ali matriculados.

O penúltimo estudo é de autoria de Querubina Aurélio Bezerra, como título “O olhar dos profissionais da educação acerca dos processos de escolarização de estudante com deficiência intelectual em Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio” e defendido no ano de 2018. A autora traz os movimentos percorridos no Brasil pela implementação das políticas de inclusão, sinalizando que o acesso de estudantes com deficiência no sistema comum de ensino ganhou destaque nas últimas décadas, havendo possibilidades de ingresso das mais diversas necessidades educacionais específicas nos diferentes níveis e modalidades educacionais de ensino.

Os institutos federais passaram, então, a adequar as políticas institucionais para viabilizar acesso e permanência de estudantes público-alvo da educação especial em cursos técnicos e de graduação. Diante deste contexto, o objetivo da pesquisa foi analisar como os docentes e os técnico-administrativos em educação desenvolvem práticas que viabilizem a escolarização de estudantes com deficiência intelectual em curso técnico integrado ao ensino médio. Os conceitos de mediação, interação, compensação e zona de desenvolvimento proximal propostos por Vigotski deram sustentação teórica à pesquisa. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de natureza exploratória, a partir do delineamento de Estudo de Caso, tendo como fontes de

evidência documentos institucionais e entrevistas semiestruturadas realizadas com profissionais da educação que atuam no campus Caxias do Sul, do Instituto Federal do Rio Grande do Sul.

Na categoria política de inclusão institucional, foi possível identificar a existência de uma política que prevê o acesso de pessoas com deficiência no Instituto Federal do Rio Grande do Sul, com reservas de vagas, seja para candidatos público-alvo da Educação Especial egressos ou não de escolas públicas, bem como ações que visam à permanência. Essas políticas estão evidenciadas no regulamento do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE), por meio da quebra de barreiras arquitetônicas, educacionais, comunicacionais e atitudinais. Algumas informações indicaram que, mesmo com uma política de inclusão que permeia toda a estrutura organizacional, existiam lacunas nos processos inclusivos da instituição, por vezes não da própria estrutura prevista no Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS), mas das condições previstas na legislação, por sua vez contempladas na política institucional, por exemplo, escassez de espaços-tempos de formação continuada para os profissionais da Educação.

Esse estudo também se aproxima do nosso, pois encontramos lacunas no Instituto Federal do Espírito Santos (Itapina) em várias políticas necessárias para a inclusão dos alunos público-alvo da Educação Especial. Contamos também com o NAPNE e alguns profissionais de apoio. No entanto, sabemos o quanto essa rede necessita ser ampliada. Os investimentos na formação continuada dos profissionais da instituição podem ajudar na reflexão desta necessidade, mas também na produção de conhecimentos sobre como envolver os alunos nos trabalhos realizados em sala de aula e atividades de campo, grande demanda que atravessa o trabalho dos docentes da instituição.

O estudo elaborado por Guilherme Cortez Ervilha, no ano de 2019, é o último trazido nesta Revisão de Literatura. Temos uma dissertação com o título “Transtornos Globais do Desenvolvimento e inclusão escolar: adequações curriculares para o Ensino de História no Ensino Médio”. O autor buscou compreender a inclusão de alunos com transtornos globais do desenvolvimento (TGD) no Ensino de História. Esse objetivo maior se desdobrou nos específicos a saber: a) investigar a disponibilidade, aplicação e efetividade dos recursos pedagógicos atuais destinados aos alunos com TGD; b) elaborar um produto educacional, voltado ao ensino de História, aplicado em aluno de Ensino Médio com TGD; c) avaliar o impacto do material produzido; d) desenvolver um guia para os professores sobre a aplicação do produto educacional proposto.

Como podemos ver, temos mais uma dissertação realizada em um programa de pós-graduação de mestrado profissional. Apoiar-se em uma abordagem qualitativa descritiva de caráter interventivo e adota como campo de pesquisa uma escola de Ensino Médio da Rede Estadual de Ensino, localizada no interior do Estado de São Paulo. O estudo aponta: a) escassez de estudos sobre TGD no Ensino Médio, sendo a maioria concentrada fora do Brasil; b) inexistência de trabalhos abarcando conjuntamente os tópicos TGD, Ensino Médio e Ensino de História; c) falta de conhecimento especializado dos professores; d) escassez de programas de capacitação; e) ausência de materiais devidamente adaptados para os alunos com TGD, dificultando seu desenvolvimento; e) necessidade de recursos pedagógicos que garantam a aprendizagem desses alunos e promovam (de fato) o processo de inclusão.

O autor se fundamenta numa vasta literatura sobre o autismo. Durante a realização do estudo, os professores relataram as dificuldades em não saberem como “lidar” com alunos, reproduzindo falas sobre temor em relação a possíveis “surtos”. Fizeram brincadeiras jocosas e impróprias na sala dos professores e em aula ou nos planejamentos de trabalho pedagógico coletivo sobre os modos de ser/estar dos alunos. A partir do estudo, foi gerado como produto final, um material didático destinado aos alunos de Ensino Médio com diagnóstico de TGD, especificamente, com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), que pode ser também disponibilizado para todos aos alunos da classe comum.

Este material foi desenvolvido no *software Microsoft PowerPoint*, utilizado para criação, edição e exibição de apresentações gráficas. Foi construído com textos, imagens, áudios e vídeos a fim de caracterizar e conduzir o aluno para a reflexão e a compreensão dos Sistemas Totalitários, denominados Totalitarismo Europeu do Século XX. A produção do material desenvolvido foi de grande importância para que os alunos do Ensino Médio problematizassem e refletissem sobre o tema em condição de equidade. O material foi elaborado com a expectativa de promover aulas mais dinâmicas e integrativas, permitindo aos alunos a expressão de suas percepções e formação de senso crítico. Este material pode, ainda, ser utilizado em sala de aula e como material suplementar. A pesquisa reitera que os investimentos na formação continuada podem despertar a criatividade das práticas pedagógicas, ajudando o professor a compor alternativas para envolvimento dos alunos nas aulas.

Ao analisar o conjunto dos estudos apresentados, podemos perceber elementos que precisam ser destacados. A matrícula de alunos público-alvo da Educação Especial no Ensino Médio tem evidenciado a necessidade de investimentos na formação inicial e continuada dos profissionais da Educação, reconhecendo, as unidades de ensino, o quanto tais políticas podem fortalecer os

saberes-fazer docentes e as práticas pedagógicas mediadas com os estudantes. Destaca-se também o fato de realização de pesquisas em várias áreas do conhecimento, como Química, História e Matemática, por exemplo, buscando por alternativas para envolvimento dos alunos público-alvo da Educação Especial nos currículos dessas disciplinas. Muitas vezes, deparamo-nos com pesquisas trazem temáticas sobre questões mais amplas em Educação Especial, ganhando, destaque, nos estudos apresentados, certa atenção para o trabalho pedagógico realizados por disciplinas que constituem os currículos escolares.

Não podemos deixar de sinalizar que os estudos centralizam atenções nas “condições dos alunos” (nas deficiências), fazendo-se necessário ampliar o espectro de debate para outras questões que implicam na escolarização desses sujeitos nas escolas comuns, como as condições de formação/trabalho docente e as práticas organizativas das escolas. Além disso, destacam-se os investimentos dos mestrados profissionais na pesquisa em Educação Especial, apontando alternativas para as questões que atravessam o direito de aprender de alunos apoiados pela modalidade de ensino nas escolas comuns.

Os estudos trazidos nesta revisão de literatura reforçam a importância de outras pesquisas no contexto do Ensino Médio Integrado, pois os estudantes público-alvo da Educação Especial chegaram a este nível de ensino da Educação Básica, demandando contar com as redes de apoio necessárias aos seus direitos de aprender e de professores capazes de promover as mediações necessárias às aprendizagens, cenário que fortalece a importância de investimentos na formação continuada de professores, tema da dissertação de mestrado de nossa autoria.

3 ENSINO MÉDIO E EDUCAÇÃO ESPECIAL: DA LDB 4024/61 AOS DIAS ATUAIS

Nesta parte da dissertação, trazemos movimentos constituídos na Educação no Brasil para a oferta do que hoje corresponde ao Ensino Médio e, quando possível, correlações com a Educação Especial. Optamos por constituir um recorte temporal a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4.024/61 pelo fato de tratarmos da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, com sutil encaminhamentos para a educação nacional.

Em 20 de dezembro de 1961, foi decretada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº. 4.024/61, com intuito de organizar o ensino em: ensino pré-primário, composto de escolas maternas e jardins de infância; ensino primário, de 4 anos, com chance de ser acrescido de 2 anos ou mais, com programas de artes aplicadas; Ensino Médio, subdividido em dois ciclos: o ginásial de 4 anos e o colegial de 3 anos, ambos por sua vez compreendendo o ensino secundário e o ensino técnico (industrial, agrícola, comercial e de formação de professores); Ensino superior, com a mesma estrutura já consagrada anteriormente (ROMANELLI, 2003).

Quanto à Educação Especial, caber ressaltar que, no contexto da época, chamada “Educação de Excepcionais”, a legislação vigente, destacava:

A educação de excepcionais deve no que fôr possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade (BRASIL, 1961, art. 88).

Tôda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bôlsas de estudo, empréstimos e subvenções (BRASIL, 1961, art. 89).

Segundo Kassar e Rabelo (2013), a respeito da Lei 4.024/61, não é possível identificar a caracterização das especificidades da educação oferecida aos alunos público-alvo da Educação Especial, pois ela somente identifica o possível lugar para o aluno: “um sistema geral da educação”. As autoras problematizam que o termo outrora apresentado evidenciava o descompromisso do Estado para com a escolarização dos alunos, pois a educação podia ser ofertada em qualquer espaço-tempo, ou seja, no lar, nas igrejas, nas classes especiais das escolas públicas e pela “iniciativa privada”, representada pelas instituições especializadas.

Percebe-se não existir proposições ou especificações de uma ação especializada proveniente do poder público para a escolarização da pessoa com deficiência. Também não há menção sobre a existência de especificidades na então intitulada “educação de excepcionais” (KASSAR; RABELO, 2013. p. 4). O trabalho pedagógico realizado com os alunos público-alvo da Educação Especial, alicerçado na Lei nº. 4.024/61, pautava-se em intervenções de caráter

clínico e psicossocial, ganhando destaque as influências dos laudos médicos. O período é marcado pela integração da pessoa público-alvo da Educação Especial na sociedade, ou seja, somente era integrado aquele que se adequasse aos modos de vida já determinados. A sociedade era significada como pronta e a pessoa que se desviava deveria a ela se adequar.

A Educação Especial se colocava substitutiva à escola, pois os alunos eram encaminhados para classes especiais ou instituições especializadas. O “trabalho pedagógico” realizado se pautava no ensino de atividades manuais e em conhecimentos simplórios. Para os mais comprometidos, eram direcionadas o ensino de “atividades da vida diária” que buscava ajudar esses sujeitos a atingir total ou parcialmente certa independência nas atividades sociais como hábitos de higiene, vestir-se, deslocar-se, alimentar-se, dentre outras (KASSAR; RABELO, 2013).

Esse tratamento social e “educacional” atribuído às pessoas público-alvo da Educação Especial as distanciou das escolas comuns, aqui em destaque, as de segundo grau, nomenclatura utilizada na época e que hoje corresponde ao Ensino Médio. Não havia discussões sobre as possibilidades de ensino-aprendizado desses alunos, bem como rede de apoio nas escolas comuns. Assim, estavam excluídos de todas as etapas e níveis de ensino. A presença ínfima ou até mesmo a ausência de alunos público-alvo da Educação Especial no ensino de segundo grau não desafiou essa etapa de ensino para colocar em análise os currículos, a didática, os recursos, a formação docente e os demais arranjos necessários às escolas inclusivas.

Em 1964, deu-se a ruptura política perpetrada pelo Golpe Militar. No que se refere a educação, novas reformas foram propostas. Em plena ditadura militar, em 11 de agosto de 1971, foi promulgada a Lei nº. 5.692/71. Com isso, o ensino passa a se organizar em dois níveis: ensino de primeiro e segundo grau, tendo como objetivo central “[...] proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, preparação para o trabalho e para o exercício consciente da cidadania” (BRASIL, 1971, art. 1º). A referida legislação traz encaminhamentos para o ensino de primeiro e segundo grau quando explicita diretrizes para a sua oferta e condução.

Afirma que os conteúdos curriculares do primeiro e segundo grau passariam a ser organizados por meio de um núcleo comum (obrigatório em âmbito nacional), além de uma parte diversificada visando a atender às necessidades e possibilidades concretas, às peculiaridades locais, aos planos dos estabelecimentos e às diferenças individuais dos alunos (BRASIL, 1971), ficando sob a incumbência dos Conselhos Federal de Educação selecionar as matérias comuns e aos Conselhos locais a parte diversificada.

A legislação apontava a possibilidade de o aluno realizar o ensino de segundo grau por meio do “científico” – com foco para ingresso no ensino superior – dando destaque para a formação profissional por meio de cursos técnicos que seriam ofertados a critério dos estabelecimentos de ensino. Para ingresso na etapa de ensino, o estudante deveria concluir o 1º grau, tendo os cursos secundários duração de três ou quatro séries anuais, conforme previsto para cada habilitação, compreendendo, pelo menos, 2.200 ou 2.900 horas de trabalho escolar efetivo, respectivamente.

Com isso, podemos perceber a existência de três possibilidades de formação no ensino de segundo grau: o científico; o Curso Normal (sumariamente ocupado por mulheres visando à formação de professores para 1ª a 4ª série); os cursos técnicos que, dependendo da instituição, se realizavam por meio da profissionalização em cursos como Técnico em Contabilidade, Administração, Secretariado, Hotelaria, dentre outros. Na oferta do ensino de segundo grau, Romanelli (2003) destaca que ele era ministrado na mesma escola em que se realizava o ensino primário.

Sobre a Educação Especial, o artigo 9º, da Lei nº. 5.692/71 promulga que os alunos que “[...] apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação”. Percebe-se, o afastamento do Estado para com o direito à escolarização dos alunos, pois não é explicitado o que seria esse tratamento especial, ficando tal questão para os Conselhos de Educação, por sua vez não resolvida.

No entanto, é a primeira vez que a legislação educacional trata das necessidades especiais dos alunos, mas deixa a desejar quando não explicita o que seriam as necessidades especiais. Assim, ficamos a pensar: os alunos só trazem necessidades especiais? E o acesso a outros elementos da cultura? Mais uma vez, ganha destaque as atividades da vida diária e o olhar clínico e terapêutico para com as necessidades desses sujeitos. Reforça-se a dependência das escolas para com os diagnósticos clínicos.

A não explicitação de maneira mais precisa sobre a Educação na Lei 5692/71 gerou muita frustração, até porque a Lei anterior a LDB 4024/61, em seu artigo 30, já promulgava que não poderia exercer função pública, nem ocupar emprego em sociedade de economia mista ou empresa concessionária de serviço público, o pai de família ou responsável por criança em idade escolar sem fazer prova de matrícula desta em estabelecimento de ensino, ou de que está sendo

ministrada educação no lar. No entanto, trazia, no parágrafo único, do referido artigo, os casos que constituíam isenção, além de outros previstos em lei: a) comprovado estado de pobreza do pai ou responsável; b) insuficiência de escolas; c) matrículas encerradas; d) doença ou anomalia, grave, da criança.

Podemos perceber, explicitamente, o Estado afirmava: pobres não precisam de escolas! Pobres não têm direito à Educação! Cabe às famílias, correrem atrás das vagas! As oportunidades foram dadas, os sujeitos que não as buscaram! É improdutivo investir em pessoas com deficiências, pois elas não aprendem. Os casos de isenção nos provocam essas cruéis reflexões.

Kassar e Rabelo (2013) problematizam que o intervalo entre a promulgação da Lei 4.024/61 até a Lei 5.692/71 é caracterizado pela ausência de documentos específicos em Educação Especial. Tal situação somente se modifica com a criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), em 1973, que trouxe publicações a respeito. Destacam a Portaria Interministerial nº. 186/78, publicada em conjunto pelos Ministérios da Educação e Cultura (MEC) e da Previdência e Assistência Social (MPAS).

A Portaria Interministerial apresentava a existência de dois tipos de alunos público-alvo da Educação Especial: os mais comprometidos que dependiam de atividades de reabilitação (atividades da vida diária); os menos comprometidos que poderiam ter acesso a tentativas de trabalho pedagógico em instituições, desde que elas considerassem alguma condição de aprendizagem curricular. Os laudos médicos eram os definidores dos grupos de alunos e dos trabalhos pedagógicos a serem realizados.

Com a Lei 5692/71, o Curso Normal assumiu a denominação de Habilitação Específica para o Magistério de 1º Grau, constituída por uma base comum de formação, obrigatória em todo o país. Como um curso técnico, passou a ser comparada a outros cursos como secretariados, eletricidade, contabilidade, o que descaracterizou sua função precípua: formar professores para o ensino das séries iniciais do primeiro grau (SAVIANI, 1991).

Segundo Saviani (1991), essa lei foi, na época, a expressão da visão economista, tecnicista e sistêmica da educação. Assim, a formação de professores se realizava por meio dos cursos que seguem: Curso Normal (atuação de 1ª a 4ª séries), Licenciatura Curta (docência de 5ª a 8ª série) e Licenciatura Plena (docência no segundo graus).

Quando a oferta de professôres, legalmente habilitados, não bastar para atender às necessidades do ensino, permitir-se-á que lecionem, em caráter suplementar e a título precário:

- a) no ensino de 1º grau, até a 8ª série, os diplomados com habilitação para o magistério ao nível da 4ª série de 2º grau;
- b) no ensino de 1º grau, até a 6ª série, os diplomados com habilitação para o magistério ao nível da 3ª série de 2º grau;
- c) no ensino de 2º grau, até a série final, os portadores de diploma relativo à licenciatura de 1º grau.

Parágrafo único. Onde e quando persistir a falta real de professores, após a aplicação dos critérios estabelecidos neste artigo, poderão ainda lecionar:

- a) no ensino de 1º grau, até a 6ª série, candidatos que hajam concluído a 8ª série e venham a ser preparados em cursos intensivos;
- b) no ensino de 1º grau, até a 5ª série, candidatos habilitados em exames de capacitação regulados, nos vários sistemas, pelos respectivos Conselhos de Educação;
- c) nas demais séries do ensino de 1º grau e no de 2º grau, candidatos habilitados em exames de suficiência regulados pelo Conselho Federal de Educação e realizados em instituições oficiais de ensino superior indicados pelo mesmo Conselho (BRASIL, 1971, art. 77).

Como podemos perceber na citação, os docentes habilitados no Curso Normal podiam realizar estudos adicionais para dar aulas de 5ª a 8ª série na disciplina correspondente ao curso realizado, dada a carência de professores. Analisando esse período da histórica, no transcorrer dos vinte e um anos de ditadura militar, muitos movimentos de resistência foram constituídos. Muitas manifestações populares emergiram. Cidadãos comuns e artistas se implicaram nesses movimentos. Partidos de oposição fortaleceram suas bandeiras contra a ditadura. No final da década de 1970, a ditadura militar ia perdendo seu fôlego. A população requeria a redemocratização do Brasil.

O início da redemocratização do País foi marcado por várias transformações visando a expurgar os danos trazidos pelos longos anos da ditadura militar. Uma ação importante foi a elaboração da Constituição Federal de 1988. No campo da Educação, encontramos encaminhamentos acerca da Educação para todos, conseqüentemente, para o ensino de segundo graus, a formação de professores e a oferta da Educação Especial.

O artigo 205 da Constituinte afirma que a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será 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, abrindo um conjunto de possibilidades para as lutas em função do direito à Educação, inclusive para as pessoas público-alvo da Educação Especial, garantindo o atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino.

Com a nova lei, o ensino passa a ser ministrado com base nos seguintes princípios:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas;

VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;

VII - garantia de padrão de qualidade.

VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal.

Parágrafo único. A lei disporá sobre as categorias de trabalhadores considerados profissionais da educação básica e sobre a fixação de prazo para a elaboração ou adequação de seus planos de carreira, no âmbito da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios (BRASIL, 1988, art. 206).

Nessa perspectiva, de uma educação voltada para todos, é promulgada em dezembro de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9.394/96, fundamentada nos princípios de uma sociedade democrática estabelecidos pela Constituição de 1988. Assim, a educação passa a se organizar em duas etapas: a Educação Básica e o Educação Superior. Na Educação Básica, os níveis de ensino são: a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Sobre essa última etapa, ela se colocou como comum a todos os brasileiros, pois mesmo a pessoa desejando cursar o Ensino Técnico, ela deverá estar cursando ou já ter o Ensino Médio. Diante disso, emergem conceitos como Ensino Médio e Ensino Médio Integrado, este último quando acoplado à Educação Profissional.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9.394/96 define o Ensino Médio como:

O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:

I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (BRASIL, 1996, art. 35).

O currículo desse nível da Educação Básica se constituirá por meio de uma base comum “[...] e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino” (BRASIL, 1996, art. 36), a saber: a) linguagens e suas tecnologias; b) matemática e suas tecnologias; c) ciências da natureza e suas tecnologias; d) ciências humanas e sociais aplicadas; e) formação técnica e profissional.

No período de redemocratização do Brasil, movimentos internacionais também impulsionaram reformas na educação brasileira, criando possibilidades para ingresso de alunos público-alvo da Educação Especial na escola comum, conseqüentemente, no Ensino Médio. Antes mesmo, da

promulgação da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional nº 9394/96, o Brasil participou da Declaração Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, em que chamava vários países a assumirem a necessidade de constituir políticas educacionais para combater o não acesso à escola para muitos, manifestada por meio dos altos percentuais de sujeitos analfabetos no mundo.

Outro documento com o objetivo de reafirmar o compromisso de educação para todos foi a Declaração de Salamanca, realizada na Espanha, em 1994. Convoca os países a criarem políticas para que as escolas se configurassem em espaços-tempos inclusivos. Embora não haja identificação explícita da Educação Especial nos movimentos internacionais citados, eles implicaram nas lutas pelo direito à escola comum para as pessoas público-alvo da Educação Especial.

No âmbito da Educação Especial, ela é definida como modalidade de ensino transversal à Educação Básica e Educação Superior, rompendo com qualquer perspectiva histórica que a colocava como substitutiva à escola comum. Determina que os alunos público-alvo da Educação Especial têm direito a currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e avaliativos, bem como organização específica para os alunos, além de professores capacitados para a sala de aula e com formação para o atendimento educacional especializado (BRASIL, 1996).

Com a Constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, outros documentos foram sendo promulgados, na atualidade, com maior destaque à Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar (2008), a Resolução 4/2009 e o Decreto nº 7.611/2011 que trazem encaminhamentos para a oferta do atendimento educacional especializado. Assim, ampliaram-se as possibilidades de inclusão de alunos público-alvo da Educação Especial na Educação Básica e na Educação Superior, podendo esses contar com o atendimento educacional especializado como complementar ou suplementar aos seus processos de formação.

Em todas as etapas e modalidades da educação básica, o atendimento educacional especializado é organizado para apoiar o desenvolvimento dos estudantes, constituindo oferta obrigatória dos sistemas de ensino. Deve ser realizado no turno inverso ao da classe comum, na própria escola ou centro especializado que realize esse serviço educacional (BRASIL, 2008, p. 12).

Sobre a formação profissional, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 afirma que a critério dos sistemas de ensino, a oferta de formação com ênfase técnica e profissional poderá ocorrer, necessitando considerar: a) a inclusão de vivências práticas de

trabalho no setor produtivo ou em ambientes de simulação, estabelecendo parcerias e fazendo uso, quando aplicável, de instrumentos estabelecidos pela legislação sobre aprendizagem profissional; b) a possibilidade de concessão de certificados intermediários de qualificação para o trabalho, quando a formação for estruturada e organizada em etapas com terminalidade.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9.394/96 sinaliza a necessidade de os professores serem capacitados para o exercício da docência dentro de seus campos de atuação, ou seja, que possuem formação superior correspondente à etapa/nível de ensino em que atuam, permitindo ainda, a formação em nível médio para o exercício da docência na educação infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Nesse processo formativo, torna-se obrigatória inclusão da disciplina Libras na formação inicial de professores, bem como discussões acerca dos pressupostos da inclusão escolar, diversidade/diferença.

Dialogando com a Constituição federal de 1988 e a Lei de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9.394/96, a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar (2008) sinaliza que, para atuar na educação especial, o professor deve:

[...] ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado e deve aprofundar o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos de educação especial (BRASIL, 2008, p. 13).

Com a promulgação da Constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9.394/96 emergem as lutas em prol da ampliação do acesso à Educação para todos. Assim, sujeitos outrora impossibilitados de frequentarem a escola, aqui em destaque o Ensino Médio, tiveram ampliadas as suas possibilidades de inclusão. Isso não quer dizer que podemos falar da Educação Básica universalizada e sem problemas para aqueles que a acessaram, pois desafios precisam ainda serem superados, já que muitos ingressam na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I, decrescendo o número de matrículas no Fundamental II, Ensino Médio e Ensino Superior.

Na atualidade, em virtude de as políticas nacionais estarem mais uma vez nas mãos de políticos da direita e com grande teor conservador, a Educação vem sofrendo ataques. Dessa maneira, buscam-se outras ideias atravessadas pela possibilidade de currículos mentais e defendem uma perspectiva isolada que não reconhece e valoriza a diversidade e diferença humana. Aposta-se no apagamento de vários grupos sociais, com suas lutas, culturas e possibilidades de existência.

Fortalecem-se propostas de avaliações de larga escala com a tentativa de reduzir os currículos das escolas a necessidades econômicas.

A educação especial também é atacada. Busca-se retirar os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades superdotação das escolas comuns, criando argumentos de que eles atrapalham. Com isso, surgem defesas por espaços segregados, amparados por legislação como o Decreto 10.502/2020 que buscou uma nova Política Nacional da Educação Especial descomprometida com o direito à educação na igualdade/diferença. As lutas continuam pela defesa da oferta do Ensino Médio atrelado à formação cidadã e da Educação Especial como não substitutiva, mas complementar/Suplementar à escolarização na escola comum.

4. FORMAÇÃO DE PROFESSORES: DIÁLOGOS COM FREIRE, NÓVOA E TARDIFF E LESSARD

*Escola é...
o lugar onde se faz amigos
não se trata só de prédios, salas, quadros,
programas, horários, conceitos...
Escola é, sobretudo, gente,
gente que trabalha,
que estuda, que se alegra, se conhece, se estima.
O diretor é gente,
o coordenador é gente,
o professor é gente,
o aluno é gente,
cada funcionário é gente.
E a escola será cada vez melhor
na medida em que cada um
se comporte como colega, amigo, irmão.
Nada de ilha cercada de gente por todos os lados.
Nada de conviver com pessoas e depois descobrir
que não tem amizade a ninguém
nada de ser como o tijolo que forma a parede,
indiferente, frio, só.
Importante na escola não é só estudar,
não é só trabalhar,
é também criar laços de amizade,
é criar ambiente de camaradagem,
é conviver, e se amarrar “nela”.
Ora, é lógico...
numa escola assim
vai ser fácil estudar, trabalhar, crescer,
fazer amigos, educar-se, ser feliz (PAULO FREIRE, 1992).*

Neste capítulo, motivada e envolvida no poema do autor, trataremos de complexidades presentes nas relações e interações dos processos de ensino-aprendizagem de estudantes público-alvo da Educação Especial no tocante à formação de professores. O trabalho docente, uma profissão constituída por meio de interações humanas, demanda contínuos investimentos na formação dos professores porque sabemos que a contemporaneidade vem desencadeando a necessidade de um novo papel do professor frente às mudanças advindas nas últimas décadas.

Diante disso, organizamos o capítulo do seguinte modo: contribuições de Freire (1987, 1996) para a formação de professores, com aproximamos da temática no contexto da escolarização de alunos público-alvo da Educação Especial. Em seguida, trazemos Novoa (1992) e Tardif e Lessard (2005) para compreendermos alguns princípios balizadores da formação de professores frente às demandas da contemporaneidade.

4.1 CONTRIBUIÇÕES DE PAULO FREIRE PARA A FORMAÇÃO DOCENTE: APROXIMAÇÕES COM A EDUCAÇÃO ESPECIAL

Segundo Freire (1996), não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino, e, em assim sendo, é papel das universidades, dos sistemas de ensino e das escolas investir na formação de profissionais capazes de pensar que à prática docente são necessários conhecimentos que ajudem o estudante conhecer a palavra e o mundo, ou seja, relacionar os conhecimentos aos modos de superação dos processos de opressão existentes na sociedade.

Portanto, é preciso que esse profissional se debruce a conhecer o contexto em que seu aluno está inserido, a melhor maneira para aprender e ensinar e os recursos a serem utilizados fazendo uma sondagem diagnóstica para descobrir o que o estudante sabe e não sabe, além das especificidades que precisam ser garantidas para o direito de aprender. Portanto, pesquisar o ensino e as metodologias em função dos direitos à aprendizagem é um desafio da Educação contemporânea a ser assumido pelos processos de formação de professores. Por isso, diz Freire (1996, p. 14):

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que- fazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.

Por isso, vale pontuar que falar de processos de ensino-aprendizagem vai além do velho jargão: basta ao professor o domínio da prática, pois como diz Freire (1996), o ato educativo é um processo dialógico constituído pela relação teoria e prática, interações entre educando - educador, processos de ação-reflexão-ação, ou seja, a práxis pedagógica. Todo esse movimento requer cuidados do professor – mediador da aprendizagem – exigindo o exercício ético de cumprir o seu papel na sociedade. Para o exercício desse papel, Freire (1996) nos provoca a pensar na importância da formação política do professor e da reflexão crítica sobre a prática, porque:

[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. O seu “distanciamento” epistemológico da prática enquanto objeto de sua análise, deve dela “aproximá-lo” ao máximo. Quanto melhor faça esta operação tanto mais inteligência ganha da prática em análise e maior comunicabilidade exercem em torno da superação da ingenuidade pela rigorosidade. Por outro lado, quanto mais me assumo como estou sendo e percebo a ou as razões de ser de porque estou sendo assim, mais me torno capaz de mudar, de promover-me, no caso, do estado de curiosidade ingênua para o de curiosidade epistemológica. Não é possível a assunção que o sujeito faz de si numa

certa forma de estar sendo sem a disponibilidade para mudar. Para mudar e de cujo processo se faz necessariamente sujeito também (FREIRE, 1996, p. 16).

Conforme aponta Freire (1996) é importante ao professor se afastar dos pressupostos da educação bancária que compara o aluno a uma conta aberta em uma agência financeira que apenas recebe depósitos de conhecimentos pelo educador. Aos processos de formação de professores, cabe disseminar a compreensão de que, ao mesmo tempo em que o professor ensina, ele também aprende e que no contexto da sala de aula, as atividades vão além de meras repetições e requerem seriedade no planejamento levando em conta os aspectos científicos, físicos, emocionais e afetivos para que aconteçam esses processos mútuos de ensinar e aprender.

Dessa forma, nos processos de formação docente há de se refletir que a “educação bancária” se concretiza como instrumento legitimador da ordem opressora empreendida pelo desejo por classes hegemônicas, impossibilitando o desenvolvimento do pensamento livre e autônomo dos sujeitos envolvidos no ato educativo. Além disso, dificulta a construção da consciência crítica – possibilidade fundamental para o ser humano se assumir como sujeito histórico e social e favorecedor do enfretamento de atitudes opressoras. Na perspectiva da educação bancária:

Em lugar de comunicar-se, o educador faz ‘comunicados’ e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção ‘bancária’ da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. Margem para serem colecionadores ou fichadores das coisas que arquivam. No fundo, porém, os grandes arquivados são os homens, nesta (na melhor das hipóteses) equivocada concepção ‘bancária’ da educação. Arquivados, porque, fora da busca, fora da práxis, os homens não podem ser. Educador e educandos se arquivam na medida em que, nesta destorcida visão da educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber (FREIRE, 1987, p. 33).

Agregado a esse conceito, trazemos a inclusão dos alunos público-alvo da Educação Especial, pois essa prática bancária contribui para que aconteçam atitudes de exclusão da/na escola, uma vez se tratar de uma educação conteudista que vai contra os princípios de uma educação libertadora. Na educação bancária, a relação que se estabelece entre professor e aluno é uma relação vertical, em que o professor – detentor de conhecimentos e de informações – se impõe ao aluno carente do saber do professor. O professor – sujeito ativo e detentor do conhecimento – tem a função de alavancar o aluno, sujeito passivo que está na condição de inferioridade, porque é carente do saber docente (FREIRE, 1987).

Na Educação Especial, a educação bancária não permite ao professor conjugar a apropriação dos conhecimentos trabalhados nos currículos escolares com as demandas específicas de aprendizagem dos alunos, até porque essas especificidades são consideradas inferiores frente

aos conhecimentos legitimados pelo pensamento opressor presente em muitos currículos e nas ações didáticas quando a formação docente não caminha numa perspectiva libertadora.

Por isso, no contexto da formação docente, cabem reflexões sobre a importância de se promover o respeito aos saberes dos educandos, bem como às suas necessidades comuns e específicas de aprendizagem. Esse pensamento nos convoca a refletir sobre práticas educativas que requerem fazeres pedagógicos que considerem a valorização da bagagem cultural desses sujeitos. No caso dos estudantes público-alvo da Educação Especial, agrega-se aos saberes a serem ensinados, os conhecimentos dos educandos, bem como as necessidades específicas de aprendizagem que devem ser consideradas para se trabalhar a apropriação dos conhecimentos que compõem os currículos escolares.

Nessa perspectiva, há de se valorizar o contexto vivido pelos educandos e utilizar as experiências que eles têm e trazem para a escola, por isso, a relevância de conectar os conteúdos à vida social em que os alunos habitam. Diante disso, é importante ao professor conhecer a realidade dos estudantes para que os conhecimentos consigam dialogar com as necessidades e os desejos desses sujeitos. Para tanto, cabe ao professor dominar os conhecimentos a serem mediados, mas não de maneira arrogante, não se portando como detentor de todo o saber, a parte de não reconhecer os saberes dos educandos e das possibilidades de ambos se educarem em comunhão uns com os outros.

Além disso, espera-se dos profissionais da Educação se aproximarem de ações didáticas que façam os conhecimentos terem sentido para os alunos, procurando saber das vivências desses sujeitos, com o devido respeito, para promover a relação dessas experiências com os conhecimentos mediados, estando, atentos, à necessária reflexão sobre a sociedade opressora em que vivemos.

Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é a constante e a convivência das pessoas é muito maior com a morte do que com a vida? Por que não estabelecer uma necessária “intimidade” entre os saberes curriculares fundamental aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? Por que não discutir as implicações políticas e ideológicas de um tal descaso dos dominantes pelas áreas pobres da cidade? A ética de classe embutida neste descaso? Porque, dirá um educador reacionariamente pragmático, a escola não tem nada que ver com isso. A escola não é partida. Ela tem que ensinar os conteúdos, transferi-los aos alunos. Aprendidos, estes operam por si mesmos (FREIRE, 1987, p.15).

Apoiada na importância de o professor nutrir respeito aos saberes dos educandos, trazemos, para essa discussão, as práticas de ensino comprometidas com as aprendizagens de todos os alunos, aqui em destaque os que compõem o público-alvo da Educação Especial. Esses alunos,

como os demais, têm direito de aprender por meio de conhecimentos que emancipam. Não podemos resumir esses estudantes em deficiências ou limitações e apresentar conhecimentos que em nada contribuam com os seus processos de desenvolvimento.

É nesse sentido que Freire (1987, 1996) nos motiva a constituir processos de formação continuada com professores do Ifes Campos Itapina visando práticas de ensino atreladas ao direito à Educação para que esses estudantes tenham suas demandas comuns e específicas de aprendizagem atendidas, pois, como dito na introdução deste estudo, temos professores que não tiveram, no transcorrer de sua formação inicial, acesso a reflexões teóricas-práticas sobre a escolarização desses estudantes, sem dizer daqueles profissionais formados em cursos de bacharelados que foram se constituindo professores por meio de ações práticas, dada à especificidade educacional constitutiva dos Institutos Federais de Educação. Diante disso, a formação continuada para e com esses professores pode apontar caminhos para eles refletirem sobre:

[...] Se entrar no mundo da significação é entrar no mundo simbólico, o que é preciso saber sobre o desenvolvimento das pessoas com quem estamos trabalhando? Como estão inseridas no mundo do simbólico (da cultura)? O que conseguem significar e como, com a mediação da palavra, dos gestos, das atividades do outro? Como vivem no contexto de sua vida cotidiana? Como acontecem as interações? [...] Que pistas fornecem (e conseguimos captar) sobre como aprendem? Que esferas do simbólico vamos escolher para trabalhar, intervir, mediar? (Quais são as funções psicológicas superiores – especificamente humanas?). [...] Que atividades serão escolhidas para desenvolver, respondendo para cada uma delas: para quê? [...], porque essas e não outras [...], como desenvolvê-las? [...] por quanto tempo? [...] o que e como registrar o desenvolvimento e a interação? [...] Como realizar tais práticas, registrar, replanejar, reavaliar, avançar, propor em constante interação com os alunos de uma sala de aula, via de regra com muitos alunos? [...] Como compor e ajustar currículos? [...] Como não substituir as classes especiais por um certo ‘empurrar para frente’ indiscriminado, deixando que os alunos cheguem analfabetos ao final do ensino fundamental? (PADILHA, 2005, p. 135- 136).

Freire (1987, 1996) nos provoca a pensar a formação docente como um processo contínuo, tendo em vista a dinâmica do inacabamento humano e do conhecimento. Assim, a formação do professor não se esgota na formação inicial – momento em que ele adquire conhecimentos e a titulação para assumir a profissão – sendo preciso reconhecer que o ato de ensinar fará da formação docente um processo permanente.

Essa compreensão abrirá mais possibilidades para o educador assumir uma postura de pesquisa e ter olhar atento à evolução do conhecimento, ao que aluno traz da realidade social, às demandas específicas de aprendizagem desse sujeito e à busca por estratégias de ensino inovadoras. Por isso, há de se investir em momentos de formação continuada, tendo como base

a relação teoria e prática e as necessidades apontadas pelos professores e estudantes, visando o fortalecimento da docência no contexto da inclusão escolar.

Os processos de formação – por serem contínuos – devem colaborar para a prática reflexiva e propositiva sobre o cotidiano da escola, contribuindo, ainda, para tornar o profissional pesquisador e engajado. Os desafios que os professores enfrentam são reais, portanto precisam de vivências constantes de momentos de formação para que possam ministrar suas aulas ante o compromisso ético de contribuir para todo aluno aprender.

Esse debate é importante para Educação Especial porque não existe uma receita pronta ou manual a serem seguidos para se mediar os conhecimentos com os alunos e compreensão sobre a necessidade de políticas públicas (dentre elas as voltadas à formação docente) para os professores encontrarem melhores condições de se engajarem em práticas pedagógicas que atendam todos os estudantes.

Práticas essas constituídas a partir dos saberes dos estudantes, de relações dialógicas entre educandos e educadores, de conhecimentos engajados com a emancipação e combate a todas as formas de opressão e exclusão e ações didático-metodológicas comprometidas em levar os alunos a promoverem (simultaneamente) a leitura de mundo e da palavra (FREIRE, 1996) pela via do conhecimento mediado na escola.

Salientamos que, ao propor este estudo, não buscamos separar a prática pedagógica – uma para os estudantes sem deficiência e outra para aqueles com deficiência – mas sim buscar por ações didáticas que façam o conhecimento ter sentido para o aluno, agregando, ao processo, os arranjos necessários para o trato com as várias trajetórias de escolarização presentes em sala de aula.

Quando a prática pedagógica busca pela emancipação, ela se compromete com a aprendizagem de todos. Sabemos que há, entre os sujeitos que compõem a comunidade escolar, necessidades de aprendizagem singulares que necessitam de organização, métodos e procedimentos pedagógicos apropriados para auxiliar os processos de ensino-aprendizagem, por isso concordamos com Peticari (*apud* BAPTISTA, 2007, p. 158), quando alerta que:

A presença de crianças com dificuldades tem consentido que a escola se interroge sobre a aprendizagem. Trata-se de uma ocasião histórica que ajuda a escola a refletir sobre a qualidade das aprendizagens para aprender a partir dos modos originais de aprender apresentados por cada estudante; para considerar, a partir de um novo ângulo, o trabalho e os modos de aprender dos primeiros da classe, ou para orientar-se em direção àquela faixa de crianças ‘médias’ que a escola não consegue afastar de um panorama acinzentado. Poderíamos definir a presença de crianças com

dificuldades uma co-evolutiva do (eco)sistema escola quando aprende sobre a aprendizagem e sobre os contextos educativos que podem facilitá-los.

Nesse sentido, Freire (1987, 1996) defende serem necessários conhecimentos teóricos aliados à capacidade de pesquisa sobre a sua própria prática, garantindo, ainda, a aceitação do novo, a escuta/diálogo com seus alunos e a impossibilidade da neutralidade no ato de aprender-ensinar, pois todo ato educativo é ideológico e político.

Não posso ser professor se não percebo cada vez melhor que, por não poder ser neutra, minha prática exige de mim uma definição. Uma tomada de posição. Decisão. Ruptura. Exige de mim que escolha entre isto e aquilo. Não posso ser professor a favor de quem quer que seja e a favor de não importa o quê. Não posso ser professor a favor simplesmente do Homem ou da Humanidade, frase de uma vaguidade demasiado contrastante com a concretude da prática educativa. Sou professor a favor da decência contra o despudor, a favor da liberdade contra o autoritarismo, da autoridade contra a licenciosidade, da democracia contra a ditadura de direita ou de esquerda. Sou professor a favor da luta constante contra qualquer forma de discriminação, contra a dominação econômica dos indivíduos ou das classes sociais (1996, p. 53).

Dessa maneira cabe às instituições formadoras de professores (por exemplo as universidades) e aos sistemas de ensino, estimular (nos professores) o gosto pela aprendizagem de maneira significativa e prazerosa, pois o ato de estudar não implica acumulação de conhecimentos nem sua transmissão passiva (FREIRE, 1996), mas ao contrário, a apropriação de conhecimentos que colaborem com a emancipação de sujeitos que se reconhecem dialógicos e que não desejam carregar em si práticas opressoras tão presentes na sociedade contemporânea. Esse cenário nos convoca a colocar em análise proposições curriculares conteudistas que mais servem a escolas tradicionais e pouco apontam caminhos para o estudante compreender os processos de desigualdade que se desenham na sociedade opressora em que habitamos.

Nesse sentido, temos que pensar que a formação inicial é um período de constituição de conhecimentos políticos, didáticos e conceituais necessários para se mediar a aprendizagem dos alunos e esse momento inicial precisa estar agregado às políticas de formação continuada para o professor continuar aprendendo e buscando meios para melhoria da educação e de mudanças nas práticas pedagógicas, pois ensinar exige:

Rigorosidade metódica, pesquisa, respeito aos saberes dos educandos, criticidade, ética e estética, corporificar as palavras pelo exemplo, assumir riscos, aceitar o novo, rejeitar qualquer forma de discriminação, reflexão crítica sobre a prática, reconhecimento e assunção da identidade cultural, ter consciência do inacabamento, reconhecer-se como um ser condicionado, respeitar a autonomia do ser educando, bom senso, humildade, tolerância, convicção de que mudar é possível, curiosidade, competência profissional (FREIRE, 1996, p. 14).

Dessa maneira, tomando como proposição o engajamento político e o compromisso ético, Freire (1996, p.39) nos diz que “[...] a prática educativa em favor da autonomia do ser educando” perpassa por processos de formação docente coerentes com a ética de constituir sujeitos que se

relacionam com os conhecimentos, entendendo que essa relação se dá nas interações sociais e nas redes dialógicas estabelecidas com os “outros”.

Para o autor, o exercício da docência se configura como um momento e uma oportunidade de formação de professores, isso quando o docente agrega reflexões críticas sobre a prática na busca por novos possíveis de assumir a Educação como ato político. A Educação, nesta perspectiva, faz do conhecimento um instrumento que possibilita ao estudante e ao professor conhecerem a si, aos outros e às relações na sociedade.

Na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o de reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática (FREIRE, 1996, p. 39).

Diante disso, destacamos a importância de se articular redes de apoio existente na modalidade de Educação Especial ao trabalho pedagógico realizado no Ifes Campus Itapina, de modo a compor possibilidades de se refletir sobre a realidade educacional e se pensar de maneira crítico-propositiva o direito à educação, a educação especial, a educação inclusiva e a educação profissional e tecnológica da referida instituição de ensino, pela via da formação em contexto.

Freire (1996) atrela a formação docente à perspectiva libertadora e emancipatória da educação, assumindo a relação como processos indissociáveis do fenômeno educativo. Por isso, problematiza propostas de educação conteudistas, fragmentadas e descontextualizadas da realidade pessoal, social e histórica dos alunos. Diante desse contexto, aposta enfaticamente na educação para emancipação como uma proposta de educação politicamente engajada com a causa de uma sociedade em que se rompe com todas formas de opressão, inclusive, dos opressores que cada oprimido carrega (FREIRE, 1996).

Para os estudantes se assumirem como sujeitos de sua própria história, tornam-se necessários os pressupostos da educação libertadora por oportunizar condições, tanto para educandos quanto para educadores, de se assumirem como sujeitos edificadores dessa nova sociedade. Em Educação Especial, é necessária uma política de educação que liberte os alunos de estigmas, dogmas e crenças que impedem que eles se apropriem dos conhecimentos escolares, tendo em vista muitos diagnósticos e o uso deles caminharem no sentido de privar o aluno de se tornar sujeito, reduzindo-o em limitações e deficiências.

4.2 CONTRIBUIÇÕES DE NÓVOA, TARDIF E LESSARD PARA A FORMAÇÃO DOCENTE: APROXIMAÇÕES COM A EDUCAÇÃO ESPECIAL

Considerando as provocações trazidas por Freire (1987, 1996) para este estudo, percebemos o quanto Nóvoa (1992) corrobora o pensamento do autor ao também defender os investimentos na formação de professores, sinalizando que eles devem se embasar em perspectivas crítico-reflexivas que proporcionem aos professores pensamentos autônomos, ou seja, capacidade de reflexão sobre os conhecimentos a serem mediados, sobre as didáticas necessárias e sobre os conhecimentos políticos da profissão-professor, afastando-se de princípios que colocam os educadores como transmissores de conhecimentos que mantêm sociedades capitalistas.

Diante disso, investir na formação do docente na interface com os pressupostos da Educação Especial em uma perspectiva inclusiva também significa investimentos da pessoa do aluno e não no destaque de sua deficiência/limitação, bem como no professor e em sua profissionalidade. Segundo o autor, a formação não se dá pela quantidade de cursos que o professor participa ou dos muitos certificados que ele possui ou ainda de técnicas aprendidas no decorrer das formações, mas, sim, quando ele reflete sobre a própria prática e constrói sua identidade pessoal e profissional, por isso serem imprescindíveis os investimentos em estudo e a análise constante sobre os saberes científicos e os da experiência (NÓVOA, 1992).

Conforme aponta Nóvoa (1999), não se pode pensar em mudanças na Educação sem discutir a formação docente, sendo necessários processos de formação que situem o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores em diversos ciclos da sua vida. Sendo assim, é preciso uma nova concepção de formação que valoriza “[...] a experiência como aluno, como aluno-mestre, como estagiário, como docente iniciante, como professor titular e, até, como professor reformado” (NÓVOA, 1999, p.18). Nesse sentido, tornam-se imprescindíveis momentos de formação continuada que articulem melhores condições de trabalho e de valorização docente.

Para o autor, o trabalho e a formação docente devem considerar diferentes aspectos da história da carreira do professor: individual, profissional, social e cultural, pois com os avanços no direito à profissionalidade docente, as pesquisas passaram a reconhecer e a considerar os saberes construídos pelos professores, o que anteriormente não era considerado. Nóvoa (1999), mais uma vez ao dialogar com o pensamento de Freire (1987, 1996), diz que a formação é um direito do professor.

Nas palavras do autor, se trata de um movimento ético, político e pedagógico que ajuda ao docente compreender quem ele é, mas também o que pode ser (NÓVOA, 1999), pois, como diz

Freire (1996), somos inacabados. Por isso, a teoria freiriana diz que a formação não se dá por mera acumulação de conhecimentos, mas uma conquista constituída por meio de redes dialógicas com os mestres, os livros, as aulas, as teorias, a reflexão sobre a prática docente, dentre muitos outros movimentos. É um investimento do poder público, mas também um trabalho pessoal que cada profissional faz em si (NÓVOA, 1999).

Dessa maneira, levando em conta que a educação, enquanto prática social, pode possibilitar novas/outras formações sociais que dinamizam mudanças, há de se pensar a formação docente como uma política pública que carrega interesses/valores políticos, econômicos, ideológicos e culturais. Diante disso, não é possível compreender os processos de inclusão de alunos público-alvo da Educação Especial sem investimentos na formação de professores do Ifes, correlacionando temáticas como Educação Especial, Ensino Médio e Educação Profissional, Técnica e Tecnológica.

Para se pensar a formação de professores, emerge a necessidade de também se pensar na valorização docente. Nas últimas décadas, a temática ganhou considerável impulso na literatura que buscou identificar os diferentes saberes implícitos na prática docente, bem como os atravessamentos trazidos pelas condições de trabalho e valorização para os saberes-fazer dos profissionais da Educação.

Nóvoa (1999) diz que a profissionalidade do professor se realiza pela articulação dos conhecimentos científicos, didáticos e políticos. Os conhecimentos científicos dão suporte para o trato com os currículos a serem explorados com os alunos. Os didáticos se referem às metodologias a serem pesquisadas para fazer do conhecimento cognoscível. Os políticos se dirigem ao conhecimento da carreira docente de modo a requisitar a identidade de profissional dentro da sociedade. A articulação desses saberes ajuda ao professor ser tratado como profissional e não alguém com vínculos parentais com os estudantes, portando, valorizado socialmente. Dessa maneira, “[...] é preciso investir positivamente nos saberes de que o professor é portador, de um ponto de vista teórico e prático” (NÓVOA, 1999, p. 27).

Em Educação Especial, investir na formação dos professores nesta perspectiva é reconhecê-los como mediadores e pesquisadores de saberes e ações didáticas que habitualmente não são tratados nas escolas, mas que precisam ganhar espaço nos currículos escolares por serem necessários aos processos de escolarização de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Trata-se de reconhecer que investir na

formação do professor significa investir na formação do aluno, sujeito de direitos e de conhecimentos, mas com demandas específicas de aprendizagem.

Tardif e Lessard (2005), ao adentrar no debate, dizem que o professor também precisa dominar os conhecimentos relativos às Ciências da Educação e da Pedagogia e desenvolver um saber didático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos. Esse conjunto de conhecimentos permite “[...] mostrar o que os docentes *fazem* com os diversos objetivos e as consequências de suas opções e decisões sobre sua própria atividade cotidiana” (TARDIF; LESSARD, 2005, p.13-14, grifos dos autores).

Assim, podem evidenciar “[...] as condições, as tensões e os dilemas que fazem parte do trabalho feito sobre e com outrem” (TARDIF; LESSARD, 2005, p.14), ao mesmo tempo em que se colocam numa condição de aprendizes. Diante disso, se torna pertinente comentar, estudar, analisar a formação docente, reconhecendo que a tarefa não é fácil, mas uma temática complexa e abrangente, uma vez que o professor é o protagonista dentro do contexto da sala de aula. Os autores destacam ainda a importância de pesquisas com o propósito de compreender o que pensam os professores sobre os seus saberes. O saber docente é um “saber plural, formado de diversos saberes provenientes dos espaços-tempos em que transitam os educadores (TARDIF; LESSARD, 2005).

Ressaltamos que os processos de inclusão e a possibilidade de assegurar o direito à educação de pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação, em uma escola de educação profissional e tecnológica, articulada com a educação básica - ensino médio traz em seu caminho muitos desafios que são provenientes das contradições do sistema social do qual somos e fazemos parte. Nessa perspectiva, precisamos pensar nos espaços-tempos que é instituição educacional para pensarmos coletivamente em possibilidades de espaços de formação docente voltadas para os processos inclusivos.

Sendo assim, o saber profissional é uma combinação de diferentes saberes que procedem de fontes diversas, por sua vez construídas, relacionadas e mobilizadas pelos professores de acordo com as exigências de sua atividade profissional. Todos esses aspectos demonstram que há muitos movimentos a serem considerados no caminho a ser percorrido pela pesquisa relacionada à formação docente.

Como já dito, os processos de formação com os professores do Ifes Campus Itapina – discutidos neste estudo de mestrado – visam à inclusão de estudantes público-alvo da Educação Especial no Ensino Médio Integrado. São assumidos como potente mecanismo para a garantia do direito

à educação para esses estudantes, pois nos ajudam compreender mecanismos que objetivam assegurar o acesso, a permanência e a aprendizagem desses sujeitos, bases da Educação como direito público subjetivo.

5. O CAMINHO TEÓRICO-METODOLÓGICO A PARTIR DOS PRESSUPOSTOS DA PESQUISA QUALITATIVA E DO ESTUDO DE CASO

O presente capítulo tem o objetivo de apresentar o processo de constituição dos dados da pesquisa. Para tanto, averiguamos informações e definições de autores para traçar a metodologia utilizada no trabalho, partindo do objetivo geral que norteia a especulação: compreender as demandas de formação continuada dos professores da educação profissional e tecnológica do Ifes campus Itapina a partir do levantamento de temáticas por eles apontadas e compor uma proposta formativa que pode ser implementada pela escola visando fortalecer a inclusão de estudantes público-alvo da Educação Especial matriculados nos Cursos de Ensino Médio da unidade de ensino.

Para tanto, pautamo-nos na pesquisa de cunho qualitativo e nos pressupostos do estudo de caso. Priorizamos a pesquisa de abordagem qualitativa pelo fato de buscarmos informações, sentidos, dúvidas, tentativas, negociações e tentativas pedagógicas produzidas pelos professores que atuam no Ensino Médio, tendo como horizonte a escolarização dos alunos matriculados no Instituto Federal Campus Itapina, estando, dentre eles, os com indicativos à Educação Especial.

A partir da reflexão crítica sobre as ações pedagógicas realizadas por esses profissionais, objetivamos também produzir novas-outras possibilidades de análise por meio da formação continuada visando fortalecer o direito à Educação para os estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação matriculados na instituição, um dos desafios educacionais da escola.

Conforme ensina Minayo (2001), a pesquisa qualitativa se preocupa com realidade vivida no campo investigado e valoriza motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes. Ajuda ao pesquisador a se deparar com dados que não se expressam por meio de números, mas sim, por falas, pensamentos, silêncios, relações, sentidos, dentre outros. Esses elementos se desvelam a partir das relações entre os sujeitos envolvidos na pesquisa, situação que não pode ser reduzida à operacionalização de variáveis.

A diferença entre qualitativo-quantitativo é de natureza. Enquanto cientistas sociais que trabalham com estatística apreendem dos fenômenos apenas a região “visível, ecológica, morfológica e concreta”, a abordagem qualitativa aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas (MINAYO, 2001, p. 22).

Para Chizzotti (2011, p. 28), a pesquisa qualitativa “[...] implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível”. É um

meio de investigar e analisar o objeto de estudo em suas particularidades, pois se debruça sobre a realidade e não sobre a quantidade de informações, como destacam Ludke e André (2013).

Desse modo, a pesquisa qualitativa amplia as condições para o pesquisador analisar os fenômenos existentes no campo de pesquisa com o devido rigor metodológico, bem como o ajuda na definição dos passos a serem seguidos para a busca das informações necessárias. Além disso, oportuniza aos sujeitos envolvidos no processo da pesquisa expor opiniões e pontos de vista, permitindo, a eles, justificar cada opção feita.

Como método, pautamo-nos nos pressupostos do Estudo de Caso. O estudo de caso proporciona a aproximação do pesquisador com um campo de pesquisa especificamente a ser investigado, levando-o a refletir sobre os dados produzidos de forma concreta dentro do âmbito institucional. Precisamente, na pesquisa educacional, ajuda-o a ter um olhar para as políticas, as práticas pedagógicas, as ações instituídas e instituintes, os desafios/possibilidades e demandas de formações locais, relacionando esses dados micros a esferas macros em diálogo com aqueles que vivenciam os cotidianos escolares e os referenciais nos quais a pesquisa se apoia. Esses movimentos fazem suscitar um novo olhar para as questões pesquisadas, revelando diversas possibilidades de análise e compreensões.

Conforme Yin (2001), o estudo de caso envolve a investigação sobre uma instância local em ação que passa a ser estudada. É a escolha de um objeto particular a ser estudado na sua interioridade pelo pesquisador. Nessa perspectiva, o aprendizado proporcionado por meio do estudo de casos se configura de maneira concreta e vai ao encontro com a experiência em contexto e voltada para interpretação do leitor e baseada em populações de referência (MERRIAN, 1998).

A opção pelo estudo de caso, fundamentado na formação continuada de professores no Ifes Campus Itapina no contexto da inclusão de alunos público-alvo da Educação Especial, se dá por se considerar que “[...] a vantagem do estudo de caso reside na possibilidade de infiltrar na realidade social” (MICHEL, 2009, p. 54), bem como voltar-se para a multiplicidade das dimensões de um problema em específico que passa a ser analisado de maneira integral (GIL, 1991).

O motivo que nos leva a optar pelo estudo de caso é a percepção de que este propicia maior compreensão do problema, uma visão mais compreensiva acerca de fenômenos desconhecidos, na medida em que o método se caracteriza “[...] pela investigação aprofundada e de maneira ampla e criteriosa de buscar o aprendizado” (GIL, 1991, p. 58) de uma dada situação particular.

Entendemos que a pesquisa qualitativa e o estudo de caso nos permitem constituir redes dialógicas com os professores envolvidos na pesquisa para compreendermos as questões que atravessam a inclusão dos alunos público-alvo da Educação Especial no Ensino Médio Integrado, bem como constituir, por meio dos dados produzidos pelos profissionais envolvidos na pesquisa, uma proposta de formação que pode ser implementada pela instituição. Assim, a pesquisa qualitativa e o estudo de caso permitem aos profissionais envolvidos na investigação e à pesquisadora externa aproximarem-se do objeto de estudo, bem como se distanciar quando necessário para realizar a reflexão crítica necessária ao processo.

Nesse sentido, o estudo de caso desta pesquisa de mestrado nos aproxima de um conjunto de dados subjetivos que nos ajudam a analisar criticamente os desafios e as possibilidades que atravessam as práticas docentes no tocante à inclusão dos alunos com indicativo público-alvo da educação especial no Ensino Médio Integrado do Ifes – Campus Itapina e a apresentar uma proposta de formação continuada a partir do vivido pelos professores na escola pesquisada.

Desta maneira, são várias as contribuições trazidas pelo estudo de caso para a produção de conhecimento de uma dada realidade: possibilita estudar um caso de maneira aprofundada; valoriza o contexto em que ocorrem os fenômenos; estimula o desenvolvimento de novas pesquisas; permite abarcar o caso na perspectiva dos envolvidos; favorece o entendimento do processo de mudança; enfatiza a totalidade preservando a unidade do caso e sem romper com a realidade do ambiente onde se configura o estudo (GIL, 2009).

Nesse sentido, podemos inferir que o estudo de caso nos ajuda a ampliar as experiências e aprofundar novos caminhos de estudos futuros; possibilita a imersão de novas relações e de compromisso por parte do pesquisador; acrescenta novas descobertas; desperta maior sensibilidade do pesquisador para constituição e análise dos dados, pois quanto maior for a experiência mais estimulada será sua sensibilidade e mais elaborado será o estudo (GIL, 2009).

A pesquisa, alicerçada e baseada nos pressupostos da pesquisa qualitativa e do estudo de caso, não traz apenas a pretensão de identificar as lacunas presentes na formação continuada de professores, mas entender o processo formativo vivido pelos sujeitos incluídos na pesquisa e as possibilidades/desafios que eles enfrentam na inclusão de alunos público-alvo da Educação Especial no Ensino Médio da escola pesquisada, com o objetivo de contribuir com a garantia da educação pública de qualidade como direito social.

5.1 OS PROCEDIMENTOS ADOTADOS PARA A REALIZAÇÃO DA PESQUISA

A partir dos pressupostos da pesquisa qualitativa e do estudo de caso, os dados do estudo foram constituídos. Trabalhamos com três frentes de trabalho que se articulam: a) pedido de autorização à escola e aos sujeitos envolvidos para a realização da pesquisa no Instituto Federal de Educação Campus Itapina; b) consulta documental para compreensão da história da escola em que se realiza o estudo e de suas políticas educacionais na interface com as voltadas para a Educação Especial; c) aplicação de questionários aos profissionais da Educação do Ifes-Itapina sobre os processos de escolarização dos alunos público-alvo da Educação Especial no Ensino Médio e as demandas de formação docente para fortalecimento desta ação. Realizamos também diálogos com a coordenação do NAPNE para melhor compreensão das ações da Educação Especial na unidade de ensino. Assim, passaremos a detalhar cada uma dessas fases:

5.1.1 Pedido de autorização ao órgão competente e aos envolvidos para a realização do estudo

Em um primeiro momento, enviamos uma carta redigida pelo orientador do estudo e pela pesquisadora ao Diretor de Ensino do Instituto Federal Campus Itapina, via e-mail, para explicitar a intenção de pesquisa e para agendar um encontro a fim de socializar o processo de investigação. Protocolamos também o projeto de pesquisa e dialogamos com o diretor geral, o diretor de ensino, a pedagoga responsável pelo Ensino Médio integrado, a coordenação de ensino e a Equipe do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE) a intenção de pesquisa.

Consentida a pesquisa, fomos alertada sobre a problemática trazida pela pandemia da Covid-19 e o grande volume de trabalho que os profissionais da escola estavam envolvidos para a realização das atividades formativas dos alunos de modo remoto. Assim, pudemos entender que a intenção inicial de compor momentos de formação continuada com esses profissionais (pela via da pesquisa-ação colaborativo-crítica) se colocava como uma ação inviável, fazendo-nos redirecionar a proposta de pesquisa para a compreensão das questões que implicam na escolarização dos alunos público-alvo da Educação Especial na escola pesquisada e as demandas de formação continuada que essa ação faz emergir, elementos que sustentam a constituição de uma proposta formativa que futuramente pode ser implementada pela unidade de ensino.

Enfatizamos a importância da formação continuada em contexto, pois é preciso o professor sempre estar em atualização e pensar/repensar a prática de acordo com a realidade vivida, garantindo o direito de aprender dos alunos. Nóvoa (1992) aponta a insuficiência da formação inicial para o desenvolvimento profissional do professor, mesmo a realizada em nível superior, seja para a necessidade de se levar em conta o saber do professor, seja para reconhecer a escola como locus de formação docente. Por isso, Jesus (2006, p.204) defende “[...] a necessidade de preparação dos profissionais da educação para uma prática reflexiva-crítica para a inovação e a cooperação, não só em termos de formação inicial, mas também de formação continuada”.

Nos momentos de formação continuada, tornam-se possíveis estudos, trocas de experiências, discussões e reflexões que podem potencializar as práticas pedagógicas voltadas para educação inclusiva de forma potente para atender um cenário diverso que é o espaço escolar.

5.1.2 Consulta documental para compreensão da história e política educacional do IFES-Itapina

A segunda etapa se constitui da consulta documental. Segundo Biklen e Bogdan (1994), há diferenças entre a pesquisa documental e a consulta documental. Enquanto a primeira, se constitui em um método de pesquisa que coloca os documentos como fontes primárias a serem analisadas e a conduzirem o estudo, a segunda não assume os documentos como fontes a serem estudadas, mas como instrumentos que podem fornecer informações complementares à pesquisa.

Por meio da consulta documental, objetivamos elencar informações sobre a história de constituição do Instituto Federal Campus Itapina (desde sua criação até sua assunção como instituto), sua política educacional atual, incluindo aquelas direcionadas à Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar e as ações voltadas para a formação continuada de professores. Assim, solicitamos à direção da instituição os seguintes documentos:

Quadro 1. Documentos do IFES Itapina listados pela pesquisa

Documentos	Objetivos
<i>Plano de Desenvolvimento Institucional (2019-2024)</i> <i>Página online Ifes Campus Itapina Regimento de organização didática de Educação Profissional de Nível Médio.</i>	Compreender o histórico da escola, tendo em vista o Instituto Federal de Educação de Itapina, outrora ser denominada Escola Agrotécnica Federal. Assim, podemos compreender os movimentos políticos e pedagógicos para a criação da unidade de ensino, as justificativas político-sociais e a missão da escola.
<i>Lei nº. 11.892, de 29/12/2008, que institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências e alterações.</i>	Analisar os direcionamentos político-pedagógicos de transformação das Escolas Agrotécnicas em Institutos Federais de Educação, analisando as finalidades, características, objetivos, estrutura organizacional e sua missão social. No contexto, compreender a

	incorporação da Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar neste processo de reformulação.
<i>O Projeto Político Pedagógico do Instituto Federal Campus Itapina.</i>	Compreender a missão da escola, a gestão, a coordenação pedagógica, os cursos ofertados e suas finalidades, os processos de ensino, os pressupostos teóricos que fundamentam a ação educativa, as atividades a serem desempenhadas pelos profissionais da Educação, o currículo, as práticas de ensino, os processos de avaliação da aprendizagem, as ações de formação continuada de professores e as políticas de Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar.
<i>Editais de seleção de estudantes (últimos cinco anos)</i>	Verificar os procedimentos adotados para a seleção dos estudantes e os encaminhamentos voltados para o atendimento aos alunos público-alvo da Educação Especial para ingresso na unidade de ensino.
<i>Regimento do Núcleo de Atendimento às pessoas com necessidades educacionais específicas (NAPNE)</i>	Identificar o processo de identificação dos alunos para o atendimento educacional especializado, a perspectiva teórica adotada para a realização dos serviços de apoio e sua articulação com a classe comum e as redes de apoio existentes.

Fonte: Organizado pela pesquisadora

Além disso, buscamos por outros documentos na secretaria da escola para compreender: a) número de estudantes matriculados na escola; b) quantitativo de professores e demais profissionais; c) número de vagas disponibilizadas pela instituição nos processos de seleção; d) número de vagas para pessoas público-alvo da Educação Especial; f) dentre outras. Buscamos também por dados/documentos sobre as políticas de formação continuada de professores, os processos de contratação dos profissionais da Educação do quadro de efetivos e também professores substitutos e voluntários e as redes de apoio (estagiários e monitores).

Pensar processos de formação continuada no contexto do Instituto Federal Campus Itapina, em diálogo com a história da instituição e de suas políticas educacionais, com destaque as voltadas para a Educação Especial, se coloca uma ação potente e necessária, pois muitos professores vêm de dinâmicas formativas sem discussões sobre os pressupostos da Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar, além disso, muitos são oriundos de áreas técnicas, encontrando fragilidades em seus saberes-fazer didáticos, situação que se avoluma quando pensamos na escolarização de alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Ensino Médio.

5.1.3 Aplicação de questionários aos profissionais da Educação do Ifes-Itapina

Foi elaborado um questionário com questões abertas para que os profissionais da unidade de ensino pudessem responder. Em atendimento aos protocolos da Organização Mundial de Saúde (OMS) que orienta sobre a importância do isolamento social para enfrentamento da Pandemia da Covid-19, os formulários foram encaminhados por e-mail aos profissionais do Ifes-Itapina.

Tivemos o cuidado de redigir um e-mail explicando a pesquisa e a importância das respostas dos questionários para a constituição dos dados. Foram encaminhados 60 questionários e devolvidos à pesquisadora 12 instrumentos respondidos. Esses instrumentos foram encaminhados no transcorrer do mês de setembro de 2020 e devolvidos até o mês dezembro do mesmo ano.

O questionário se estruturou em duas partes: a) dados sobre os respondentes; b) questões abertas sobre questões da Educação Especial na unidade de ensino e as demandas de formação docente. Buscamos respostas para os seguintes eixos: a) trajetória da formação inicial dos respondentes; b) impactos dos debates (ou não) da Educação Especial na formação inicial e no trabalho pedagógico; c) desafios da prática pedagógica na inclusão dos alunos público-alvo da Educação Especial no Ensino Médio; d) as políticas de formação continuada existentes no Ifes-Itapina; e) implicações dessas políticas no trabalho pedagógico com os alunos público-alvo da Educação Especial; f) temas relevantes à formação continuada no contexto da Educação Especial; g) contribuições desses temas nos saberes-fazeres docentes e nas práticas pedagógicas inclusivas; h) ações/redes de apoio existentes na escola para apoio aos alunos; i) implicações dessa rede de apoio nos processos de inclusão escolar. Nesta etapa, realizamos uma rede de conversa com a coordenação do NAPNE na busca por algumas informações sobre o funcionamento da Educação Especial no Ifes – Itapina.

Como diz Freire (1996), as relações dialógicas devem ser a base do trabalho educativo, seja ele realizado em quaisquer níveis de ensino. Com base no diálogo com as respostas trazidas nos questionários, buscamos pela compreensão dos processos de inclusão de alunos público-alvo da Educação Especial na escola pesquisada, trazendo, esse processo, elementos para pensarmos em questões necessárias à formação continuada, conseqüentemente, a possibilidade de articulação de uma proposta de curso constituída com as demandas dos professores e não uma proposta pensada para/sobre eles.

5.2 OS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Respalhada pelos pressupostos do estudo de caso, tivemos como participantes da investigação, profissionais da escola que demonstraram interesse em responder ao questionário. Assim, foram convidados a compor a ação: a direção de ensino, os coordenadores de ensino, os coordenadores de curso, os pedagogos, os professores do ensino Médio Integrado, a equipe e comissão do NAPNE. Devolveram os questionários, os profissionais informados na tabela 2 que segue.

Tabela 2. Número de profissionais da unidade de ensino que responderam aos questionários

Nº	CATEGORIA	QUANTIDADE
1	Direção da unidade de ensino	0
2	Coordenadores de ensino	0
3	Coordenadores de curso	1
4	Pedagogos	1
5	Professores Ensino Médio Integrado	9
6	Equipe do NAPNE (monitores e estagiários)	1
7	Comissão do NAPNE (servidores)	0

Fonte: Dados da escola organizados pela pesquisadora

5.3 OS INSTRUMENTOS DE REGISTRO DOS DADOS

Os instrumentos utilizados para registros dos dados foram: a) o diário de campo para anotações de dados e análises. O diário de campo funciona como um “amigo próximo” da pesquisadora, pois, de maneira íntima, nele destacamos respostas dos questionários, dados presentes na consulta documental que merece atenção e as análises por parte da pesquisadora de todo o material produzido. Nesse sentido, o diário de campo se mostra como um espaço de registro primário de conhecimentos a serem produzidos pela pesquisa, assim como as impressões da pesquisadora sobre as informações trazidas nos documentos e nos questionários respondidos. Por meio dos registros, tivemos a oportunidade de constituir tempestades de ideias, referências e reflexões surgidas.

O caderno de campo deve funcionar como um diário íntimo no qual são registrados inclusive os problemas de aceitação das ideias dos entrevistados, bem como toda e qualquer reflexão teórica decorrente de debates sobre aspectos do assunto [...]. O caderno de campo deve ser íntimo e o acesso a ele exclusivo de quem dirige [a pesquisa] (MEIHY, 2005, p. 187).

Outro instrumento adotado pela pesquisa foi o questionário. Nele, os participantes puderam analisar seu processo de formação inicial e suas demandas de formação continuada, bem como pensar sobre como se realizam os processos de inclusão de alunos público-alvo da Educação Especial na escola pesquisada para materializar essas análises na escrita.

O diário de campo e o questionário se colocaram como oportunos para a elaboração e a produção de conhecimentos no transcorrer de cada fase da dissertação, constituindo o levantamento de necessidades necessárias à formação continuada, assim como o direito de matrícula, permanência e aprendizagem por alunos público-alvo da Educação Especial no Ensino Médio Integrado do Ifes – campus Itapina.

5.4 O PERÍODO DE PRODUÇÃO DOS DADOS

Os dados do estudo foram produzidos no período de abril a dezembro de 2020, compreendendo as três fases do estudo: o pedido de autorização, a consulta documental e a aplicação dos questionários.

5.5 A TRIANGULAÇÃO DOS DADOS PARA ANÁLISE

Para dialogar com os dados, realizamos uma leitura minuciosa de todo o material constituído. Em seguida, organizamos os dados produzidos pela consulta documental para recompor a história da unidade de ensino pesquisada, bem como suas políticas educacionais, com destaque para as informações voltadas à Educação Especial. Em seguida, organizamos as respostas dos questionários por meio de eixos para compreender os desafios/possibilidades que atravessam a escolarização dos alunos público-alvo da Educação Especial no Ensino Médio do Ifes-Itapina e as demandas por formação.

Por meio desses procedimentos, sistematizamos as discussões com os dados a partir de dois eixos: a) a história do Ifes-Itapina e suas políticas educacionais; b) as questões que atravessam a escolarização dos alunos público-alvo da Educação Especial na unidade de ensino e as demandas de formação dos professores. Esses dois eixos sustentaram a composição da dissertação que visou a produção de conhecimentos sobre a inclusão de alunos público-alvo da Educação Especial no Ifes – campus Itapina e a formação de professores, assim como do produto educacional: uma proposta formativa em Educação Especial que poderá ser implementada futuramente pela escola.

Barbier (2004, p. 139-140) nos aponta caminhos sobre como tratar os dados e deles cuidar para que o leitor do texto, grande interlocutor na socialização do conhecimento produzido pela pesquisa social, possa compreender os conhecimentos produzidos pela dissertação. Por isso, destaca o autor:

[Para aquilo que será escrito] [...] faço [...] uma escuta flutuante do que já está escrito deixando-me levar pela ressonância criadora [...]. Depois eu componho o texto do que eu quero transmitir a outrem. Parto da ideia de que eu tenho uma estima verdadeira pelo meu leitor [...]. Eu me obrigo a apresentar-lhe um texto trabalhado, respeitando assim a sua qualidade de leitor [...]. Tenho vontade de que meu leitor sinta simultaneamente a ordem e a desordem, o silêncio e o barulho, a noite e o dia, o ódio e o amor, a ação e a contemplação, a racionalidade, o nascimento e a morte de toda existência. Meu texto deve tocá-lo no mais profundo do seu ser, interrogá-lo sobre suas evidências [...]. Empenho-me em escrever com simplicidade o que pertence ao domínio da complexidade, sem renegar, entretanto, minha cultura, minhas preferências, minhas áreas de conhecimento ou minhas expressões afetivas. Mantenho com meu leitor [...] ‘uma amizade conflituosa’.

Por meio das informações apreendidas por intermédio dos documentos consultados e dos questionários aplicados, buscamos compartilhar com nossos leitores a ideia de que a formação continuada pode colaborar com a criação de novas-outras lógicas de ensino-aprendizagem e proporcionar aos estudantes público-alvo da Educação Especial oportunidades para a promoção de vínculos com os conhecimentos mediados nos diferentes espaços-tempos escolares, relacionando, assim, essa apropriação com a sociedade em que estão inseridos, além de proporcionar aos professores melhores condições de ensino-aprendizagem na relação com a diferença/diversidade humana (MARIANO, 2018).

6 DIÁLOGOS COM OS DADOS DO ESTUDO: A EDUCAÇÃO ESPECIAL E A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES EM FOCO

Hino de Colatina

Saudade, Colatina eu terei
 Saudade, do teu povo tão gentil
 Saudade deste solo que pisei
 Recordarei, o teu céu cor de anil
 Teus bairros, sentinelas a velar
 Teus rios mansamente a deslizar
 Teus morros em oração
 Eu sinto assim grande emoção
 Refrão:
 Avante, linda Princesa
 És bem febril
 Tu és, toda grandeza
 És bem sutil
 Tu és Brasil
 Desperta, ó mocidade
 Vê a pujança deste berço
 Não hesites um só instante
 Esteja sempre vigilante
 Mostra tua cidade
 A todos visitantes
 E verás assim seu dever cumprido
 E serás feliz o teu povo garrido
 Se eu partir pra não mais voltar
 Te levarei Colatina no meu coração
 Não cansarei de sempre te exaltar
 Assim eu viverei em comunhão
 (WALFREDO RUBIM)

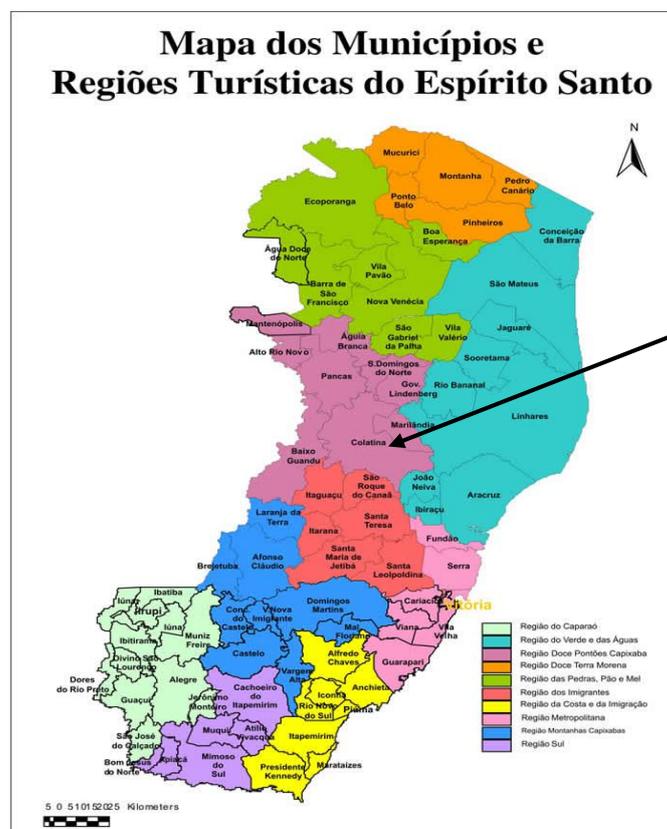
Neste capítulo, apresentamos a análise dos dados produzidos no estudo, pois, conforme nos falam Lüdke e André (2013), esse momento se caracteriza pela busca do conhecimento dos significados das informações obtidas, correlacionando com o contexto em que elas estão inseridas, trazendo à tona, durante a redação, uma sistematização baseada na qualidade.

Assim, organizamos os dados produzidos a partir dos eixos: a) apresentação do Instituto Federal de Educação de Itapina – história, políticas educacionais e possibilidades/desafios da Educação Especial; b) compreensão dos processos de escolarização dos alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação e demandas de formação continuada, conseqüentemente, apresentação da sistematização da proposta formativa advinda deste eixo, produto educacional da dissertação de mestrado.

6.1 INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO DE ITAPINA – HISTÓRIA, POLÍTICAS EDUCACIONAIS E POSSIBILIDADES/DESAFIOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

O estudo se realiza no Instituto Federal de Educação Campus Itapina, localizado na cidade de Colatina/ES, uma das principais cidades do interior do Estado, com 123.598 habitantes, situação que a eleva ao 8º município mais populoso do estado, possuindo área urbana e rural. Colatina é conhecida como a “Princesa do Norte” (DIÁRIO OFICIAL DOS MUNICÍPIOS DO ESPÍRITO SANTO, 2015).

Figura 1. Mapa do Espírito Santo com destaque para o município de Colatina



Fonte: Google.com

Segundo o Diário Oficial dos Municípios do Espírito Santo (DOM/ES)⁵, de 30-12-2015, o município é atravessado pelo Rio Doce e fica a uma distância aproximada de 120 km da Capital do Estado. Integra o chamado Polo Colatina cuja economia é o polo industrial localizado na

⁵ O Diário Oficial dos Municípios do Espírito Santo (DOM/ES) é uma publicação vinculada à Associação dos Municípios do Estado do Espírito Santo (AMUNES) que tem o propósito de organizar os municípios para defesa dos interesses comuns, para tornar as administrações municipais mais ágeis, fazer debates constantes entre os prefeitos e solucionar problemas em diversas áreas. O Diário Oficial dos Municípios do Espírito Santo (DOM/ES) é um serviço ofertado pela referida Associação a seus filiados, tendo como objetivo central ser o veículo oficial de publicação dos atos oficiais na esfera municipal.

região noroeste do Espírito Santo. Colatina foi fundada em 8 de dezembro de 1556 e abriga uma população etnicamente diferenciada, destacando-se, em seus primórdios, os índios botocudos e, ao longo da história, os imigrantes europeus, sobretudo italianos e alemães. Ao emancipar-se, recebeu o nome que ostenta em homenagem a senhora Colatina Muniz Freire, esposa do primeiro Governador do Estado do ES, Dr. José de Melo Carvalho Muniz Freire.

Três fatos marcantes desencadearam o processo de desenvolvimento do município: a inauguração da navegação pelo Rio Doce, em 1923, com o tráfego dos vapores Tupy, Tamoio e Juparanã; a construção da Ponte “Florentino Ávidos” e a Estrada de Ferro “Vitória a Minas”, duas obras de importância fundamental para a sociedade que emergia, ambas construídas em 1928 (DOM/ES, 30-12-2015).

As informações contidas no Diário Oficial dos Municípios do Espírito Santo (DOM/ES), de 30-12-2015, apontam que o desenvolvimento econômico do município teve origem com o ciclo do café que atingiu seu ponto culminante na década de 1950, época em que recebeu do Governo Federal o título de maior produtor de café do Estado do Espírito Santo. Apesar de ter passado pela grande crise do café, Colatina ainda ocupa um lugar de destaque no *ranking* dos maiores produtores do Estado, sendo responsável por 70% das transações efetuadas na região, mantendo firme sua estrutura de comercialização do produto.

Nos anos de 1970, na economia do município, surge também o setor de confecções com 514 empresas, bem como o setor moveleiro com 151 fábricas, constituindo-se, assim, um dos mais importantes polos industriais do Estado do Espírito Santo. Na produção agrícola, a fruticultura com o cultivo da banana, da manga, a produção alternativa de graviola, goiaba, coco e maracujá também se sobressai. Na pecuária, a criação de bovinocultura e suinocultura se destaca. Na produção mineral, a extração do granito, em várias jazidas e duas usinas de beneficiamento, se faz presente na economia local (DOM/ES, 30-12-2015).

Colatina oferece um grande potencial para o ecoturismo, pois, na área rural, há belas paisagens e fazendas bem cuidadas. Destaque para Fazenda São Pedro Frio, a 600 metros de altitude e 40 quilômetros do centro que oferece clima montanhoso aos visitantes, lá existe um mirante que permite escalada e atividades de rapel. Destacam-se também as lagoas do Limão, Coroa Verde, Barbados, Óleo, Patrão Mor, além das cachoeiras do Oito, Onze e Onça e São Pedro Frio. Em Colatina-ES, toda tarde quando o sol se aproxima do horizonte montanhoso, o céu e o leito do Rio Doce se mesclam de dourado e vermelho e compõem Cartão-postal da cidade. O pôr-do-sol de Colatina é uma grande atração para os munícipes e visitantes.

Figura 2. Mirante de São Pedro Frio**Figura 3.** Pôr-do-sol sob o Rio Doce

Fonte: *site Colatina online*

Outro destaque da Princesa do Norte é o Cristo Redentor, monumento com 33 metros de altura, localizado na parte alta do município, no bairro Bela Vista. De diversos pontos, é possível ver a estátua do Cristo que diz da religiosidade dos munícipes.

Figura 4. Cristo Redentor

Fonte: *site Colatina online*

As festas culturais acontecem no transcorrer do ano, ganhando destaque o aniversário de emancipação do município, em 22 de agosto, festa comemorada por meio de eventos culturais e musicais variados. Além disso, a Festa do Cafona, realizada por décadas, se constitui em outra atividade cultural acolhida por várias pessoas residentes no Estado e por outros vizinhos.

Figura 5. Festa de Colatina/ES**Figura 6.** Festa do Cafona

A cidade de Colatina/ES, no âmbito educacional, dispõe de nove (9) escolas estaduais que ofertam o Ensino Fundamental, Médio, Médio Integrado e EJA e contava com um quantitativo de 295 docentes e 6.071 alunos matriculados no ano letivo de 2020. Além disso, dispõe de nove escolas particulares: uma de Educação Infantil, sete de Educação Infantil ao Ensino Médio e uma de Ensino Fundamental I e II.

No município, há seis instituições de Ensino Superior. Destaca-se por realizar a oferta de ensino superior por instituições privadas, sendo que, por longos anos, recebeu estudantes de diversas partes do Estado, com destaque para a formação superior na área educacional. Conta também com duas instituições filantrópicas: a Associação Colatinense de Deficientes Visuais e a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais.

As escolas municipais têm um quadro de docentes composta por 1170 profissionais para atuarem no ano de 2020, com o quantitativo de 13.455 alunos. Essas escolas ofertam Educação Infantil ao Ensino Fundamental I e II tanto na cidade quanto em escolas no campo.

A Rede Federal é representada pelos Institutos Federais (IFES Campus Itapina e IFES Campus Colatina). Os Institutos Federais são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializadas na oferta de educação profissional, científica e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas.

Conforme nos apresenta a Lei 11.892/2008, após vários debates no Ministério da Educação, foram apresentadas outras alternativas para a oferta da educação de nível Médio Profissional e Superior a partir da criação dos Institutos de Educação Profissional e Tecnológica. Para tanto, novas estruturas foram construídas, bem como outras já existentes passaram por reformulações, como os Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET), as escolas técnicas e

agrotécnicas federais e as escolas vinculadas às universidades federais. Esses institutos fortaleceram o avanço econômico e social brasileiro por meio da ampliação das possibilidades de formação.

De acordo com informações expressas na página⁶ do Instituto Federal do Espírito Santo, o Centro Federal de Educação Tecnológica (Cefetes) e as Escolas Agrotécnicas de Alegre (EAFA), Colatina (EAFC) e Santa Teresa (EAFST) se integraram em uma estrutura única: o Instituto Federal do Espírito Santo – Ifes. Atualmente, o Estado conta com os seguintes *campus* do Instituto Federal de Educação (Alegre, Aracruz, Barra de São Francisco, Cachoeiro de Itapemirim, Cariacica, Centro-Serrano, Colatina, Guarapari, Ibatiba, Itapina, Linhares, Montanha, Nova Venécia, Piúma, Santa Tereza, São Mateus, Serra, Venda Nova do Imigrante, Viana, Vila Velha e Vitória). Além disso, há o Centro de Referência em Formação e em Educação a Distância (2014), um Polo de Inovação Vitória (2015) e uma Fábrica de Ideias (2016), ficando, a reitoria, na capital do Estado do Espírito Santo. O Instituto possui ainda 49 polos de educação a distância no Espírito Santo.

A página do Instituto Federal do Espírito Santo apresenta a história de criação do Instituto Federal de Educação, isso, em 29 de dezembro do ano de 2008. A página discorre que o presidente da República à época, Luiz Inácio Lula da Silva, sancionou a Lei Nº 11.892 que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e criou 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia no país, na época.

O Instituto Federal de Educação de Itapina é um desses institutos e se encontra localizado em uma comunidade de Colatina/ES com o mesmo nome da escola. É nesta unidade de ensino que realizamos a pesquisa. Ele se encontra localizado na Rodovia BR-259, Km 70, zona rural de Colatina/ES.

⁶ Procurar em <https://www.ifes.edu.br/o-ifes>

Figura 7. Entrada do Instituto Federal de Educação de Itapina



Fonte: Instituto Federal do Espírito Santo, 2016

De acordo com dados expressos na página *online* do Instituto Federal de Educação campus Itapina, a unidade de ensino nasceu a partir de acordo entre a União e o Governo do Estado do Espírito Santo. Tal acordo foi celebrado em 15 de novembro de 1949. Por meio dessa ação, fortaleceu-se a criação de uma escola denominada inicialmente como Escola Agrícola. Na época, o então governador Carlos Fernando Monteiro Lindemberg lançou o projeto de construção de uma Escola de Iniciação Agrícola na margem esquerda do Rio Doce no Município de Colatina para a oferta do Curso de Iniciação Agrícola com duração de dois anos para diplomar os alunos como Operário Agrícola.

Em 1952, foi nomeado o primeiro Diretor da Escola de Iniciação Agrícola, o Engenheiro Agrônomo e Professor da Escola Agrotécnica de Santa Teresa, Dr. José Farah que tomou posse e deu início à construção das primeiras obras. Em 20 de maio de 1955, a Escola passou a ser denominada Escola de Iniciação Agrícola de Colatina e, em 28 de abril de 1956, a escola foi oficializada pelo Governo Federal (PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL DO IFES, 2014-2019).

O primeiro processo seletivo ocorreu em 20 de fevereiro de 1956 e as aulas iniciaram em 03 de março de 1956, com duas turmas, a primeira com o antigo Curso Primário (4ª série, preparatório para o curso de Iniciação Agrícola) e a segunda turma para o curso de Iniciação Agrícola (1º ano Ginasial, antiga 5ª série).

Para o funcionamento da escola, o Governo do Estado do Espírito Santo e a União firmaram parceria em que o Estado participaria com 1/3 dos recursos necessários ao atendimento das demandas da escola e o Governo Federal com 2/3. O funcionalismo seria pago com verbas

federais, sendo a escola supervisionada/subordinada à Superintendência do Ensino Agrícola e Veterinário – SEAV, ligada ao Ministério da Agricultura.

Conforme narra a página do Instituto Federal de Educação de Itapina, o currículo da Escola Agrícola subdividia o ensino secundário em dois ciclos: o primeiro ciclo – ginásial e o segundo – colegial. As atividades didático-pedagógicas eram teóricas e práticas, sendo que os conteúdos teóricos abordavam a cultura geral, a agricultura, a zootecnia e as indústrias rurais; as atividades práticas eram desenvolvidas no campo, abrangendo agricultura, zootecnia, indústrias rurais e mecânica agrícola.

Em dezembro de 1961, entrou em vigor a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 4024/61. Com sua promulgação, a unidade de ensino ganhou a denominação de Colégio Agrícola e passou a ofertar as três séries do segundo ciclo (Colegial), diplomando os alunos como Técnicos Agrícola. Já em 1962, encerrou-se o ciclo dos Cursos de Iniciação Agrícola com dois anos de duração e transformou-os em Cursos Ginásiais Agrícolas, com quatro anos de duração e equivalente ao Curso Ginásial Formal, habilitando, o concludente, com diploma de Mestre Agrícola. A organização curricular previa a existência de disciplinas obrigatórias fixadas pelo Conselho Federal de Educação, até o número de cinco, cabendo aos Conselhos Estaduais, complementar esse número (PÁGINA DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO).

A Escola de Iniciação Agrícola de Colatina, por meio do Decreto 53.558/64, passou a ser denominada Ginásio Agrícola de Colatina. O ginásio recebia discentes que haviam frequentado o curso primário e ministrava as quatro séries do primeiro ciclo (ginásial), orientadas para o ensino agrícola. Romanelli (1999, p. 181) nos ajuda a compreender esse momento de promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº4.024 que reorganizou o ensino da seguinte forma:

1. Ensino pré-primário, composto de escolas maternas e jardins de infância;
2. Ensino primário de 4 anos, com chance de ser acrescido de 2 anos ou mais, com programas de artes aplicadas;
3. Ensino médio, subdividido em dois ciclos: o ginásial de 4 anos e o colegial de 3 anos, ambos por sua vez compreendendo o ensino secundário e o ensino técnico (industrial, agrícola, comercial e de formação de professores);
4. Ensino superior, com a mesma estrutura já consagrada antes.

Essa nova organização no ensino buscou ampliar a entrada dos alunos no Ensino Técnico e o ingresso de mais pessoas no ensino Superior. A metodologia utilizada era marcada pela aplicação prática no campo, conhecimentos teóricos ministrados por docentes de formação essencialmente prática. No campo, os discentes tinham um período determinado de 3 a 4 horas

de trabalho sob monitoria de um docente ou funcionário do ginásio (PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL DO IFES, 2014-2019).

O alunado era formado por homens e mulheres. Aos homens, era ofertada a formação geral acrescida da formação agrícola. Às mulheres, além desta mesma formação, eram transmitidos conhecimentos de economia do lar, puericultura, trabalhos manuais, noções de etiqueta e de culinária. Mesmo havendo diferenças no currículo, a certificação de homens e de mulheres era a mesma: Mestre Agrícola.

Assim, em 1967, por meio do Decreto nº 60.731, os Ginásios Agrícolas passaram a ser subordinados ao Ministério da Educação e Cultura, vinculados à Diretoria de Ensino Agrícola (DEA) e, posteriormente, em 1970, à Diretoria de Ensino Médio (DEM). Em atendimento ao modelo desenvolvimentista adotado pelo governo da época, as escolas foram ajustadas às demandas decorrentes do surgimento de grandes empresas voltadas para o desenvolvimento de tecnologias agrícolas. Nessa perspectiva, o MEC implanta o sistema escola-fazenda. Em Colatina, essa proposta se efetivou em 1969, tendo como base metodológica a educação para o trabalho, tendo como base filosófica: “aprender a fazer e fazer para aprender” (PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL DO IFES, 2014-2019)

Esse sistema ajustava o ensino à produção. Todas as tarefas, desde a plantação até a comercialização, eram feitas pelos discentes. Desta forma, eles eram preparados para poderem futuramente administrar uma propriedade agrícola. A produção se constituía como elemento de extrema importância no interior desse sistema e o trabalho, o componente fundamental de sua estrutura filosófica. Realizando buscas na página do Ministério da Educação, encontramos o Decreto 72.434/73, que criou a Coordenação Nacional do Ensino Agrícola (COAGRI), favorecendo, em 1975, maior autonomia administrativa e financeira, passando a ser denominada de Coordenação Nacional do Ensino Agropecuário.

Cabe lembrar que, antes da Reforma do Ensino, o Colégio Agrícola de Colatina já estava no sistema escola-fazenda. O que ocorreu com a promulgação da Lei 5692/71 foi a profissionalização compulsória e obrigatória. Com o passar do tempo, por meio da Portaria Ministerial nº. 27, de 14/12/77, foi autorizado o funcionamento do Curso Técnico em Agropecuária, em nível de 2º grau. Como justificativa da implantação, encontramos a fundamentação do curso:

[...] em face do grande contingente estudantil da região que favorece a ampliação da matrícula; da necessidade de oferecer curso profissionalizante que atenda o setor

primário e ao fato do Ginásio estar localizado em região de predomínio agropecuário, apresentando amplas perspectivas de mercado de trabalho para o egresso do ensino de 2º grau, conforme processo n.º 257.386/77 – MEC (PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL DO IFES, 2014-2019, p. 19).

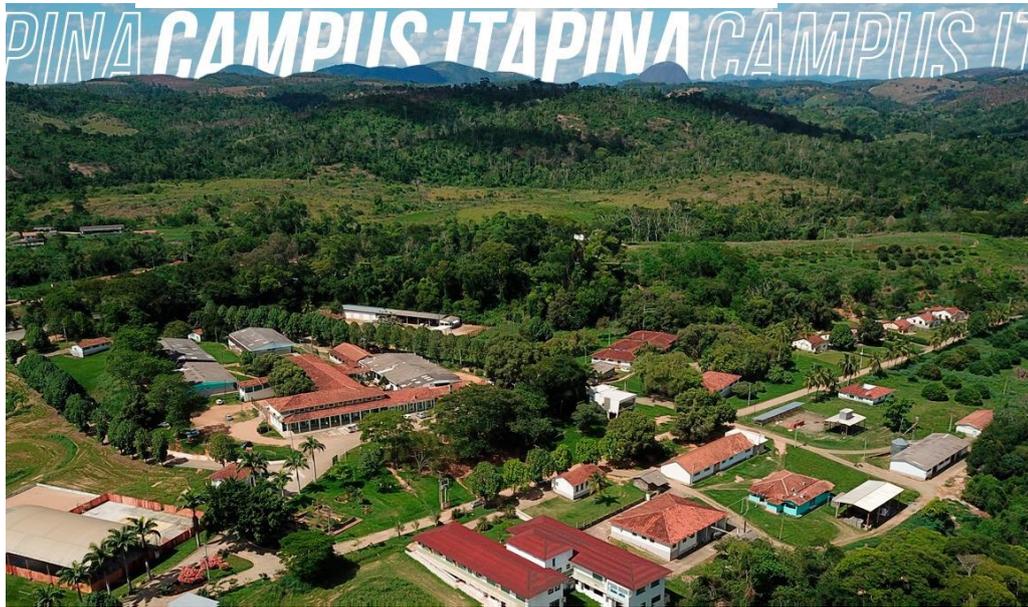
O currículo do curso Técnico em Agropecuária, atendendo a Lei 5692/71, era composto de núcleo comum obrigatório em âmbito nacional e uma parte diversificada, conforme as necessidades e possibilidades concretas das peculiaridades locais. A denominação de Escola Agrotécnica Federal de Colatina adveio com o Decreto nº. 83.935, de 04/09/79 cujo teor alterou a denominação dos estabelecimentos de ensino subordinados à COAGRI. O curso foi regularizado pela Portaria n.º 67, de 29/08/80.

Em 1982, foi promulgada a Lei Federal nº. 7044/82 que alterou os dispositivos legais quanto à obrigatoriedade da profissionalização da educação, tornando-a facultativa. A Escola Agrotécnica Federal de Colatina permaneceu na mesma estrutura de oferta de curso profissionalizante. Com o Decreto Nº 93.613/86 foi extinta a COAGRI e criada a Secretaria de Ensino de 2º Grau (SESG) que absorveu as atividades do referido órgão, ficando responsável pela administração das Escolas Agrotécnicas Federais. O Decreto Nº 99.244/90 – que reorganizou a Administração Federal – alterou a SESG para a Secretaria de Educação Tecnológica (SENETE) que, em 1992, passou à denominação de Secretaria de Educação Média e Tecnológica.

Segundo a página virtual do Ifes-Itapina, a Escola Agrotécnica Federal de Colatina foi considerada uma Autarquia pela Lei 8.731, de 16 de novembro de 1993. Além disso, manteve-se vinculada ao Ministério da Educação e do Desporto, nos termos do Art. 20, Anexo I do Decreto nº 2.147 de 14 de fevereiro de 1997, por meio da Secretaria de Educação Média e Tecnológica.

A Escola Agrotécnica Federal de Colatina foi transformada em autarquia, sendo-lhe concedido um período de 03 anos, a contar daquela data, para promover sua normalização. Em 1996, com a Lei 9394/96, a Escola iniciou um novo período de reestruturação aderindo ao processo de Reforma da Educação Profissional, promovida pelo Ministério da Educação. Este processo foi sofrendo alterações de acordo com as políticas governamentais, porém a estrutura básica da metodologia de escola-fazenda nunca deixou de permear as organizações curriculares da Escola. Mudou o contexto e a forma, mas a filosofia permaneceu. A partir de 29 de dezembro de 2008, por meio da Lei 11.892, publicada no DOU, no dia 30/12/08, a Escola Agrotécnica Federal de Colatina tornou-se parte do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo.

Figura 8. O Instituto Federal de Educação Campus Itapina



Fonte: INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO, 2016

A Lei 11.892/2008 aponta que o foco central dos institutos federais é o fomento e o incentivo da promoção da justiça social, da equidade, do desenvolvimento sustentável com vistas à inclusão social, bem como a busca de soluções técnicas e geração de novas tecnologias. Estas instituições devem responder às demandas crescentes por formação profissional, por difusão de conhecimentos científicos e de suporte aos arranjos produtivos locais, um ganho para o município de Colatina ter uma escola para aprendizes da área agrícola.

A referida legislação aponta como finalidades e características dos Institutos:

I - ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional;

II - desenvolver a educação profissional e tecnológica como processo educativo e investigativo de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais e peculiaridades regionais [...].

IV - orientar sua oferta formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, identificados com base no mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural no âmbito de atuação do Instituto Federal; (BRASIL, 2008, art. 6º).

A criação dos Institutos Federais busca assegurar Educação Profissional como uma política pública a partir das seguintes características: manutenção com recursos de origem pública, comprometimento com o social fundamentalmente no enfoque da igualdade, na diversidade e

a articulação com outras políticas como as de trabalho, renda, desenvolvimento local e ambiental (PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL DO IFES, 2014-2019).

Assim, os fundamentos que regem a criação dos institutos baseiam-se na afirmação de que a formação humana e cidadã precede a qualificação profissional, pautando-se no compromisso de assegurar aos profissionais formados a capacidade de manter-se em desenvolvimento de maneira permanente. Apesar da recente criação, a história do Instituto Federal do Espírito Santo possui uma longa trajetória, pois sua existência surge a partir das experiências de cada uma das instituições integradas (PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL DO IFES, 2014-2019).

Pacheco (2011) afirma que a educação é um instrumento de transformação. O conhecimento deve ser capaz de modificar a vida social e atribuir maior sentido e alcance ao conjunto da experiência humana. É justamente nesta perspectiva que a Educação deve ser pensada, visando atender demandas e exigências do mundo contemporâneo, implicando na alteração positiva da realidade brasileira. Assim, os institutos federais objetivam propiciar aos trabalhadores processos de formação continuada ao longo da vida, reconhecendo competências profissionais e saberes adquiridos informalmente em suas vivências, conjugando-os com aqueles presentes nos currículos formais e valorizando os saberes vividos pelos estudantes em sua realidade local.

No Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Espírito Santo - Campus Itapina, a oferta dos cursos técnicos é dividida em duas modalidades: subsequente e integrado ao Ensino Médio. No regime concomitante e no subsequente, o aluno faz somente o Ensino Técnico – a diferença é que no concomitante ele ainda pode estar matriculado em uma determinada série do Ensino Médio, enquanto no subsequente a conclusão do Ensino Médio é obrigatória. No integrado, o aluno faz o Ensino Médio juntamente com a formação técnica no próprio Instituto (PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL DO IFES, 2014-2019).

Os cursos técnicos são organizados dentro de uma proposta pedagógica com ênfase na integração entre a Educação Profissional e o Ensino Médio, articulando a formação geral com os conhecimentos específicos da área técnica, de modo que se desenvolva tanto no aspecto intelectual quanto para saber lidar com a complexidade do mundo do trabalho e estar preparado para a vida, em período integral, sendo organizados em semestres (PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL DO IFES, 2014-2019).

Segundo dados coletados na Secretaria Escolar da instituição, na atualidade, o Ifes campus Itapina atende a um quantitativo de 560 (quinhentos e sessenta estudantes no Ensino Médio).

Cabe dizer que são realizados convênios com a Secretaria Estadual de Educação (SEDU) para apoio aos alunos de escolas públicas, visando não somente à questão econômica, mas também à qualidade do ensino. A entrada dos alunos na escola se realiza por meio de processos seletivos. Na escola, os estudantes contam com assistência estudantil, material didático, serviço de saúde, alimentação, moradia, transporte e lazer, dentre outros para o acesso e permanência na Rede Federal.

A Tabela 3 demonstra os cursos de nível Médio com formação técnica existentes no Instituto Federal de Educação de Itapina.

Tabela 3. Cursos de nível Técnico existentes no Instituto Federal de Educação de Itapina em 2020.

Denominação do Curso	Modalidade	Número de estudantes matriculados
Técnico em Agropecuária – AGPI	Integrado	329
Técnico em Agropecuária – AGPS	Subsequente	16
Técnico em Alimentos – ALIM	Integrado	35
Técnico em Zootecnia – ZOOI	Integrado	180
TOTAL DE ALUNOS		560

Fonte: Dados da secretaria escolar da instituição

Conforme demonstra a Tabela 3, a Educação técnico-profissional se realiza por meio dos cursos: Técnico em Agropecuária, Zootecnia e Alimentos. Segundo traz a página do IFES Itapina, a oferta do Curso Técnico em Agropecuária Integrado e Subsequente visa atender às demandas econômicas e sociais da comunidade em que está inserida e foi elaborado a partir da identificação das necessidades apresentadas pelo mercado que demonstra as características exigidas do profissional, considerando a realidade regional.

A Organização Curricular do Curso em Agropecuária é ofertada em regime anual, num total de 120 vagas por ano. Na modalidade integrada ao Ensino Médio, o curso se realiza de modo presencial e em período integral. São abertas 40 vagas anuais. A carga horária total é de 3.426 horas, incluindo o estágio supervisionado que é de 150 horas.

O Curso em Agropecuária no modo subsequente também se realiza presencialmente, em período integral. Tem duração de um ano e meio e carga horária de 1.366 horas. Para tanto, são abertas 40 vagas nos processos de seleção, sendo os alunos avaliados a partir de conhecimentos obtidos no Ensino Médio. Técnicos em Agropecuária são profissionais formados com as seguintes habilidades:

Maneja de forma sustentável a fertilidade do solo e os recursos naturais. Planeja e executa projetos ligados a sistemas de irrigação e uso da água. Seleciona, produz e aplica insumos (sementes, fertilizantes, defensivos, pastagens, concentrados, sal mineral, medicamentos e vacinas). Desenvolve estratégias para reserva de

alimentação animal e água. Realiza atividades de produção de sementes e mudas, transplante e plantio. Realiza colheita e pós-colheita. Realiza trabalhos na área agroindustrial. Opera máquinas e equipamentos. Maneja animais por categoria e finalidade (criação, reprodução, alimentação e sanidade). Comercializa animais. Desenvolve atividade de gestão rural. Observa a legislação para produção e comercialização de produtos agropecuários, a legislação ambiental e os procedimentos de segurança no trabalho. Projeta instalações rurais. Realiza manejo integrado de pragas, doenças e plantas espontâneas. Realiza medição, demarcação e levantamentos topográficos rurais. Planeja e efetua atividades de tratamentos culturais (PÁGINA DO INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO).

O curso técnico em Zootecnia é ofertado em regime integral. Sua oferta é anual, sendo disponibilizadas 60 vagas por edital, sua forma de oferta é de maneira articulada integrada presencial com duração de três anos, carga horária 3.425 horas adicionadas à carga horária do estágio supervisionado de 156 horas. Forma profissional em nível médio com o seguinte perfil:

[...] planeja, organiza, dirige e controla a criação sustentável de animais domésticos e silvestres. Elabora, aplica e monitora programas de manejo preventivo, higiênico, sanitário, nutricional e reprodutivo na produção animal. Implanta e realiza o manejo das pastagens. Aplica procedimentos relativos ao preparo e conservação do solo e da água. Realiza e monitora a produção de silagem e forragem. Realiza procedimentos de inseminação artificial em animais. Projeta instalações zootécnicas (PÁGINA DO INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO).

Já o Curso Técnico em Alimentos é ofertado de modo integrado ao Ensino Médio, na modalidade presencial, horário integral. Tem duração de três anos e possui carga horária de 3400 horas. São disponibilizadas 36 vagas anuais, formando um profissional capaz de:

[...] desenvolver ações de planejamento e coordenação de atividades relacionadas à produção alimentícia, à aquisição e manutenção de equipamentos. Deverá executar e supervisionar o processamento e conservação das matérias-primas e produtos da indústria alimentícia e de bebidas. Realizará análises físico-químicas, microbiológicas e sensoriais. Poderá implantar programas de controle de qualidade. Realizar a instalação e manutenção de equipamentos, a comercialização e a produção de alimentos. Aplicando soluções tecnológicas para aumentar a produtividade e desenvolver produtos e processos. Além da aplicação metodológica das normas de segurança e qualidade dos processos físicos, químicos e biológicos, presentes na elaboração ou industrialização de alimentos e bebidas, conforme atribuições descritas pelo Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (2014), no eixo Tecnológico de Produção Alimentícia que compreende tecnologias relacionadas ao beneficiamento e industrialização de alimentos e bebidas (PÁGINA DO INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO).

No currículo trabalhado pela instituição, têm-se ampliado os debates acerca de políticas educacionais que visam atender às demandas de grupos sociais que adentram a escola, trazendo especificidades para os processos de ensino-aprendizagem. Esse movimento provoca a escola a pensar em práticas pedagógicas em diálogo com as trajetórias dos alunos e lutas firmadas pelos movimentos sociais.

Abordar a questão de gênero e sexualidade, a Educação das relações étnico raciais, a Educação Especial, a questão indígena, dentre outras, tem possibilitado colocar em análise uma

perspectiva de educação escolar hegemônica e normalizadora que precisa se abrir para acolher o novo paradigma da inclusão social. Reconhecer e valorizar a diversidade e organizar o trabalho educativo visando repensar estruturas sociais discriminatórias e excludentes tem sido um desafio assumido pela escola. A dificuldade de se lidar, nas práticas educativas, com as diversas manifestações da diferença (gênero e orientação sexual, cultural, étnico racial, entre outras) é evidente (PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL DO IFES, 2014-2019).

Educar para a diversidade não significa apenas reconhecer a diferença, mas construir caminhos possíveis para o convívio democrático. Sendo a escola um espaço sociocultural em que as diferentes identidades se encontram, é fundamental que os processos de ensino e aprendizagem envolvam todos os estudantes, acolhendo-os em sua diversidade e garantindo sua permanência e saída com êxito. É de ser relevada a importância de se possibilitar aos professores, a construção de conhecimentos para o trabalho com pessoas procedentes de diferentes contextos sociais e culturais, com o propósito de garantir a participação e a aprendizagem de todos e de cada um (PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL DO IFES, 2014-2019).

Para atendimento às demandas educacionais do IFES campus Itapina, a unidade de ensino se organiza da seguinte maneira:

A estrutura organizacional do Campus se dá conforme a Tabela 4:

Tabela 4. Estrutura Organizacional do IFES de Itapina
ESTRUTURA ORGANIZACIONAL IFES - ITAPINA

Função
Diretor-Geral
Chefe de Gabinete
Coordenadoria Geral de Gestão de Pessoas
Coordenador de Tecnologia da Informação
Coordenadora de Comunicação Social e Eventos
Diretoria de Administração
Diretoria de Administração e Planejamento
Coordenadoria Geral de Gestão do Campo
Coordenadoria Geral de Administração, Orçamento e Finanças
Diretoria de Ensino
Diretor de Ensino
Coordenadoria Geral de Ensino

Coordenadoria Geral de Assistência à Comunidade
Coordenadores de Cursos
Coordenadoria de Curso Técnico em Zootecnia
Coordenadoria de Curso Técnico em Agropecuária
Coordenadoria de Curso Técnico em Alimentos
Coordenadoria de Curso de Licenciatura em Ciências Agrícolas
Coordenadoria de Curso de Bacharelado em Agronomia
Coordenadoria de Curso Superior de Licenciatura em Pedagogia
Coordenadoria de Pós-Graduação Lato Sensu em Agricultura Sustentável
Coordenadoria de Pós-Graduação Lato Sensu em Práticas Pedagógicas
Diretoria de Pesquisa e Pós-Graduação
Diretoria de Pesquisa e Pós-graduação
Coordenadoria de Pesquisa
Coordenadoria de Cursos e Programas de Pós-graduação
Coordenadoria Geral de Extensão
Coordenadoria de Relações Institucionais e Extensão Comunitária

No que se refere à Diretoria de Ensino, temos a seguinte organização:

Figura 9. Organograma da Diretoria de Ensino



Fonte: Instituto Federal de Educação de Itapina

Além da equipe técnico-administrativo-pedagógica, o Instituto conta com o trabalho dos professores que possuem formação de acordo com suas áreas de atuação. Assim, o corpo docente é formado por professores licenciados em disciplinas que constituem o núcleo comum do currículo: Língua Portuguesa, História, Geografia, Arte, Língua Estrangeira, Filosofia, Matemática, Química, Física, Educação Física, Sociologia e Biologia, além de outros docentes que se encarregam da parte da formação que toca a constituição profissional de cada curso. Neste caso, muitos professores são bacharéis em engenharias como: Agronomia, Alimentos, Floresta, Zootecnia, dentre outros.

Os professores em atuação no Instituto Federal de Educação – campus Itapina – são sumariamente efetivos. Nos últimos anos, vários concursos públicos foram realizados para atender às demandas dos vários institutos localizados no Espírito Santo. Os professores em regime de contratação temporária são aqueles que suprem vagas de docentes afastados (por motivo de ocupação de cargos de gestão, licenças, dentre outras). O docente em atuação na modalidade de Educação Especial também é contratado pelo fato de as vagas abertas no último concurso público não serem suficientes para atender a todos os campi. Encontramos uma questão a ser discutida pela escola, pois assim como é importante a existência de professores efetivos para os vários componentes curriculares, acreditamos que a Educação Especial mereça receber o mesmo tratamento.

Esses professores se encarregam da oferta dos seguintes componentes curriculares dos Cursos Técnicos (Agropecuária Zootecnia e Alimentos):

Tabela 5. Disciplina e número de professores envolvidos na oferta em 2020 - Curso Técnico em Agropecuária

Componente Curricular/Base Nacional Comum	Quantitativo de professores
Língua Portuguesa e Lit. Brasileira	2
Língua estrangeira e moderna (Inglês)	2
Arte	1
Matemática	3
Física	2
Química	3
Filosofia	1
Sociologia	2
Educação Física	2
História	3
Geografia	2
Biologia	3
Núcleo Profissional	
Produção vegetal I	3
Produção vegetal II	3
Produção vegetal III	3
Produção animal I (Piscicultura Avicultura)	2
Produção animal II (Ovinocultura, Suinocultura e Caprinocultura)	2

Produção animal III (Bovinocultura)	2
Produção Agroindustrial I	3
Produção Agroindustrial II	3
Infraestrutura I	2
Infraestrutura II	2
Gestão Agropecuária	1
Informática Aplicada	1
Língua Estrangeira (Espanhol)	1
Inglês para fins específicos	1

Tabela 6. Disciplina e número de professores envolvidos na oferta em 2020 - Curso Técnico em Alimentos

Componente Curricular/Base Nacional Comum	Quantitativo de professores
Língua Portuguesa e Lit. Brasileira	3
Língua estrangeira e moderna (Inglês)	
Arte	1
Matemática	3
Física	2
Química	3
Filosofia	1
Sociologia	1
Educação Física	2
História	3
Geografia	3
Biologia	3
Núcleo Profissional	
Higiene e Controle de Qualidade	1
Informática Aplicada	1
Princípios de Tecnologia de Alimentos	2
Química de Alimentos	2
Tecnologia de Produtos de Origem Vegetal I (Cereais e Panificação)	1
Análise de Alimentos	1
Análise Sensorial	1
Microbiologia geral e de Alimentos	1
Tecnologia de Produtos de origem animal (Carnes e Pescado)	2
Gestão e Empreendedorismo	1
Tecnologias de Bebidas	1
Tecnologias de Produtos de origem Animal II (Leite, Ovos e Mel)	3
Tecnologias de Produtos de origem Vegetal II (Frutas e Hortaliças)	2
Tratamento e Reuso de Resíduos	1
Componentes Optativos e atividades Acadêmicas Permanentes	
Língua Estrangeira (Espanhol)	1
Inglês para fins específicos	1

Tabela 7. Disciplina e número de professores envolvidos na oferta em 2020 - Curso Técnico em Zootecnia

Componente Curricular/Base Nacional Comum	Quantitativo de professores
Língua Portuguesa e Lit. Brasileira	2
Língua estrangeira e moderna (Inglês)	2
Arte	1
Matemática	3
Física	2
Química	3
Filosofia	1
Sociologia	1
Educação Física	2
História	3
Geografia	3
Biologia	3
Núcleo Profissional	

Zootecnia geral	1
Aquicultura	1
Culturas Zootécnicas Alternativas	2
Informática Aplicada	1
Irrigação e Mecanização	1
Solos e produção vegetal de interesse Zootécnico	2
Produção de Aves e Suínos	2
Gestão Agropecuária	1
Produção de Ruminantes	2
Tecnologia de Produção de Alimentos	1
Construções Rurais e Ambiência	1
Componentes Optativos e atividades Acadêmicas Permanentes	
Língua Estrangeira (Espanhol)	1
Inglês para fins Específicos	1

Tabela 8. Disciplina e número de professores envolvidos na oferta em 2020 - Curso Técnico Subsequente

Componente Curricular/Núcleo Profissional	Quantitativo de professores
Matemática Aplicada	1
Suporte Pedagógico	1
Irrigação e Drenagem	1
Mecanização Agrícola	1
Construções Rurais	1
Topografia e Geoprocessamento	2
Gestão Ambiental	1
Gestão Empresarial e da Qualidade	1
Organização Rural	1
Horticultura	2
Culturas Anuais	2
Culturas Perenes	2
Fruticultura	2
Silvicultura	1
Produção de Bovinos, Ovinos e Caprinos	2
Produção de Peixes	1
Produção de Aves	1
Produção de Suínos	1
Processamento de leite	3
Processamento de Carne	2
Processamento de Vegetais	1
Componentes Optativos e atividades Acadêmicas Permanentes	
Língua Estrangeira (Espanhol)	1
Inglês para fins Específicos	1
Sociologia Rural	1

Convém ressaltar que, além do Ensino Médio com os cursos profissionalizantes, outras políticas de educação são disponibilizadas no Ifes campus Itapina, como a Educação Superior. Nesta etapa de ensino, existe a oferta dos seguintes cursos: Licenciatura em: Ciências Agrícolas e Pedagogia; bacharelados em Zootecnia e Agronomia. Os cursos têm duração de quatro anos, sendo a seleção constituída pela nota dos candidatos obtida no Exame Nacional de Ensino Médio. Em 2020, estiveram matriculados os seguintes quantitativos de alunos nos cursos supracitados:

Tabela 9. Quantitativo de alunos matriculados no Ensino Superior

Denominação do Curso	Modalidade	Número de estudantes matriculados
Pedagogia	Licenciatura	151
Ciências Agrícolas	Licenciatura	118
Zootecnia	Bacharel	37
Agronomia	Bacharel	197
TOTAL DE ALUNOS		499

Fonte: Dados obtidos na Secretaria da instituição

Na unidade de ensino, a Educação a Distância (EAD) teve início no ano de 1999, precisamente com a oferta com os cursos superiores implantados na época de Tecnologia em Metalurgia e Materiais e, em 2000, realizou-se também a oferta de Cursos Superiores de Tecnologia em Saneamento Ambiental. Na atualidade, não há oferta de cursos nessa modalidade de ensino. Além disso, foi instituída a Educação Profissional do Ensino Médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, a partir do Decreto nº 5.478, de 24 de junho de 2005, também sem oferta em 2020.

Conforme apontados nas tabelas referentes aos cursos oferecidos e ao quantitativo de docentes atuantes, há de se evidenciar a política de desenvolvimento de pessoas e o plano de carreira desses profissionais, conforme Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI). No que se refere ao Plano de Carreira dos Servidores Técnico-Administrativos em Educação, ele está ancorado na Lei nº 11.091/2005 e na Lei nº 12.772/2012. No que se refere aos servidores docentes, a carreira do magistério é sustentada pela Lei nº 12.772/2012. Como complemento dessas leis, o Decreto nº 5.707/2006 pressupõe que a capacitação permanente do servidor é ponto estratégico e que cabe à administração pública incentivar, assistir e apoiar o servidor a capacitar-se, bem como aproveitar as habilidades e competências de seus servidores na realização de eventos de capacitação no âmbito da própria instituição (BRASIL, 2006).

A Política de Capacitação de Servidores do Ifes conta com o Programa de Capacitação que reúne normas e procedimentos para concessão dos eventos de capacitação no âmbito do Instituto, respeitada às especificidades de cada carreira ou cargo. Também há o Plano Anual de Capacitação que estabelece os eventos de capacitação a serem implementados em determinado período, de forma a otimizar os recursos logísticos e financeiros despendidos. Há incentivos para a realização de estudos de Mestrado e de Doutorado com a concessão de licenças remuneradas.

Após conhecer e contar um pouco da trajetória do Instituto Federal do Espírito Santo (IFES), com destaque à história do Campus Itapina, podemos observar que a escola tem buscado

acompanhar as mudanças do mundo atual para se tornar um espaço que atenda todos os estudantes. Nessa perspectiva, para que a escola se torne espaço inclusivo e uma escola de todos, o Instituto tem buscado trabalhar com práticas educativas com foco na equidade, sendo um dos seus desafios a escolarização de alunos público-alvo da Educação Especial, debate a ser realizado no item a seguir.

6.1.1. As políticas de Educação Especial no IFES campus Itapina

No final da década de 1980, dispararam vários paradigmas relacionados à inclusão escolar, entendida como um movimento ético, político e pedagógico defensor da escola como espaço-tempo de todos. Na década de 1990, fortalecem os debates e iniciativas visando a democratização da educação, ganhando destaque a necessidade de inclusão dos grupos sociais de estudantes conhecidos como público-alvo da Educação Especial (KASSAR; RABELO, 2013).

Na Conferência Mundial de Educação para Todos, ocorrida em Jomtien, na Tailândia, em 1990, e na Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, de 1994, em Salamanca, foram fortalecidos, simultaneamente, a defesa da escola para todos e a constituição de escolas inclusivas. No Instituto Federal de Educação de Itapina, a Educação Especial, na perspectiva da inclusão escolar, busca fundamentação normativa na Constituição Federal de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9.394/96, na Resolução 4/2009 e no Decreto 7.611/2011 (que versam sobre o atendimento educacional especializado), na Lei 10.436/2002 e no Decreto nº 5.626/2005 (sobre a Língua Brasileira de Sinais), na Lei Brasileira de Inclusão (13.146/2015) e na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), dentre outras.

Além das normativas nacionais, o Instituto Federal do Espírito Santo de Itapina busca respaldo no Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI). Além de outras lutas, essas normativas também defendem a Educação para a diversidade e a Educação Especial na perspectiva inclusiva. No que se refere à Educação Especial, encontramos a seguinte assertiva:

O Ifes vê a inclusão de pessoas com necessidades específicas como um desafio a ser superado e já tem tomado algumas medidas para garantir que os direitos desse público sejam cumpridos. Uma das ações é a criação, em cada campus do Ifes, do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE), uma comissão responsável por articular ações inclusiva no estabelecimento de ensino. São objetivos do NAPNE, entre outros: identificar os discentes com necessidades específicas, orientar os discentes, bem como

seus familiares, quanto aos seus direitos e deveres; contribuir para a promoção do AEE aos discentes que dele precisarem (PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL, 2014-2019, p. 46).

Dentro do universo do Instituto Federal de Educação de Itapina, com os movimentos internacionais e nacionais em função de escolas mais inclusivas, o objetivo da unidade de ensino passou a ser a oferta de educação para todos, considerando as especificidades particulares de cada estudante. Essa compreensão se coloca como necessária aos atendimentos às características dos indivíduos, levando a unidade de ensino conviver com a igualdade/diferença, orientada por metodologias que atendam às demandas dos estudantes, possibilitando a inclusão.

A escola não pode tudo, mas pode mais. Pode acolher as diferenças. É possível fazer uma pedagogia que não tenha medo da estranheza, do diferente, do outro. A aprendizagem é destoante e heterogênea. Aprendemos coisas diferentes daquelas que nos ensinam, em tempos distintos [...], mas a aprendizagem ocorre, sempre. Precisamos de uma pedagogia que seja uma nova forma de se relacionar com o conhecimento, com os alunos, com seus pais, com a comunidade, com os fracassos (com o fim deles), e que produza outros tipos humanos, menos dóceis e disciplinados (ABRAMOWICZ, 1997, p. 89).

Segundo o documento Regimento do Núcleo de Atendimento às pessoas com necessidades educacionais específicas, para apoio às políticas de Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar no Instituto Federal de Educação de Itapina, foi constituído o Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE). Trata-se de órgão de natureza consultiva e executiva e de composição multidisciplinar cujo objetivo é apoiar o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem dos sujeitos com necessidades educacionais especiais. O NAPNE atende aos alunos público-alvo da Educação Especial (estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação), assim como necessidades de aprendizagens que outros estudantes venham apresentar. As maiores demandas recaem para a Educação Especial, estando aberto, o núcleo, para questões diversas. Por isso, utiliza-se o conceito “necessidades específicas” para se reportar às necessidades atendidas. No caso da Educação Especial, ocorre a oferta do atendimento educacional especializado com foco em ações/práticas que proporcionem os caminhos necessários para que o processo de ensino-aprendizagem ocorra.

Ao analisarmos o documento Regimento do Núcleo de Atendimento às pessoas com necessidades educacionais específicas, o NAPNE tem como objetivos a) identificar os discentes com necessidades específicas; b) orientar os discentes com necessidades específicas, bem como seus familiares, quanto aos seus direitos e deveres; c) contribuir para a promoção do Atendimento Educacional Especializado (AEE) aos discentes com necessidades específicas

que dele necessitem; d) orientar os servidores e prestadores de serviços do campus quanto ao atendimento aos discentes com necessidades específicas; e) contribuir para a promoção da acessibilidade atitudinal, arquitetônica, comunicacional, instrumental, metodológica e procedimental; f) promover, junto à comunidade escolar, ações de sensibilização para a questão da educação inclusiva e de formação continuada referente a essa temática; g) articular parcerias e convênios para troca de informações, experiências e tecnologias na área inclusiva, bem como para encaminhamento ao AEE; h) contribuir para o fomento e a difusão de conhecimento acerca das Tecnologias Assistivas; i) colaborar com a Comissão de Processo Seletivo no sentido de garantir as adaptações necessárias para os candidatos com necessidades específicas que realizarão os exames de seleção para os cursos do Ifes; j) assessorar outros setores dos campi na promoção da acessibilidade de forma extensiva a toda a comunidade escolar.

Em consulta à Secretaria Escolar da unidade de ensino, constatamos que no NAPNE, atuam os seguintes profissionais:

Tabela 10. Profissionais que atuam no NAPNE

PROFISSIONAIS	QUANTIDADE
Professora do AEE	1
Intérprete de Libras	2
Coordenadora	1
Estagiários	1
Monitores	3

Fonte: IFES – Itapina – Relatório de Gestão 2020

Em diálogo com a coordenação do NAPNE, fomos informada que o referido núcleo é constituído por diversos profissionais/apoios. A equipe é nomeada por meio de Portaria e trabalha com o objetivo de colaborar e apoiar as necessidades dos alunos com necessidades específicas. Os alunos são acompanhados por uma coordenadora (professora efetiva) e uma docente de Educação Especial. Ela atende a todos os alunos encaminhados ao NAPNE. Tem uma ação multifuncional.

Diferente de outras redes de ensino que contratam professores de Educação Especial de acordo com as especificidades dos alunos (área da Surdez; Deficiência Intelectual; Visual; Múltipla, Altas Habilidades/Superdotação), no Ifes há um professor que precisa dar conta de todas as condições dos alunos. Infelizmente, não há profissional efetivo. A docente que atuou em 2020 foi contratada por um período de 2 anos. É responsável por fazer a ponte entre os professores do núcleo comum e do núcleo profissional em consonância com as necessidades dos alunos.

A professora de Educação Especial é responsável por orientar os alunos quanto aos trabalhos e atividades acadêmicas, bem como dar suporte aos professores para adaptação de materiais,

aulas e as avaliações. Busca, por meio do atendimento educacional especializado, suplementar e complementar a escolarização dos estudantes acompanhados pelo NAPNE.

Há estagiários para acompanhar os alunos nas aulas práticas, laboratórios, biblioteca e grupos de estudo e atividades avaliativas. Eles recebem pouco mais que o salário mínimo. Nesse caso, são alunos dos cursos de graduação oferecidos no Instituto que ocupam a função. Em 2020, tivemos um estagiário do Curso de Agronomia apoiando os alunos no Ensino Médio. Ficamos a perguntar: com que formação esse aluno passa a apoiar um outro que traz especificidades em sua aprendizagem? Deveria o Ifes investir na contratação de mais professores especializados em Educação Especial ou apostar em estagiários? É para refletirmos.

Os monitores – como se fossem líderes da turma – colaboram na organização de cronogramas de estudos e prestam apoio em sala de aula. Além disso, há dois intérpretes de Língua Brasileira de Sinais. Apoiam os alunos com deficiência auditiva e surdez, tanto na interpretação, apropriação da Libras, da Língua Portuguesa (segunda Língua) e em outras atividades que se fizerem necessárias.

No NAPNE, há os seguintes equipamentos de apoio aos alunos:

Tabela 11. Equipamentos disponíveis no NAPNE

ESPÉCIE	QUANTIDADE
Impressora Braille	1
Máquina de escrever em Braille	1
Notebook com DOVOX NVDA	2
Reglete	1
Revista Braille	1
Gravador digital	1
Teclado em Braille	1
Soroban	2
Software de comunicação alternativa	1
Material impresso em Braille (Benjamim Constant)	1
Mapas táteis	3

Fonte: Organização da pesquisadora

Mesmo o NAPNE buscando atender a alunos com demandas distintas, por isso, a apropriação do conceito “necessidades específicas”, o Instituto Federal de Educação de Itapina assume a tendência nacional e reconhece como estudantes público-alvo da Educação Especial:

[...] considera-se **pessoa com deficiência** aquela que tem impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade. Os **estudantes com transtornos globais do desenvolvimento** são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo estudantes com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil. **Estudantes com altas habilidades/superdotação**

demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse (BRASIL, 2008, p. 11, grifos nossos).

Como salientam Kassar e Rabello (2013), há de se ter o cuidado de não reduzir esses alunos nas condições que os levam ao atendimento educacional especializado, mas pensá-los como sujeitos de direitos e de conhecimento. Por isso, é tarefa das políticas públicas educacionais garantir condições para que as escolas comuns criem as condições necessárias à acessibilidade curricular, compreendendo o atendimento educacional especializado como ações que podem apoiar os alunos em suas necessidades, assim como os professores na mediação do trabalho pedagógico, colocando-se como complementar/suplementar ao trabalho realizado no coletivo da classe comum.

Desta forma, as matrículas de alunos público-alvo da Educação Especial no Instituto Federal de Educação de Itapina, no ano de 2020, se encontram representadas na Tabela 9 que segue:

Tabela 12. Quantitativo de alunos público-alvo da Educação Especial matriculados no Ensino Médio no ano de 2020

Cursos	Condições dos alunos						
	D. Intelectual	D. Visual	D. Auditiva	D. Múltipla	D. Física	Transtornos Globais do Desenvolvimento	Altas Habilidades/Superdotação
Técnico em Agropecuária	3	1	1	1	1	-	-
Técnico em Alimentos	-	-	-	-	-	-	-
Técnico em Zootecnia	1	-	-	-	-	-	-
TOTAL DE ALUNOS	4	1	1	1	1	-	-

Fonte: Dados obtidos na Secretaria da instituição

Tabela 13. Quantitativo de alunos público-alvo da Educação Especial no ano de 2020 nos Cursos Superiores.

Cursos	Condições dos alunos					
	D. Intelectual	D. Visual	D. Auditiva	D. Múltipla	Transtornos Globais do Desenvolvimento	Altas Habilidades/Superdotação
Agronomia	1		1	-	-	-
Ciências Agrícolas	-	1	-	-	-	-
Pedagogia	-	-	-	-	-	-
Zootecnia	-	-	-	-	-	-
TOTAL DE ALUNOS	01	01	01	-	-	-

Fonte: Dados obtidos na Secretaria da instituição

Sobre o processo de identificação dos alunos público-alvo da Educação Especial para encaminhamento ao NAPNE, encontramos informações que nos ajudam a compreender o

processo. A partir de 2017, os candidatos com deficiências e com transtornos globais do desenvolvimento passaram a concorrer às vagas dos processos seletivos por meio da política de reserva de vagas (cotas). Com isso, puderam, desde já, sinalizar suas necessidades, inclusive para realizar as provas da seleção.

Em respeito aos princípios democráticos de igualdade de oportunidades a todos, a seleção de candidatos para ingresso no período letivo inicial do curso será realizada mediante processo seletivo, preferencialmente, ou por outra forma que o Ifes venha a adotar, obedecendo à legislação pertinente (INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO, 2015, art. 19).

Aos candidatos com necessidades específicas será garantida a condição diferenciada de realização da prova do processo seletivo, conforme manifestação do candidato no ato de sua inscrição (INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO, 2015, art. 19, Parágrafo Único).

A partir de 2017, as pessoas com deficiências e com transtornos globais do desenvolvimento, por meio de formulário disponibilizado em Edital, solicitam atendimento especial, apresentando uma cópia atual do laudo médico. Assim, os aprovados na seleção já trazem esse diagnóstico. Àqueles que não se manifestam no ato da seleção/matriculada, mas que, ao serem observados pelos docentes no cotidiano escolar, percebe-se algum tipo de necessidade especial, serão encaminhados para a equipe multidisciplinar avaliar e solicitar a presença da família. Assim, a família é convidada para dialogar e encaminhar o aluno para o serviço público de saúde para avaliação e elaboração de laudo, caso assim o especialista, avalie.

A Resolução do Conselho Superior nº 55/2017, de 19 de dezembro de 2017, alterada pela Resolução nº 19/2018, propõe a identificação inicial dos discentes com necessidades educacionais específicas. Para tanto, o NAPNE poderá requisitar: laudos, relatórios, pareceres de profissionais da área da saúde ou da educação, averiguando procedimentos anteriores para encontrar os melhores caminhos para dar continuidade aos trabalhos de identificação e conhecer a realidade do estudante.

Identificado o aluno, o NAPNE busca pela compreensão ampla da situação, não se restringindo ou se obrigando a ela. Realiza conversa inicial com o estudante; reuniões/entrevista com pais, responsáveis ou familiares; levantamento de dados pedagógicos, tais como frequência, participação nas atividades do curso, interação com a turma e desempenho (avaliações/notas); reuniões com docentes e equipe pedagógica do campus; contato com escolas ou instituições que o estudante frequentou ou frequenta; contato com instituições específicas; outros encaminhamentos que se fizerem necessários para o entendimento da situação.

O trabalho pedagógico realizado com os alunos na sala de aula comum é defendido pelas concepções que guiam as ações educacionais, sejam elas de ensino, pesquisa ou extensão. O Regulamento de Organização Didática da Educação Profissional de Nível Médio é o documento único de gestão educacional que estabelece normas aos processos didáticos pedagógicos desenvolvidos no Ifes. O documento sinaliza que serão previstas ações pedagógicas diferenciadas, com flexibilização de metodologias e/ou tecnologias de ensino, considerando a necessidade da pluralidade de saberes a serem contemplados pelo currículo e ofertados às pessoas com necessidades específicas (PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL, 2014-2019). Com isso, pondera que a elaboração e a revisão dos Planos de Ensino deverão ser feitas coletivamente pelos professores, sob orientação do Coordenador de Curso e do setor pedagógico, e deverão conter ações pedagógica adequadas às necessidades específicas, quando houver.

Segundo o Regimento do Núcleo de Atendimento às pessoas com necessidades educacionais específicas, o apoio educacional complementar ou suplementar aos estudantes com necessidades específicas deverá constar no planejamento dos professores comuns. Os alunos recebem apoio em sala de aula e nas demais atividades pedagógicas (por meio dos monitores e estagiários) e no NAPNE. Nesse sentido, para apoio aos processos de escolarização dos alunos com necessidades específicas, é realizado o Atendimento Educacional Especializado. A equipe do NAPNE, juntamente com a equipe pedagógica, organiza um cronograma com horários específicos para cada estudante no contraturno e nas aulas vagas para que esses estudantes não percam as aulas do itinerário formativo.

Nesta perspectiva, alguns professores do ensino comum também planejam seus horários para atender os alunos na sala do NAPNE, pois os materiais são organizados para que os docentes e alunos deem prosseguimento aos conteúdos ministrados nas salas de aula e, dessa maneira, é possível consolidar a aprendizagem desses estudantes. A unidade de ensino vem organizando a carga horária de alguns professores do ensino comum de modo a atender os alunos que demandam de apoios no NAPNE, de acordo com as necessidades que apresentam nas disciplinas.

Há a defesa pelo uso das tecnologias assistivas e de recursos de acessibilidade como canetas especiais, reglete/punção, soroban ou ábaco, lupa, calculadora, computador, dentre outros, sempre considerando as necessidades dos alunos. A acessibilidade curricular é um desafio que a escola enfrenta, inclusive pela dinâmica do Ensino Médio. Quando agregamos a questão

profissionalizante, o desafio se avoluma, inclusive pela perspectiva de formação do professor e da origem da escola.

Quanto à avaliação da aprendizagem, os processos avaliativos dos estudantes com necessidades específicas deverão ser realizados de maneira a considerar as possibilidades e os limites. Respalda-se na LDB 9394/96 quando sinaliza que os aspectos qualitativos da aprendizagem devam ser superiores aos quantitativos. Sabemos que aqui se desenha um desafio, pois as avaliações de aprendizagem e as de larga escala acabam por promulgar o contrário. Mesmo assim há defesa para que as avaliações sejam acessíveis. Para os estudantes que necessitem de acompanhamento, tal solicitação deverá ser encaminhada ao NAPNE com três dias de antecedência. Defende-se a ampliação do tempo nas avaliações para os estudantes que necessitem. Eles podem fazer uso de recursos apropriados e, se for preciso, realizá-las em lugar separado.

A promoção do aluno com necessidades específicas deverá estar pautada nas acessibilidades curriculares previstas no projeto pedagógico do curso e no plano de ensino, componente curricular e condizente com o Relatório Coletivo Docente (RCD) e Relatório Individual para Terminalidade Específica (RITE). Para os alunos com altas habilidades/superdotação, há considerações acerca dos processos de aceleração ou avanço dos estudos. Não se constitui em reduzir de tempo do aluno na escola e sim oportunizar o aprofundamento e enriquecimento do currículo para possibilitar as áreas de interesse apresentados pelo aluno vinculados a projetos de pesquisa. Na escola, ainda não ocorreu matrícula de alunos com tais necessidades.

Para apoio ao processo educacional, o Instituto conta com uma Assistente Social e uma psicóloga que buscam – com o NAPNE e professores – acompanhar os estudantes com o propósito de ofertar educação emancipatória visando ampliar o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem dos estudantes. No que se refere ao registro da vida acadêmica, encontramos outra ação realizada pelo NAPNE com os demais profissionais da escola. Trata-se da elaboração do Relatório de Avaliação Individual (RAI). Ele se realiza por meio da participação do professor de Educação Especial, constando as seguintes informações: dados do aluno, diagnóstico e encaminhamentos anteriores, comorbidades, uso de medicação, dentre outros.

Ao receber o Relatório de Avaliação Inicial (RAI), o coordenador do curso em que o aluno está matriculado, em parceria com o NAPNE e os professores das disciplinas, farão o levantamento de possíveis barreiras existentes nos processos de ensino-aprendizagem a fim de planejar e

estudar as possibilidades para eliminá-las. A ação é registrada pelo NAPNE para fazer o acompanhamento do processo. O aluno tem direito de escolha em fazer ou não os atendimentos. Feita a avaliação, compõe-se o Plano Educacional Individualizado (PEI), ou seja, o planejamento para envolvimento do aluno no currículo escolar e para atendimento às necessidades específicas, envolvendo professores do ensino comum, coordenação pedagógica e equipe do NAPNE.

No início de cada período letivo, são encaminhadas as informações aos coordenadores de cursos e aos professores. Caso algum professor manifeste dificuldades em realizar o PEI, o NAPNE presta apoio. O aluno que não conseguir participar das aulas teóricas e práticas convencionalmente, a acessibilidade curricular é orientada. Para ser realizada, tal acessibilidade precisa garantir ao aluno o direito de alcance dos objetivos descritos no currículo. Sabemos que temos aqui um desafio que transversaliza as práticas docentes dos professores do Ensino Médio Profissional quando muitos questionam como envolver os alunos em atividades, inclusive, nas práticas, com destaque as que envolvem maquinários.

Analisando o Regimento do Núcleo de Atendimento às pessoas com necessidades educacionais específicas encontramos o seguinte encaminhamento: a cada encerramento de período letivo, emite-se um relatório único em consonância com todos os professores - Relatório Coletivo Docente (RCD). Neste relatório, são descritos: desenvolvimento acadêmico do estudante, bem como aspectos afetivos, sociais, relacionais, dentre outros. Registra-se, também, possíveis retrocessos e dificuldades ocorridas ao longo de todo processo formativo. Caso sejam observados fatores externos, eles também são anotados.

Os professores de alunos com indicativos à terminalidade específica farão um relatório individual por disciplina que será a referência para a certificação do estudante – Relatório Individual para Terminalidade Específica (RITE). Esse documento deverá ser enviado para o setor de registro acadêmico. Esse procedimento se realiza por meio de uma comissão formada por: a) um representante do NAPNE; b) um do setor pedagógico; c) um professor da educação especial; d) um profissional da equipe multidisciplinar; e) o coordenador de curso; f) dois professores do curso que farão análise dos documentos vigentes.

Entre desafios e possibilidades, podemos dizer que alunos público-alvo da Educação Especial estão matriculados no Instituto Federal de Educação de Itapina. O desafio é criar condições de formação e de trabalho docente, conseqüentemente, de acesso aos conhecimentos pelos alunos,

tendo em vista as dificuldades que atravessam as práticas docentes no trabalho pedagógico com alunos que trazem diferenças significativas, como diria Amaral (1998).

Outro fator que desafia o trabalho pedagógico da instituição que desvela a importância de momentos de formação continuada é compreender que qualquer pessoa pode aprender, tenha ela deficiência ou não. A deficiência de qualquer natureza é uma das condições de a pessoa ser/estar no mundo. Portanto, não impede a pessoa de aprender, no entanto, demandando de tempos, apoios e arranjos específicos. O desafio é deseducar nosso olhar, pois quem busca pela perfeição pode inabilitar a pessoa a viver em sociedade de maneira mais equitativa.

Nesse sentido, o desafio do Ifes Itapina é realizar o trabalho educacional na perspectiva para atender a “todos”, portanto há de se pensar na potência de compor redes de colaboração entre os profissionais da escola para se percorrer esse processo de inclusão escolar. Portanto, é importante a composição de parcerias dentro e fora da escola para o desenvolvimento de ações interdisciplinares e intersetoriais, tendo como premissa os processos de inclusão escolar nas escolas comuns.

Para que essa compreensão se realize, os investimentos na formação dos professores se colocam como necessários a fim de que esses profissionais possam assumir a Educação na diferença como direito de todos e a importância de ações articuladas. As instituições de Educação Profissional e Tecnológica devem oferecer oportunidades e possibilidades para que os alunos público-alvo da Educação Especial acessem os currículos escolares e se profissionalizem. A fim de que essa ação se efetive, precisamos garantir condições de trabalho e de formação para os professores da unidade de ensino, bem como disponibilizar redes de apoio aos processos de ensino-aprendizagem dos estudantes: tradutores/intérpretes de Libras e guia-intérprete, professores especializados, monitores/ou cuidadores como apoio aos alunos que demandam desses serviços, lembrando, ainda, dos estudantes com altas habilidades na continuação ou aprofundamento de seus estudos.

6.2 OS PROCESSOS DE ESCOLARIZAÇÃO DOS ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO IFES-ITAPINA E AS DEMANDAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA

Na parte anterior, contemplamos as políticas existentes no Ifes e a maneira como a instituição se organiza frente aos processos de escolarização dos alunos público-alvo da Educação Especial e também os documentos que orientam as práticas dos profissionais no cotidiano escolar.

Focalizamos a análise das percepções dos sujeitos participantes do estudo acerca dos processos de inclusão e a formação de professores, assim como as possibilidades e os desafios a fim de que a educação seja garantida para todas as pessoas.

A formação de professores aqui mencionada é estudada pelos registros dos sujeitos da pesquisa que relatam (por meio de seus escritos) como aconteceram os processos de formação inicial para atuação no Ifes-Itapina e as políticas de formação continuada implementadas pelo Instituto visando à inclusão para ingresso, permanência e aprendizado dos alunos público-alvo da Educação Especial no Ensino Médio Integrado da educação Profissional. Com isso, puderam refletir sobre os desafios que atravessam as práticas pedagógicas e temas relevantes à formação e alternativas de organização desses momentos formativos.

Enfatizamos que não é possível pensar os processos de inclusão sem investimentos necessários à formação docente e debates constantes sobre o currículo e as práticas pedagógicas mediados no cotidiano escolar, além dos processos avaliativos. As estratégias formativas são necessárias para possibilitar a igualdade na diferença e assegurar a apropriação do conhecimento.

Convém ressaltar que este estudo não teve a presunção de sugerir soluções mágicas para os impasses encontrados, mas apresentar movimentos do ponto de vista da formação de professores na perspectiva da inclusão. Esta pesquisa busca considerar questões enfrentadas no contexto da sala de aula relacionados à Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar, pois não se trata de garantir matrícula dos estudantes e sim o acesso, a permanência e o aprendizado desses sujeitos que adentram a escola em busca de uma oportunidade.

Analisamos os dados produzidos a partir dos questionários buscando compreender como se constitui a formação docente dos sujeitos envolvidos no estudo e como a mesma tem sido percebida pela equipe escolar em face da inclusão dos estudantes público-alvo da educação especial. A escola é um lugar de constante aprendizado e nesse espaço formativo acontece a interação social e os processos de ensino-aprendizagem (ALARCÃO, 2001).

Nesse movimento, analisamos o pensamento dos profissionais que participaram da pesquisa, ou seja, a coordenadora do NAPNE, uma pedagoga e nove docentes que colaboraram trazendo elementos para pensarmos sobre a formação de professores no contexto do Ifes-Itapina. Analisando as respostas dos questionários, podemos nos aproximar do contexto investigado e perceber potencialidades e fragilidades na dinâmica de inclusão de alunos apoiados pela Educação Especial e as demandas de formação docente.

Para dialogar com as narrativas-registros dos questionários, constituímos sete categorias de análise e passamos com elas a dialogar.

6.2.1 A formação inicial dos profissionais respondentes aos questionários

Para entender as demandas de formação dos professores do IFES-Itapina, procuramos compreender a formação inicial dos profissionais respondentes aos questionários. Como afirma Freire (1996), a formação de educadores deve primar pela rigorosidade metódica, pelo investimento na pesquisa, pelo respeito aos saberes dos educandos, pela criticidade, ética e estética, além da corporificação por meio das palavras pelo exemplo. Deve levar o educador a assumir riscos, aceitar o novo, rejeitar qualquer forma de discriminação e promover a reflexão crítica sobre a prática. Além disso, ajudá-lo a reconhecer e assumir a identidade cultural, tendo consciência do inacabamento, reconhecendo-se como um ser condicionado, capaz de respeitar a autonomia do ser educando, o bom senso, a humildade, a tolerância, a convicção de que mudar é possível, nutrindo, sempre a curiosidade e a competência profissional.

Partindo desse pressuposto, analisamos a formação inicial dos respondentes aos questionários. Dos onze participantes, tivemos as seguintes informações: dois responderam que tiveram apenas um componente curricular durante todo curso que dialogasse com Educação Especial. Outro participante respondeu que não teve disciplinas com esse debate em nenhum momento do curso, porém teve acesso a essa temática por meio de grupos de pesquisas, eventos e estágios, do início ao fim da graduação. Um relatou que na formação inicial não teve disciplinas, porém fez outra licenciatura e pôde dialogar com o tema em diversos momentos do curso. Outros sete participantes responderam que não tiveram disciplinas com esse fim, ou seja, sem nenhuma experiência com a temática. Temos aqui, neste último grupo, não só, mas também os vários bacharéis (engenheiros) cuja formação inicial não se voltava para a formação de professores. Constituíram-se professores por meio do fazer e dos cursos oferecidos pelo Ifes-Itapina.

Trazemos narrativas que evidenciam a formação inicial dos respondentes aos questionários no tocante à escolarização de alunos público-alvo da Educação Especial. Por meio desse instrumento, os profissionais envolvidos puderam refletir sobre a formação inicial e como as questões da Educação Especial foram tratadas durante os cursos de graduação. Esse cenário nos faz recordar Oliveira (2007), quando diz: os professores ao narrarem sobre suas trajetórias formativas e profissionais acabam por constituir processos de reflexão crítica que os ajudam a rever percursos e avaliar seu próprio desenvolvimento profissional.

Representando os professores que tiveram apenas um componente curricular de Educação Especial durante todo o curso de graduação, trazemos a narrativa do docente 1. Assim, ele nos diz:

Durante minha graduação, o estudo sobre Educação Especial ficou restrito a uma disciplina destinada para isso. A abordagem da temática foi muito importante e feita por profissional formado na área. Contudo, o pouco tempo para essa discussão (apenas uma disciplina que durou um semestre), ao longo de um curso de quatro anos, foi insuficiente para preparar os alunos para lidarem com alunos com necessidades específicas (PARTICIPANTE 1).

Baseando-se na narrativa da Participante 1, é possível observar fragilidades e lacunas na formação inicial de alguns professores do IFES-Itapina pela falta de disciplinas para inclusão dos estudantes público-alvo da Educação Especial. De acordo com o respondente, durante o curso de quatro anos, cursou apenas uma disciplina voltada para os processos de inclusão de alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. O debate transversal às disciplinas colaboraria para aprofundamentos na temática.

Acreditamos que, para os processos de inclusão ocorrerem, se faz necessário investir mais na formação inicial e continuada dos profissionais da educação. Os processos de inclusão escolar fazem parte das escolas, portanto devem ser transversais a todos os componentes curriculares da formação inicial de professores. Há de se romper com essa lógica de alojar o debate em apenas uma única disciplina. Isso não quer dizer que a disciplina não possa ser ofertada e que as demais disciplinas se constituirão em Educação Especial. Acreditamos que precisamos trazer a escola concreta para dentro das agências de formação docente. Isso não significa negar a teoria, mas fazer a teoria dialogar constantemente com as questões que constituem o dia a dia das escolas.

Como dizem Tardif e Lessard (2005), a formação do professor desvinculada da relação teoria e prática favorece a constituição de propostas de ensino pautadas em uma visão passiva do professor. Esse docente encarna a perspectiva de um sujeito vazio, deficiente, à procura de “receitas prontas” para os desafios da prática. Necessita, com isso, de técnicas e estratégias de trabalho docente produzidas por outros e distantes da realidade vivida em sala de aula.

Esse cenário desvela a importância de investimentos também na formação dos professores formadores (aqueles que atuam nas universidades) para que percebam a necessidade de realizar processos de formação inicial que coloquem os futuros professores a par da realidade presente nas escolas. Como diz Nóvoa (1992), precisamos de processos de formação docente que

agreguem debates sobre as políticas educativas e a identidade da profissão docente, pois, em um campo de transformações e mudanças, a formação dos profissionais da Educação ganha uma posição expressiva no que diz respeito aos saberes necessários ao professor para que lide com os desafios inerentes à prática pedagógica.

Pensando como Freire (1996), há de se ampliar os tempos de capacitação de modo que o futuro professor tenha mais oportunidades de estudo, reflexão e organização do trabalho docente, mas sempre na relação teoria e prática. As questões que atravessam o trabalho pedagógico nas escolas devem se fazer presentes nos momentos de formação inicial, sendo, uma das pautas, os processos de inclusão de alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Representando o grupo que afirma passar pela formação inicial sem debates sobre a Educação Especial, mas se encontrando com o tema por meio de outros dispositivos, trazemos as contribuições do Professor 2:

Como minha formação em Pedagogia foi em 1984, infelizmente, não estudamos sobre a Educação Especial. Durante minha caminhada como docente (sou aposentada como professora das séries iniciais, pela rede estadual do ES), pude conviver e trabalhar com alunos deste público. Para conhecer um pouco sobre a Educação Especial, fiz alguns cursos na área. Procuo ler e acompanhar as discussões (PARTICIPANTE 2)

A narrativa da participante dois nos traz a seguinte informação: ao atuar como professora das séries iniciais na rede estadual de ensino e ao se confrontar com o desafio por não haver políticas voltadas para a escolarização dos alunos público-alvo da Educação Especial, a docente buscou alternativas por iniciativa própria. Nesse sentido, se torna notória a inconsistência de debates sobre a inclusão desses alunos na formação de professores. No entanto, o registro da docente nos provoca reflexões. Primeiro, como diz Freire (1996), o humano tem a característica de ser inacabado, portanto, como professor, a formação é um processo contínuo.

A docente, mesmo saindo da formação inicial sem os conhecimentos teórico-práticos sobre a modalidade de ensino, foi em busca deles. Isso não desresponsabiliza os sistemas de ensino a investirem na formação de seus profissionais. Outra reflexão que pode ser abstraída da narrativa da docente são as implicações que os processos de inclusão tardia de alunos público-alvo da Educação Especial trouxeram para as políticas educacionais, aqui em destaque para a formação docente.

Caso esses alunos estivessem nas escolas, certamente, os investimentos seriam realizados. Teríamos avançado, consubstancialmente, na formação de professores, instrumentalizando os

docentes a mediarem práticas de ensino em respostas às especificidades dos alunos. Os processos de inclusão escolar são benéficos para todos: alunos, professores, gestão, equipe pedagógica, famílias, comunidade escolar. Leva-nos a repensar a escola que temos para lutarmos pela escola que queremos. Uma escola que acolhe a todos em suas diferenças.

A nosso ver, uma escola de qualidade é aquela que aposta na educabilidade do estudante; não abre mão de inseri-lo no círculo do humano; apropria-se dos processos de ensino como uma possibilidade de reversão dos processos desiguais de participação na vida em sociedade; pressupõe a garantia de ensino para todos os alunos, independentemente de suas condições econômicas, familiares, psíquicas ou culturais; nutre um compromisso ético para possibilitar meios ao estudante de visibilizar sua produção cultural, ofertando oportunidades de acesso a outras experiências; faz emergir alternativas para que os elementos que buscam subjugar os alunos à condição de sujeitos com poucas sinalizações de transformação de seus contextos vividos sejam substituídos por um pensamento crítico e resistente às desigualdades tão naturalizadas pela racionalidade moderna; assume a diversidade como uma rica possibilidade de crescimento humano e não como um elemento que dificulta o trabalho de escolarização do estudante (VIEIRA, 2012, p. 57).

Do grupo que narrou sair da formação inicial sem debates sobre a Educação Especial – sem fazer menção a outras oportunidades formativas – trazemos as contribuições que seguem:

Não me lembro de terem sido tratadas questões ligadas à Educação Especial, pelo menos não de forma mais detalhada e e/ou aprofundada (PARTICIPANTE 3)

Na minha formação inicial, não existiam debates ou reflexões sobre a Educação Especial. Nessa época, eu trabalhava nessa modalidade, nas famosas “classes especiais” e sentia necessidade desse debate, mas não me recordo de vivenciar essas reflexões. As classes especiais eram espaços segregados e a formação inicial não abordava a temática. Como eu já trabalhava na área, me sentia excluída também, junto com meus alunos PAEE. (PARTICIPANTE 4)

Na minha graduação não tive nenhum contato com Educação Especial, nem no sentido de os componentes curriculares serem adaptados ou mesmo ministrados, nem no sentido de ter tido colegas com alguma necessidade específica, provavelmente por minha formação não ser na área de educação, e sim engenharia (PARTICIPANTE 5)

Observando a resposta do participante 3, ela nos permite fazer uma análise da realidade dos profissionais da educação no que se refere à formação inicial quanto aos processos de inclusão de pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. A ausência do debate e as implicações dessa ausência na identidade docente e no direito de aprender dos alunos. Há de se pensar nessa correspondência. O docente que atua em uma perspectiva inclusiva constitui sua identidade de modo a compreender os impactos da aprendizagem no desenvolvimento humano e a importância do fazer docente nesse processo. Como diz Freire (1996), à docência pressupõe “[...] uma relação educativa intersubjetiva entre sujeitos que ensinam e aprendem em comunhão, “mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 1987, p. 39). Isso, por meio do diálogo e do respeito aos direitos de aprendizagem dos educandos.

A respondente 4 rememora questões importantes acerca da exclusão dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, no tocante aos processos de segregação, uma vez que não havia debates sobre essa temática. Como relatado, a exclusão acontecia de maneira generalizada no cenário educativo, pois se havia a exclusão dos alunos nas classes especiais, excluía-se o professor de processos de formação que o ajudasse pensar em como mediar o conhecimento na relação igualdade-diferença. Precisamos pensar nos efeitos da segregação. Não segregamos somente os alunos. Segregamos toda uma escola e dela tiramos o direito de aprender a lidar com as diferenças humanas. A segregação é vil para todos. É perversa. É mortal. É imoral. Isso porque tira de nós o compromisso de pesquisar para ensinar e o compromisso de ensinar por meio da pesquisa.

Um dado importante trazido pela participante 4 é o fato de o conhecimento constituído ser produzido por meio da segregação. Essa é a realidade vivida por muitos profissionais da Educação Especial que iniciam o trabalho com a modalidade de ensino em instituições especializadas. Quando se inserirem no trabalho das escolas comuns, acabam por levar certas práticas que não respondem aos objetivos da escola, ou seja, o acesso ao currículo comum sem desmerecer o atendimento às especificidades de aprendizagem. Por isso, os investimentos na formação docente se mostram necessários, pois há de se pensar no papel social da escola comum no tocante à escolarização dos alunos público-alvo da Educação Especial e no compromisso dessa instituição em não transformar a diversidade humana em desigualdade no acesso ao conhecimento.

Nas palavras de Gonzáles (2002, p. 145),

[...] assumir a diversidade implica analisar o contexto para refletir sobre os elementos que formam a estrutura organizativa das escolas, que se constituirão no referencial que deverá fundamentar a prática compreensiva da diversidade [...]. Implica refletir igualmente sobre os elementos curriculares que determinarão a flexibilização da resposta educacional à diversidade [...], [garantindo que] os docentes sejam pessoas qualificadas [...] [capazes de] assegurar o equilíbrio entre a compreensibilidade do currículo e a diversidade dos alunos.

A participante cinco relatou que não teve disciplinas em nenhum momento da sua graduação que dialogasse com a Educação Especial e que não teve oportunidade de ter tido colegas com alguma necessidade específica. É interessante o chamamento da respondente: a presença de alunos com necessidades específicas na graduação se coloca como uma rica oportunidade de formação docente. Isso tanto para os professores da graduação quanto para os futuros professores em formação. Precisamos trabalhar para que esses alunos cheguem ao Ensino Superior e que os professores formadores mobilizem saberes-fazer para que as demandas da

Educação Especial possam transversalizar a formação docente, não alocando o debate em uma única disciplina.

Há de se mostrar, para os futuros professores, as outras oportunidades de formação para além das aulas, como os seminários, os grupos de pesquisa/estudo, as defesas de trabalhos de conclusão de curso, dentre outros, tendo em vista como afirma Nóvoa (1992, p. 28) “[...] é preciso trabalhar no sentido da diversificação dos modos e das práticas de formação, instituindo novas relações dos professores com o saber pedagógico e científico”. A formação do educador se constitui “[...] de modelos educativos, mas asfixia quando se torna demasiado (educado). A formação vai e vem, avança e recua, construindo-se num processo de relação ao saber e ao conhecimento que se encontra no cerne da identidade profissional” (DOMINICÉ, *apud* NÓVOA, 1992, p. 25).

As narrativas dos respondentes apontam as barreiras existentes na formação de professores que interferem diretamente no cotidiano da escola. Os desafios do processo de escolarização dos alunos com público-alvo da Educação Especial são muitos. Em se tratando de uma escola como *locus* de estudo em que muitos professores se constituíram docentes na prática, a grande maioria nas áreas das Engenharias, a problemática se torna ainda mais desafiadora.

Portanto, é preciso atrelar políticas públicas voltadas para a formação docente de modo a reconhecer a inclusão como parte integrante do processo formativo dos professores. A escolarização dos estudantes público-alvo da Educação Especial precisa ser reconhecida como direito e não algo que possa ser escolhido. Há de se romper com qualquer tipo de exclusão e segregação e debates sobre a criação de escolas/classes especiais e sim proporcionar condições de acesso, permanência e aprendizado nas escolas comuns, fazendo valer os direitos de todos os cidadãos à Educação, conforme preceitua a Constituição Federal de 1988.

Analisando e considerando as informações evidenciadas nos questionários sobre a formação inicial de professores, foi possível depreender que a maioria dos participantes não teve acesso aos conhecimentos necessários para lidar com os processos de inclusão. Nesta perspectiva, são necessários investimentos na formação continuada (não que ela tenha caráter corretivo das lacunas da formação inicial), mas por ser uma realidade que atravessa a trajetória de muitos educadores, aqui destacamos aqueles que atuam no IFES-Itapina.

É imprescindível pensar em garantir o tempo necessário para a formação, por isso salientamos o quanto os docentes necessitam de oportunidades para estudar, pesquisar e repensar sobre as propostas de mudanças para modificarem suas práticas e valores no contexto da sala de aula.

Dessa maneira, é preciso pensar na formação inicial como um período de constituição de conhecimentos políticos, didáticos e conceituais necessários para se mediar a aprendizagem dos alunos (TARDIFF; LESSARD, 2005), no entanto, esse momento inicial precisa estar agregado às políticas de formação continuada para o professor continuar aprendendo e buscar meios para melhoria da educação e mudanças nas práticas pedagógicas que o ato de ensinar exige (FREIRE, 1996).

6.2.2 Políticas de formação continuada implementadas pelo IFES de Itapina em Educação Especial e sua importância para a inclusão dos alunos nos Cursos de Ensino Médio

Se questões atravessam a formação inicial, buscamos compreender as políticas de formação continuada de professores implementadas pelo IFES de Itapina no âmbito da Educação Especial em uma perspectiva inclusiva e a importância que os profissionais atribuem a elas para a inclusão de alunos público-alvo da Educação Especial nos Cursos de Ensino Médio. Diante dessa perspectiva, convém destacar que, dentre os 11 profissionais respondentes, 9 indicaram que as ações formativas implementadas pelo Ifes Campus Itapina são positivas. O Instituto tem realizado reuniões, palestras, encontros, dentre outras, muitas dessas ações formativas têm sido desencadeadas pelo próprio NAPNE. Os momentos de planejamento e de “assessoria” permitem que o grupo do atendimento educacional especializado venha orientar e apoiar os professores, constituindo espaços-tempos de formação em contexto.

Uma pessoa avalia este movimento de maneira negativa, pois percebe diferentes modos de atuação dentro do Campus e cada instituição ter suas especificidades. Na visão desse participante, o próprio processo seletivo deveria ser adaptado para os estudantes da Educação Especial. Para esse respondente, desde o início de sua docência, esse aspecto já chamava sua atenção, tanto na dinâmica do próprio processo seletivo quanto em relação à aprendizagem dos alunos. Assim, defende uma proposta de formação a partir da realidade presente em cada campus, mas de modo mais sistemático e contínuo.

Outro profissional respondeu que não sabia (por certo) responder à pergunta. Ele não percebe esse diálogo na rede Federal de ensino. Não presenciou esses momentos sendo promovidos pelo próprio Campus. Diz se sensibilizar com a questão da diversidade, pois, afinal de contas, a escola pública de qualidade é para todos. Convém destacar que as respostas postas em destaque nos permitem vislumbrar a importância dos processos da formação continuada de professores na relação teoria e prática e em interação com as questões presentes na etapa/nível de

ensino/instituto em que ela se realiza. Nesse viés, evidenciamos a narrativa da respondente 11 que nos fala desse contexto.

[...] O contato que eu tive com o tema, mesmo que rápido, foi muito importante para desenvolver um olhar crítico e sensível sobre as pessoas com necessidades específicas. O debate que fizemos me ajudou a formar uma ética do trabalho como professora, compreendendo a relevância de me esforçar para atender e incluir alunos com determinadas necessidades e deficiências em minha disciplina, promover uma educação inclusiva de forma ampla. Sou uma defensora da diversidade na escola, e a disciplina me trouxe mais elementos para fazer essa defesa (PARTICIPANTE 11).

A participante ressaltava questões a serem consideradas pelas políticas de formação docente mediante os processos de inclusão de alunos público-alvo da Educação Especial. Menciona que teve um “contato rápido” com o tema, contudo ele despertou seu olhar para ficar atenta aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no contexto da escola comum. Esse cenário evidencia a necessidade de a unidade de ensino compor uma política mais sistematizada/contínua para que os professores possam aprofundar seus conhecimentos teórico-práticos sobre as políticas de Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar.

Cabe lembrar que o Instituto conta com o Comitê Gestor Institucional de Formação Inicial e Continuada de Profissionais da Educação Básica do Ifes (Comfor) – localizado na capital Vitória/ES – que objetiva o fomento de políticas de formação, tanto para os profissionais do Ifes quanto para o público externo. Diante disso, é importante que o Comitê, no fomento das formações, realize pesquisas para resgatar as demandas de formação dos docentes; selecione leituras a partir dessas necessidades, bem como acerca dos fundamentos da Educação Especial e da inclusão dos alunos no Ensino Médio e; componha estudos de caso para que os professores venham relacionar teoria e prática na busca por possibilidades de intervenção pedagógica na escola/sala de aula comum.

A participante 11 diz o quanto as possibilidades formativas podem atender professores e estudantes de maneira ampla, pois como diz Freire e Shor (1986, p. 46), “[...] se o professor for libertador, os estudantes e os professores empreenderão transformação que inclui o contexto fora da sala de aula”. De acordo com a respondente, além de ser uma apoiadora da diversidade na escola, por meio da formação em contexto, ela se tornou ainda mais crítica em relação aos processos inclusivos.

Essa sinalização nos faz pensar na instituição de ensino como lugar de mudança e desenvolvimento infindável do profissional da educação. As ações entre os sujeitos coletivos

se fortalecem neste espaço de interações interpessoais: professor, aluno, funcionários, equipe gestora e famílias podem aprender em comunhão na busca de novos possíveis para educar na igualdade-diferença. Para Nóvoa (2002, p. 23), “[...] o aprender contínuo é essencial e se concentra em dois pilares: a própria pessoa, como agente, e a escola, como lugar de crescimento profissional permanente”. Percebemos essa expressão na narrativa da participante 11 quando diz que a formação vivida no Ifes trouxe possibilidades de novas perspectivas para defender a diversidade na sala de aula. Logo é preciso intensificar as políticas de formação, tendo, o Comitê Gestor Institucional de Formação Inicial e Continuada de Profissionais da Educação Básica do Ifes (Comfor), condições de contribuir com o processo.

Por meio do questionário, os participantes puderam refletir sobre sua trajetória profissional e processo formativo no âmbito da Educação Especial. Como diz Tardiff e Lessard (2005), os professores, no transcorrer de uma trajetória profissional, se constituem e constituem conhecimentos a partir das seguintes dimensões: a) conhecimentos curriculares; b) conhecimentos disciplinares; c) conhecimentos da experiência; d) conhecimentos profissionais; e) conhecimentos pré-profissionais. A articulação entre eles constitui a profissionalidade docente. A reflexão crítica sobre essa articulação se coloca como possibilidade de formação docente, situação fomentada pela pesquisa em Educação.

Sobre a formação implementada pelo Ifes-Itapina, no âmbito da Educação Especial, os participantes puderam relatar seus pontos de vista mediante os desafios vivenciados em seus contextos de atuação. Salientamos a narrativa do participante 7 que contribui dizendo: “[...] o desconhecimento da pluralidade de necessidades desse público-alvo trouxe impacto, como sentimento de total despreparo para lidar com esses alunos (em todos os sentidos: emocional, físico, mental) (PARTICIPANTE 7).

Vale salientar que as ações formativas podem ajudar os professores a conhecer o que sabem e o que não sabem (VEIRA; RAMOS; SIMÕES, 2018). Trata-se de um processo de autoavaliação. Autoconhecimento. Esse sentimento de despreparo precisa ser analisado com cautela, pois como sujeitos em constante construção (FREIRE, 1996), não há problema o professor reconhecer o que ainda não sabe para procurar por esse saber. Pesquisa e ensino caminham juntos. Em contrapartida, há de se tensionar esse sentimento de despreparo total, pois, muitas vezes, o professor nutre esse sentimento como se nada soubesse e nada pudesse fazer pelo aluno. Há de se pensar no equilíbrio entre o saber e o não saber. Precisamos, com isso, descobrir o que já sabemos e o quanto sabemos.

[...] várias questões desafiam a escola de ensino regular na relação entre currículo e a escolarização de alunos com deficiência e com transtornos globais do desenvolvimento. Uma delas é o sentimento de não se saber o que ensinar aos alunos. Isso vem se configurando como uma preocupação recorrente nos discursos de muitos professores que, muitas vezes, não se sentem capazes de mediar a aprendizagem de estudantes que fogem ao padrão historicamente valorado pela escola [...]. Outra situação que pode potencializar esse sentimento de não saber o que ensinar aos alunos se reporta à concepção de currículo ainda vigente na escola que relaciona a apropriação do conhecimento com o cumprimento de atividades escolares ou com a obtenção de resultados na avaliação de rendimento escolar para o aluno passar de ano, sem manter, necessariamente, um diálogo mais profícuo entre o impacto do conhecimento no desenvolvimento do estudante. Essa concepção coloca-se como uma análise a ser mediada nos processos de formação inicial e continuada de professores para que esses sujeitos busquem sustentação em novas possibilidades de ensino-aprendizagem (VIEIRA; RAMOS; SIMÕES, 2018, p. 8).

As respostas dos respondentes nos permitem compreender a importância das políticas de formação de professores para uma educação de qualidade com equidade. Fica perceptível que a atuação docente requer amplitude de temas a serem trabalhados nos momentos de formação. Um respondente diz que a formação está atrelada a diversas questões, dentre as quais, gostaria de sinalizar a necessidade de conhecer sobre as deficiências para realizar um trabalho pautado na compreensão de uma educação de direitos que atenda todos os sujeitos envolvidos nesta conjuntura.

Apoiando-se no princípio de que o ser humano está em constante desenvolvimento; de que ele é inquieto por natureza; que se trata de um sujeito que busca por novos saberes e que vive em uma sociedade em constantes mudanças que ocorrem de forma nunca antes vista, torna-se, primordial, levar em conta que a educação é atravessada por modos de conceber e compreender a realidade e o ser humano. Assim, o processo de inclusão de alunos público-alvo da Educação Especial na escola comum é um processo real, todavia, uma realidade que demanda investimentos na formação continuada dos profissionais da educação por serem um dos meios de se superar entraves que atravessam as práticas docentes.

Compor e constituir saberes surge como uma necessidade fundamental para a efetivação da sociedade que pretendemos inclusiva. Dessa maneira, Tardif (2000) apresenta conhecimentos importantes para o avanço e o desenvolvimento dos saberes por parte dos docentes. Na concepção do autor, os saberes dos profissionais da educação têm os consecutivos atributos: adquiridos ao longo do tempo, pois se vinculam especialmente com a sua história de vida escolar e com a estruturação do dia a dia nos locais de trabalho com início dos primeiros anos de exercício da profissão; diversificados e múltiplos, em razão do resultado que provêm de diversas proveniências, podem ser heterogêneos, completos e utilizados de maneira integrada

no trabalho, de acordo com os objetivos; personalizados e situados de saberes pertinentes com parcialidade e de constituídos em favor de uma circunstância.

Ainda sobre as políticas de formação continuada existentes no Ifes-Itapina visando à inclusão de alunos público-alvo da Educação Especial no Ensino Médio, destacamos o registro do Respondente 7 que versa sobre os impactos da formação para movimentos inclusivos no cotidiano da escola. Assim, registra: “[...] os impactos são muitos, mas, sobretudo contribui de forma positiva para a nossa sensibilização quanto ao olhar diferenciado para os alunos público-alvo da Educação Especial com vistas à inclusão e à realização de um trabalho mais participativo” (PARTICIPANTE 7).

Para o Respondente 7, por meio da formação, o professor, em sua prática pedagógica, pode ter um olhar mais sensível e diferenciado. Com isso, busca ações mais participativas e aulas diferenciadas, isso, considerando as especificidades de cada aluno. Destacamos o quanto o docente valora a importância dos processos formativos para a constituição de práticas pedagógicas diferenciadas e condizentes com as normativas produzidas no âmbito da Educação Especial (BRASIL, 1996; 2008; 2009; 2011) no tocante à acessibilidade ao currículo, respeitando as especificidades dos estudantes.

Nessa perspectiva, Tardif (2000) retrata os saberes dos professores como um conjunto de conhecimentos advindos de diversas fontes (da formação inicial, da continuada, da pesquisa, do trabalho em sala de aula, das relações com os alunos e colegas de trabalho, dentre outros). Esses saberes são os pilares do conhecimento da profissão. Nóvoa (1995) diz que a identidade docente se constitui a partir nos fundamentos da educação, reflexão crítica sobre a prática, relações estabelecidas com os estudos/pesquisas educacionais, com o coletivo em que trabalha, bem como com as próprias experiências acumuladas nos processos de sua formação inicial e continuada. Na medida em que crenças, valores e representações em função de uma escola para todos vão ganhando espaço na formação docente, tal processo passa a acompanhar os docentes por todo tempo da profissão.

Dando continuidade à análise, trazemos a contribuição de um participante da pesquisa que traz reflexões sobre a ausência de debates sobre inclusão na formação inicial e continuada. Com isso, reitera a importância de conhecimentos e diálogos sobre a escolarização de alunos público-alvo da Educação Especial no Ifes-Campus Itapina, principalmente por considerar o grande grupo de docentes que constituíram a formação inicial em cursos de bacharelados que não objetivam a formação de professores, principalmente para atuação na Educação Básica. Diante

disso, registra: “[...] a ausência do tema na formação inicial me fez parar para refletir o quanto eu deixei de aprender com os alunos especiais, pois a dificuldade minha em lidar com eles (nas aulas) está sendo muito difícil” (PARTICIPANTE 8).

O trabalho docente comprometido com o desempenho dos alunos nas aulas e com foco nos processos de ensino-aprendizagem de todos demanda investimentos na formação dos profissionais da Educação. A realidade pesquisada nos faz perceber a importância de se explorar, nos momentos formativos, a legislação vigente, pois há certo desconhecimento, situação que leva muitos professores a acreditarem poder escolher entre envolver os alunos nas aulas ou não. Reconhecer esse direito significa também se abrir para aprender com os alunos. Para Freire (1987, p. 79), “[...] desta maneira, o educador já não é mais o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa”.

A inclusão de alunos público-alvo da Educação Especial nos processos de ensino-aprendizagem é um direito reconhecido por leis. Assim, como diz Cury (2014, p. 10), “[...] o direito à educação, nesta medida, é uma oportunidade de crescimento da cidadania e uma chave de crescente estima de si”.

O direito à educação parte do reconhecimento de que o saber sistemático é mais do que uma importante herança cultural. Como parte da herança cultural, o cidadão torna-se capaz de se apossar de padrões cognitivos e formativos pelos quais tem maiores possibilidades de participar dos destinos de sua sociedade e colaborar na sua transformação. Ter o domínio de conhecimentos sistemáticos é também um patamar *sinequa non* a fim de poder alargar o campo e o horizonte desses e de novos conhecimentos. O acesso à educação é também um meio de abertura que dá ao indivíduo uma chave de autoconstrução e de se reconhecer como capaz de opções (CURY, 2002, p. 6).

Importante analisar os registros dos profissionais respondentes do estudo no que se refere à formação continuada para o exercício do magistério em turmas com alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. A LDB 9394/96 garante a esses estudantes:

- I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;
- II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;
- III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;
- IV - educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de

inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;

V - acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular (BRASIL, 1996, art. 59 - Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013).

Como podemos ver, vários direitos sustentam a inclusão desses alunos: currículo acessível, terminalidade específica, apoios da Educação Especial, acesso a programas sociais. Dentre esses direitos, está expresso o direito de contar com professores com especialização apropriada e docentes do ensino regular preparados para a inclusão em salas de aula comuns. Essa assertiva faz provocações acerca da formação dos professores. Como afirma Vieira (2008), a inclusão escolar, decorrente de uma educação acolhedora e para todos, necessita adotar a autonomia social e intelectual como objetivos norteadores da formação de educandos e de educadores, ao considerar que os caminhos pelo qual o conhecimento se produz não obedecem a critérios rígidos estabelecidos e limitados pelos componentes curriculares, mas, ao contrário, configuram redes imprescindíveis de ideias que se cruzam, formando tecidos singulares, sentidos originais.

6.2.3 Impactos de debates sobre a Educação Especial na formação inicial e continuada no trabalho pedagógico

Ao refletirem sobre a formação inicial e continuada, os respondentes passaram a pontuar os impactos da presença ou ausência dos debates sobre a Educação Especial na formação inicial e continuada no trabalho pedagógico realizado com os alunos público-alvo da Educação Especial nos Cursos de Ensino Médio do IFES de Itapina, desvelando o quanto se torna necessário trazer tais debates para a formação docente, pois são conhecimentos que permitem a inventividade pedagógica.

Nos escritos dos 11 participantes, um destacou que a falta desses conhecimentos leva a escola a não se organizar para atender às especificidades dos alunos. Dentro de um momento em que as avaliações de larga escala cobram o ensino de um conjunto de conhecimentos comuns a serem aferidos, pouco se percebem as demandas mais específicas de alguns alunos. Assim diz: “[...] falta tempo dentro da carga horária para o atendimento individual dos alunos, pois as demandas diárias de trabalho demandam de muito tempo” (PARTICIPANTE 11).

A falta desses conhecimentos sobre a Educação Especial na Educação de modo mais amplo impactou, inclusive, a estrutura física da escola. No ponto de vista de uma participante, “[...] as escolas são muito antigas e isso dificulta o acesso dos alunos nas dependências do Campus”.

Nove retrataram também que a falta de conhecimentos sobre a Educação Especial na formação dos profissionais da Educação acabou por implicar em um modo de organizar as escolas/currículos sem considerar as trajetórias de aprendizagens desses alunos. Diante disso, as práticas de ensino, as atividades teóricas e práticas (de campo), as atividades de pesquisa, os trabalhos/exercícios, enfim, quase sempre não consideram a existência desses alunos, situação que requer muita cautela e atenção dos educadores para os alunos não caírem no esquecimento.

Dentre os desafios vividos, destacam-se também: o número de alunos por sala de aula; os currículos pensados a partir de um padrão de estudante; os processos de avaliação marcados pela competição; as dificuldades em se trabalhar a adaptação de materiais; os desafios em realizar avaliações diferenciadas; as barreiras para o professor buscar também pela sua formação na área; o desafio de realizar a formação tecnológica dos alunos (como o manuseio de maquinário, por exemplo), dentre outras. Não podemos nos esquecer do número de bacharéis no Ifes-Itapina. Esse cenário desvela desafios no campo da didática de modo mais amplo, inclusive nos casos de atendimento dos alunos público-alvo da Educação Especial. Diante desse cenário, destacamos narrativas que representam essas considerações.

Existem várias dificuldades, que acredito que são comuns a muitas escolas. Temos turmas grandes, entre 35 e 40 alunos, e um modelo tecnicista de educação, que acaba por ser excludente em sua base. A ideia da competição, do sistema de avaliação tradicional, de aluno forte e aluno fraco, são imaginários que circulam, mas a presença do NAPNE foi fundamental para quebrar muitos paradigmas e exigir de nós um plano pedagógico para os alunos com necessidades específicas. É maravilhoso que hoje tenhamos esse público no Ifes e um Núcleo voltado para eles. Já é um grande salto, e temos professores que se esforçam para promoverem uma boa aprendizagem para esse público. Talvez, alguns professores ainda precisem se abrir mais a processos formativos na área para aperfeiçoarem suas práticas com o aluno com necessidades especiais. Agora, no dia a dia, é muito difícil dar conta das demandas, ter condições de adaptar materiais, fazer avaliações diferenciadas. As turmas são grandes e temos sobrecarga de trabalho, lidamos com pesquisa e extensão além do ensino, então é uma correria que prejudica um olhar mais atento aos alunos com necessidades especiais. O NAPNE ajuda muito, mas ainda é preciso um maior suporte e mais formação para os professores na área. Falo por mim, que tenho boa vontade, mas que, às vezes, falta perna e falta uma formação continuada que aprofunde na adaptação de materiais e na construção de processos avaliativos diversificados e inclusivos (PARTICIPANTE 11).

Não atuo no ensino médio, mas vejo que o principal desafio é ter carga horária específica para a elaboração, atendimento e correção das atividades desenvolvidas com alunos que demandam alguma adaptação. (PARTICIPANTE 9).

Considerando as falas que vez ou outra escuto dos professores, bem como o que presencio no dia a dia da escola, considero que os desafios sejam os seguintes: - professores que se formaram no tempo que a inclusão escolar não era algo imaginável (e que não conviveram com pessoas PAEE como se convive na atualidade) e que após anos ministrando aulas para um grupo de alunos tidos como homogêneo não compreendem como alunos PAEE podem frequentar salas de aula comum; - falta de compreensão sobre a capacidade que pessoas PAEE possuem para aprender; - falta de formação/conhecimentos específicos da área da Educação Especial; - considerando

todas as atribuições que professores de Institutos Federais possuem, ocorre também de haver falta de tempo para maior dedicação (PARTICIPANTE 6).

Percebemos a escola também como lugar de expressão da diferença. Assim, não podemos temer as singularidades. Precisamos compreender o quanto é importante pensar em uma pedagogia capaz de acolher as diferenças, pois a aprendizagem é heterogênea. Aprendemos em tempos e modos diferentes. A didática precisa contemplar todos esses sujeitos que adentram os espaços educativos. Portanto, cabe à escola mediar a educação de modo a respeitar as singularidades. A pedagogia diferenciada é aquela que se opõe aos pressupostos da educação bancária, entendida como:

A educação 'bancária' em cuja prática se dá a inconciliação educador-educandos, rechaça este companheirismo. E é lógico que seja assim. No momento em que o educador 'bancário' vivesse a superação da contradição já não seria 'bancário'. Já não faria 'depósitos'. Já não tentaria domesticar. Já não prescreveria. Saber com os educandos, enquanto estes soubessem com ele, seria sua tarefa. Já não estaria a serviço da sua desumanização. A serviço da opressão, mas a serviço da libertação (FREIRE, 1987, p.36)

A Participante 11 desvela sobre a importância do Núcleo de Apoio para Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE). Diz o quanto esse grupo tem colaborado para que processos inclusivos venham fazer parte do dia a dia da escola. Faz-nos recordar Viralunga e Mendes (2014) quando salientam a importância da colaboração entre professores do ensino comum e de educação especial, permitindo, essa relação o planejamento, a mediação, o acompanhamento e a criação dos apoios necessários à acessibilidade curricular. Além disso, a participante 11 nos convoca a pensar sobre a quantidade de alunos por turma e o quanto tal questão tem implicado no desempenho acadêmico dos alunos e na mediação do ato educativo pelos professores.

Como diz Libâneo (2008), espera-se que as construções, os mobiliários, o material didático e os modos organizativos das escolas sejam adequados e suficientes para assegurar o desenvolvimento do trabalho pedagógico e favorecer a aprendizagem. Isso envolve o debate sobre o número de alunos por turmas para que os professores tenham as devidas condições de assisti-los em suas necessidades.

Percebemos também que ele reconhece as fragilidades existentes e vivenciadas no processo de inclusão de alunos público-alvo da Educação Especial no Ifes Campus Itapina, mas não se esquece de destacar o fato de os docentes buscarem por oportunidades de aprimoramento de seus saberes-fazer e da própria prática docente. Essas atitudes incentivam a busca de novos-outros conhecimentos para uma Educação Profissional e Tecnológica que considera todos os sujeitos envolvidos nos processos educativos. Por isso, corroboramos Freire (1980) quando diz

que uma proposta pedagógica baseada na ação reflexiva e dialógica busca por possibilidades de transformação da pessoa e da sociedade. “Educação que, desvestida da roupagem alienada e alienante, seja força de transformação e de mudança” (FREIRE, 1980, p. 44).

Outra questão ponderada versa sobre o sistema avaliativo tradicional que torna mais visível a exclusão de muitos alunos. Quando a avaliação não é inclusiva, ela diferencia os alunos, criando grupos: os fortes e os fracos. Não temos a intenção de sermos inocentes ou negligentes quanto às tensões e interesses hegemônicos que norteiam as políticas de Educação em geral. Sabemos o quanto as escolas são cobradas de resultados. Sabemos da historicidade dos Institutos de Educação (desde quanto eram CEFET ou Escolas Agrotécnicas) e da busca por resultados. Temos a convicção de que esses interesses se manifestam nos relatos dos sujeitos envolvidos no estudo, por isso a necessidade de uma política de formação de professores com abordagem inclusiva.

[...] a avaliação é parte do processo de planejamento do ensino-aprendizagem, devendo ser, portanto, um instrumento de transformação das práticas instituídas, uma vez que ela é imprescindível para provocar reflexões e com isso a construção de estratégias de ensino que possam promover a aprendizagem de todos (ANACHE; MARTINEZ, 2007, p. 53)

Nesse sentido precisamos da educação como direito subjetivo manifesta em documentos, mas também no trabalho pedagógico diário das escolas. Trata-se de uma garantia a todos os cidadãos de direito. Essa garantia precisa se manifestar nas estruturas físicas das escolas, nas composições curriculares, nos momentos de avaliação da aprendizagem, na mediação do conhecimento em sala de aula, no atendimento às especificidades de aprendizagem, dentre outros. É indispensável criar dispositivos para que os estudantes tenham acesso à educação, nela permaneçam e desenvolvam conhecimentos de modo a ampliar possibilidades de interação social.

Com o objetivo de possibilitar uma educação com qualidade para todos, faz-se necessário pensar em políticas para capacitação de docentes que promovam a “reflexão crítica sobre a prática”. O professor quanto volta o olhar criticamente sobre a ação pedagógica, ele é mais capaz de perceber seus acertos e desacertos e, com isso, concretizar mudanças no seu pensar e agir. Em conformidade com Freire (1996), persistimos a defesa de que a formação continuada de professores é um momento primordial de reflexão crítica sobre a própria prática em seus contextos de realização. É refletindo sobre a prática de ontem e de hoje que busco pelo aprimoramento da prática vivida em sala de aula com alunos concretos.

O relato do respondente também versa sobre os desafios de ser professor do Ifes. A falta de tempo e a inexistência de carga horária específica para realizar trabalhos diferenciados com os alunos público-alvo da Educação Especial também são apontados como desdobramentos da ausência dos debates sobre a Educação Especial na formação de professores. A sobrecarga de tarefas resulta na ausência de tempo para produção de materiais adaptados e prestação de apoios e atendimentos individuais para os estudantes. Contudo os docentes se desdobram para prestar a atenção necessária aos estudantes para que eles se desenvolvam nos processos de ensino-aprendizagem.

Defendemos que não é possível pensar os processos de inclusão sem investimentos na formação docente. Neles, podemos refletir sobre o aperfeiçoamento docente e as ações de colaboração entre professores do ensino comum e os de Educação Especial. Para o pensamento freiriano, o diálogo cria a base para a colaboração. Para Freire (2001, p. 81) “[...] não há também diálogo, se não há uma intensa fé nos homens. Fé no seu poder de fazer e de refazer, de criar e recriar”. Em Educação Especial, o diálogo é a base para que os profissionais da Educação possam colocar em ação a prática da colaboração que nos leva à escuta, ao silêncio, à crença no outro, e ao respeito mútuo. Alia-se a essas condições a esperança crítica, mobilizadora do diálogo.

Para Freire (1980, p. 82):

O diálogo é o encontro entre os homens, mediatizados pelo mundo, para designá-lo. Se, ao dizer suas palavras, ao chamar ao mundo, os homens o transformam, o diálogo impõe-se como o caminho pelo qual os homens encontram seu significado enquanto homens, o diálogo é, pois, uma necessidade existencial.

Avançando na análise desse eixo, a Participante 9 reitera a necessidade de se garantir ao professor mais tempo. Tempo para planejar e mediar em um contexto atravessado por trajetórias de aprendizagem com maiores especificidades. Como diz Arroyo (2011, p. 223):

A chegada de outras crianças e adolescentes às salas de aula obriga os professores que têm sensibilidade de vê-los, a criarem novas autoimagens de sua condição docente. Criam outros sentidos para as salas de aula. Dessas infâncias e adolescências vêm demandas de outros significados para as escolas, para a docência e para o próprio currículo e seus ordenamentos e conhecimentos.

Planejar significa ter tempo para pensar em como mediar o conteúdo, elaborar as atividades, pensar em cada aluno que a executará, organizar os apoios e a dinâmica da classe e buscar por meios para acompanhar a apropriação dos conhecimentos pelos alunos. Assim, para que os alunos público-alvo da Educação Especial tenham direitos a uma educação de qualidade, há de se ter tempo para refletir sobre as metodologias das aulas e as estratégias necessárias ao ensino diferenciados de acordo com as necessidades específicas dos alunos.

Nesse contexto, trazemos também o registro da Participante 6. Ela percebe que a inclusão de alunos com indicativos à Educação Especial perpassa pela formação docente e pela necessidade de tempo para atender aos alunos, mas destaca um dado importante: a crença de que o aluno pode aprender. Não se pode reduzir a inclusão dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no espaço físico, ou seja, apenas na matrícula. O aluno não pode ser mais um número contado no Censo Escolar. Ele é uma pessoa cuja característica que a humaniza é o ato de aprender e ensinar.

O respeito devido à dignidade do educando não me permite subestimar, pior ainda, zombar do saber que ele traz consigo para a escola [...]. Isso exige de mim uma reflexão crítica permanente sobre minha prática através da qual vou fazendo a avaliação do meu próprio fazer com os educandos (FREIRE, 1996, p.62-63).

Nessa perspectiva, a inclusão vai além da matrícula. É preciso criar condições para que seja concretizada a convivência e a aprendizagem de alunos com e sem deficiência no contexto da escola comum, bem como apresentar movimentos para que a Educação Especial venha apoiar o ensino comum e não o substituir.

Quando paramos para pensar na história de constituição do Ifes-Itapina, inicialmente, uma Escola Agrícola, a maioria dos profissionais se constituiu professores na prática, no dia a dia, sendo que, muitos deles, nunca imaginaram lecionar, inclusive para alunos apoiados pela Educação Especial. Essa realidade se mostra presente ainda na formação e prática de muitos educadores da instituição, por isso cabe pensar em políticas de formação docente que ajudem esses profissionais ampliarem seus saberes-fazer, incluindo aqueles relacionados à Educação Especial numa perspectiva inclusiva, assumindo, no processo, a Educação como ato ético e político.

Não posso negar-lhe ou esconder-lhe minha postura, mas não posso desconhecer o seu direito de rejeitá-la. Em nome do respeito que devo aos alunos não tenho porque me omitir, porque ocultar a minha opção política, assumindo uma neutralidade que não existe. Esta, a omissão do professor em nome do respeito ao aluno, talvez seja a melhor maneira de desrespeitá-lo (FREIRE, 1996, p. 69).

Os investimentos na formação dos professores ajudam esses profissionais refletirem que a matrícula de alunos público-alvo da Educação Especial se coloca como uma ação presente nas escolas comuns, portanto precisamos buscar por caminhos pedagógicos que apoiem esses estudantes nos momentos de mediação da aprendizagem, defendendo a escola como aprendente porque é política e defensora de princípios inclusivos.

6.2.4 Demandas/temas a serem trabalhados nos momentos de formação continuada no Ifes - Itapina

Avançando na análise dos dados, trazemos o quarto eixo das discussões: mediante questões que se presentificam em sala de aula em face ao direito de aprendizagem dos alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades, as demandas/temas que os profissionais do Ifes de Itapina consideram importantes de serem trabalhados nos momentos de formação continuada a serem implementados pelo Instituto.

Os principais temas trazidos pelos participantes foram: conhecer (de maneira mais aprofundada) os tipos de deficiências e, principalmente, aquelas que atravessam os estudantes matriculados no Ifes Campus Itapina; avaliação adaptada; adaptações curriculares; relação família e escola; Educação Especial: trajetória, história e legislação; papel do professor na educação inclusiva; acessibilidade; estimulação neurosensorial; metodologias de ensino diferenciadas; relatos de experiências; políticas da Educação Especial; possibilidades de aprendizagens; terminalidade Específica e; ensino colaborativo. Podemos perceber essas demandas em alguns registros:

Discutir mais a fundo cada tipo de necessidade que será atendida pelo campus numa perspectiva ampla (necessidades físicas, emocionais e mentais) (PARTICIPANTE 1).

Temas como: avaliação, recuperação paralela, adaptações curriculares, adaptações pedagógicas, relação família e escola (PARTICIPANTE 2).

Acredito que a própria educação especial deve ser revista e colocada em discussão, várias síndromes e temas não contemplam a educação inclusiva. É preciso ir além do público-alvo da Educação especial se queremos proporcionar uma sociedade mais justa e humanizada (PARTICIPANTE 7).

Bom, como eu não tenho conhecimento teórico pedagógico para trabalhar com estes alunos com necessidades especiais, pois como disse anteriormente fiz graduação em Engenharia, fica muito difícil para mim considerar o que são temas importantes a este respeito, pois só vou ter contato com as diferentes situações na hora que tiver um aluno nestas condições em uma de minhas salas (PARTICIPANTE 5).

As explicações apresentadas nos permitem compreender o quanto o conceito de equidade precisa se fazer presente na sala de aula, considerando que ela é “a base” para construir os espaços escolares heterogêneos, ou seja, plurais. Nesse contexto, trazemos as narrativas apresentadas pelos participantes com objetivo de analisar e perceber as diferentes características do abarcamento da inclusão e exclusão. A narrativa do respondente 1 nos diz o quanto é importante para o professor conhecer os tipos de deficiências que fazem parte do contexto educacional. Nesta perspectiva, defendemos processos formativos que nos possibilitem esse conhecimento, mas também a não rotulação dos alunos em suas condições e a busca por práticas

pedagógicas que se comprometam em envolver os alunos nos currículos escolares, resguardando o atendimento às especificidades de aprendizagem desses sujeitos.

Acredita-se que a educação na perspectiva inclusiva, ao proclamar o reconhecimento às diferenças, implica oferecer condições favoráveis ao processo educacional do alunado, fundamentado em princípios pedagógicos que assegurem o respeito às diferenças. Como diz Amaral (1988), o respeito à diferença caminha no sentido de colocar em análise a busca pela harmonia e pela perfeição. Como diz a autora, convivemos em uma sociedade que preza por um ideário de perfeição, harmonia e normalização que povoa o imaginário coletivo. Com isso, esse ideário valoriza um corpo jovem, do gênero masculino, branco, cristão, heterossexual, física e mentalmente perfeito, belo e produtivo. “A aproximação ou semelhança com essa idealização em sua totalidade ou particularidade é perseguida, consciente ou inconscientemente, por todos nós, uma vez que o afastamento dela caracteriza a diferença significativa, o desvio, a anormalidade” (AMARAL, 1998, p. 14).

Por isso, documentos nacionais como a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva foram instituídos. Esse documento, por exemplo, objetiva assegurar a inclusão escolar de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/ superdotação nas escolas comuns, orientando os sistemas de ensino a promover o acesso com participação e aprendizagem no ensino comum.

Assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtorno global 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 de ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para os atendimentos educacionais especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informações; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008, p. 14).

Nesse contexto, trazemos as contribuições do respondente 2. Aponta os temas que são imprescindíveis para o acesso, permanência e aprendizado dos estudantes público-alvo da Educação Especial. Para uma prática pedagógica que visa o progresso de todos os sujeitos que adentram os espaços escolares, realmente precisamos dialogar com todos esses quesitos: avaliação, recuperação paralela, acessibilidade curricular, adaptações pedagógicas, relação família e escola.

De acordo com Vieira (2015), a educação se consolida no tripé: acesso, permanência e apropriação do conhecimento. Evidencia, ainda, que o acesso não se resume ao direito de o

aluno efetivar sua matrícula, uma vez que restringiria (em muito pouco) uma ação complexa que é o direito de se constituir aluno. O ingresso prevê instituir oportunidades de a pessoa se constituir um aluno e um cidadão de direito. A permanência faz emergir a necessidade de garantir educação para todos com qualidade, equidade, maior justiça na educação, superação das desigualdades sociais. Para tanto, redes de apoio precisam ser implementadas para que alunos e professores possam aprender-ensinar por meio do diálogo e da troca de experiências.

A apropriação do conhecimento visa a garantia da mediação/apropriação do conhecimento na perspectiva da inclusão de modo tal que todos os estudantes estejam incluídos nos processos democráticos do direito à educação pública com qualidade. Assim, há de se considerar o processo de inclusão em uma escola de educação profissional e tecnológica, articulada com Ensino Médio que carrega em sua estrutura a disparidade do sistema social do qual somos e fazemos parte. Sua dimensão traz movimentos e contradições presentes nas relações históricas, sociais e culturais.

Outra narrativa que trouxemos neste eixo foi produzida pelo Participante 7. Em seu registro, aponta a importância de se trazer os pressupostos da Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar para a formação de professores, assim como reflexões sobre processos mais amplos de inclusão escolar para além dos alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Estudar a legislação educacional realmente é uma necessidade. É preciso compreender as aproximações e as singularidades entre a Educação Especial e a inclusão escolar. Muitas vezes, a primeira suprime a segunda como se fossem faces da mesma moeda.

Como diz a LDB 9394/96, entende-se por Educação Especial uma modalidade de ensino a apoiar os processos de escolarização de alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Já os processos de inclusão escolar são mais amplos, pois se direcionam a pensar em todos os grupos sociais historicamente excluídos dos cotidianos escolares, convocando os sistemas de ensino a compor as políticas necessárias para que cada um desses grupos tenha seus direitos à Educação contemplados.

A inclusão escolar, decorrente de uma educação acolhedora e para todos, necessita adotar a autonomia social e intelectual como objetivos norteadores da formação de educandos e de educadores, ao considerar que os caminhos pelos quais o conhecimento se produz não obedecem a critérios rígidos estabelecidos e limitados pelos componentes curriculares, mas, ao contrário, configuram redes imprescindíveis de ideias que se cruzam, formando tecidos singulares, sentidos originais. Esses movimentos colaboram para que os educadores se sintam capazes de trabalhar com todos os educandos, adequando suas práticas de acordo com o grupo heterogêneo de aprendizes presentes em sala de aula (JESUS *et al.*, 2012, p. 163).

Como já dito, a instituição escolar tem sido demandada a pensar possibilidades/caminhos que fomentem a inclusão de pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, assim como dos demais grupos sociais que passaram a fazer parte dos processos educativos em virtude dos avanços trazidos pelas políticas de inclusão escolar. Por isso, a formação de professores se coloca como ponto crucial nesse processo. Como diz Freire (2001, p. 80) “[...] um dos programas prioritários em que estou profundamente empenhado é o de formação permanente dos educadores, por entender que os educadores necessitam de uma prática político-pedagógica séria e competente que responda à nova fisionomia da escola que se busca construir”.

Para que os processos de inclusão venham se personificar nas escolas e atendam às demandas dos estudantes com público-alvo da Educação Especial, faz-se necessário pensar na formação do professor, assumindo-o como intelectual crítico. É direito do professor a formação que se constitui por meio da ação-reflexão-ação, sendo necessária a relação teoria e prática, por serem as bases da práxis pedagógica. “A práxis [...] é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimido” (FREIRE, 1987, p. 52).

Para finalizar esse eixo, trouxemos o Participante 5 que evidencia a ausência dos pressupostos da Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar em sua formação, por sua vez realizada em um Curso de Engenharia. Defendemos a concepção de que os Institutos Federais de Educação precisam se organizar para a garantia da formação pedagógica para esse grupo de docentes. Não há a ausência somente de conhecimentos relativos à Educação Especial, mas sobre os fundamentos da Educação de maneira ampla, tendo em vista a própria direção dos cursos de bacharelado que não se destinam à formação docente.

A formação permanente está estreitamente imbricada aos atos de aprender e ensinar. São movimentos ontológicos ao ser humano. São interdependentes. Movimentos de um único ato. No mesmo fluxo do aprender, também se ensina e vice-versa. A relação entre ensino e aprendizagem é intrínseca ao ser humano. Está relacionada à capacidade humana de se refazer ao refazer a história. Com isso, vai alterando o seu próprio mundo de atuação e convivência e a sociedade a qual faz parte. Nesse sentido, é importante a indignação sobre determinadas ideologias arraigadas, determinismos e fatalismo históricos que precisam ser enfrentados.

Isto significa ser o ser humano, enquanto histórico, um ser finito, limitado, inconcluso, mas consciente de sua inconclusão. Por isso, um ser ininterruptamente em busca, naturalmente em processo. Um ser que tendo por vocação a humanização, se

confronta, no entanto, com o incessante desafio da desumanização, como distorção daquela vocação (FREIRE, 1993, p. 18).

Inclusive pensar os investimentos na formação dos professores do Ifes-Itapina – incluindo aqueles que se formaram na docência por meio da prática e não pela formação inicial (como os Engenheiros) – significa assumir o ser humano como um sujeito que busca, porque nunca acabado, sempre em construção. Isso porque é assim que funciona o mundo no qual se insere, e que pode ser feito e refeito a todo o momento. Enquanto existir vida, haverá a esperança de mudança. Essa assertiva nos ajuda a pensar na formação docente e na própria condição dos alunos, pois, como afirma Freire (1996), o ser humano e mundo nunca chegam à perfeição total. Estão envoltos em um eterno vir a ser. Estão em constante renovação. Estão na busca e construção de novos saberes e formas de ser, de fazer-se e fazer as coisas. Dessa forma, se abre a possibilidade do “inédito viável”, pois sempre há algo novo em cada relação que se estabelece entre o ensinar e o aprender.

6.2.5 Possibilidades de sistematização da formação continuada, considerando a Pandemia da Covid-19

Além das temáticas, os participantes na pesquisa também passaram a refletir sobre a sistematização da formação continuada, inclusive alternativas nesse momento em que vivemos a Pandemia da Covid-19. Diante disso, apontaram como possíveis práticas organizativas dos momentos formativos: a) encontros remotos com momentos presenciais para fins de troca de experiências e de práticas; b) realização de encontros ou reuniões entre os professores de cada aluno e equipe pedagógica para conhecer as necessidades e traçar ações pedagógicas; c) curso de curta duração; d) formação permanente para que os professores possam estudar de modo contínuo as questões da Educação Especial; e) espaços-tempos de planejamento e de colaboração entre os professores do ensino comum e do NAPNE. Assim, os registros abaixo trazem as percepções dos professores do campus Itapina em relação às alternativas formativas, conforme nos indicam seus apontamentos:

Acho que uma parte de formação mais conceitual pode ser feita de forma remota, e a troca de experiências e práticas de forma presencial. Promover debates, conteúdos e ações a serem realizadas para uma educação inclusiva. Discutir estudos de caso aplicar a formação em sala de aula com as situações que temos, adaptar conteúdos e materiais e compartilhar com os colegas. (RESPONDENTE 11)

Penso que deveríamos traçar um plano de ação para atender cada aluno com necessidades específicas de modo integral. Isso poderia ser feito por meio de encontros ou reuniões entre os professores de cada aluno e equipe pedagógica de modo a não apenas conhecer as necessidades, mas traçar ações que levem em conta

tempo, formação e preparação dos profissionais para o devido atendimento. (RESPONDENTE 9)

Pode ser a partir de um curso de formação continuada de curta duração. Porém, que não fique só no campo das ideias (teoria), mas que traga vivências sobre como trabalhar com esse público específico. (RESPONDENTE 10)

Penso que a formação precisa ser constante, com uma periodicidade regular, onde os participantes possam estudar temas previamente acordados e nos encontros ocorrer o reconhecimento do trabalho docente, como fonte de saberes e análises coletivas. (RESPONDENTE 4)

Interessante perceber que os respondentes reconhecem a escola como uma alternativa à formação docente. O estudo de Mariano (2018), realizado na Universidade Federal do Espírito Santo, defende uma proposta de formação denominada de “formação na/da escola”. Assim nos explica a autora:

A formação na escola é aquela que se realiza no cotidiano escolar em diferentes espaços tempos, ou seja, nos momentos coletivos (reuniões e situações afins), nos momentos de planejamento, nas horas de estudos, nas trocas de experiências, nas práticas de colaboração, enfim, no contexto do cotidiano da escola em que atua o docente. Uma formação que faz suscitar o empoderamento da escola como espaço-tempo de formação de alunos e professores, fazendo reverberar o debate sobre o direito de o professor aprender; potencializar o que sabe; e dialogar/encontrar-se com o que não sabe, fomentando reflexões sobre as condições de trabalho docente e a valorização do magistério.

Realmente são várias as alternativas que podemos dispor para o fomento da formação continuada de professores. A Pandemia da Covid-19 nos aproximou mais das tecnologias. Passamos a utilizar um conjunto de recursos tecnológicos para o desenvolvimento de aulas, reuniões e momentos formativos. Então, fica a alternativa de estratégias remotas para a constituição de processos formativos, assim como encontros presenciais. É interessante perceber que os respondentes requerem processos de formação que realizem a interação teoria e prática e que tais processos formativos sejam contínuos. Reconhecem que as relações dialógicas se colocam como ricas alternativas à formação, portanto nos fazem pensar sobre a importância do planejamento e do papel do pedagogo no processo. Como diz Libâneo (2008, p. 22), a Pedagogia “[...] é um campo de conhecimentos sobre problemática educativa na sua totalidade e historicidade e, ao mesmo tempo, uma diretriz orientadora da ação educativa”.

Os registros também demonstram que a instituição pode compor esses momentos formativos para que seus profissionais venham pensar possibilidades de trabalho docente de modo coletivo e colocar em análise certos estigmas direcionados aos estudantes público-alvo da Educação Especial, por isso o respondente 11 aponta a importância de um estudo conceitual para possibilitar o diálogo entre professores acerca de uma educação inclusiva para possíveis trocas de experiências. O processo de formação continuada pode contribuir para que novos possíveis

sejam pensados na relação entre educar na diferença-igualdade, conforme o relato de um participante: precisamos discutir estudos de caso e aplicar a formação em sala de aula com as situações que temos. Podemos com isso adaptar conteúdos e materiais e compartilhar com os colegas (PARTICIPANTE 1).

Para a viabilização da educação na relação igualdade-diferença tornam-se importantes propostas comprometidas com a relação “reflexão crítica sobre a prática”. O professor quando volta o seu olhar crítico sobre a sua prática pedagógica, encontra maiores possibilidades de perceber o que deu certo ou errado e retomar sua metodologia. Com isso, ultrapassa as barreiras e caminha rumo a práxis pedagógica. Assim, encontra alternativas de mudanças no seu pensar e agir docente. O processo de reconhecimento de possibilidades formativas para trabalhar com pessoas público-alvo da Educação Especial se coloca como um movimento importante para o professor estudar e reconhecer os alunos como sujeitos de direitos e alguém em permanente construção.

Chama também nossa atenção o fato de o participante 9 relatar que deveria ser elaborado um plano de ação para cada estudante de acordo com as suas especificidades. Os encontros formativos e o planejamento entre docentes comuns e de Educação Especial podem possibilitar a elaboração de um plano de trabalho no coletivo. Dessa maneira, todos passariam a refletir sobre o estudante: Qual a condição dele? Que conhecimentos já acumula? Quais seus potenciais? Quais suas necessidades? Que recursos são necessários? Quais os apoios? Que trabalho interdisciplinar poderia ser constituído para atendê-lo em suas necessidades? Como garantir a acessibilidade curricular? Que pistas serão dadas para a equipe do NAPNE trabalhar com o aluno?

Além disso, o professor poderá também se olhar para pensar: Que conhecimentos já acumulo para trabalhar com esse aluno? Que outros conhecimentos serão necessários? Como revisitar a prática pedagógica? Que demandas emergem da prática e que podem ser exploradas na formação contínua? Quais os efeitos das práticas solidárias? Enfim, trata-se de um processo reflexivo que colabora para a formação de todos: alunos e professores. Esse processo reflexivo nos aproxima de Tardiff e Lessard (2005, p. 14) quando afirmam que:

O saber dos professores não é um conjunto de conteúdos cognitivos definidos de uma vez por todas, mas um processo em construção ao longo de sua carreira profissional na qual o professor aprende progressivamente a dominar seu ambiente de trabalho ao mesmo tempo em que se insere nele e o interioriza por meio de regras de ação que se tornam parte integrante de sua consciência prática.

A elaboração de planos de ação e estudos de caso ajudam o trabalho do Atendimento Educacional Especializado que é complementar/complementar ao trabalho da sala de aula regular. Baptista (2011) afirma que esses serviços não podem ficar suprimidos nas salas de recursos multifuncionais, pois essa rede de apoio deve estar disponível em todas as ações pedagógicas planejadas e mediadas pelos professores da classe comum. O estudo de Ghidini (2020) se apoia no autor e na concepção de atendimento educacional especializado por ele defendido, situação que leva a pesquisadora a trazer as seguintes ações a serem realizadas pelo atendimento educacional especializado quando pensado para além das salas de recursos multifuncionais:

Dentre as ações pedagógicas subsidiadas pelo atendimento educacional especializado, na concepção de Baptista (2013), podemos destacar: a preparação de materiais/recursos; o planejamento/mediação das práticas pedagógicas; a orientação aos professores regentes; a criação de redes de colaboração na classe comum; o atendimento aos alunos nas salas de recursos multifuncional (contraturno); a colaboração nos momentos de formação em contexto e nos espaços de planejamento; as orientações às famílias; a elaboração de planos de atendimento educacional especializado; a participação nos Conselhos de Classe; a participação na elaboração da proposta curricular e no Projeto Político-Pedagógico da escola, dentre outros (GHIDINI, 2020, p. 19).

Nessa concepção de atendimento educacional especializado, as estratégias estão presentes na identificação de necessidades do estudante, no planejamento, no acolhimento, na apresentação e na discussão de temas específicos, na adaptação dos materiais, nos relatos de experiências, no registro e também na avaliação. Dessa maneira é necessário pensar a prática pedagógica docente para possibilitar o alcance dos objetivos a serem traçados para que os alunos tenham maiores oportunidades de aprendizagem. Portanto, as ações coletivas são fundamentais para a prática do professor, pois essa prática estabelece o sentimento de pertença do professor para trabalhar com esses alunos e a busca de novos-outros possíveis no contexto escolar.

Pondera-se o quanto cursos de curta duração com foco nas experiências vividas, ou seja, em práticas positivas também se colocam como alternativas à formação docente. Ganha destaque o fato de os participantes sinalizarem que os temas dos processos de formação necessitam ser acordados entre os pares, com a devida valorização do trabalho docente e com análises coletivas. O estudo de temas que atravessam o cotidiano da sala de aula contribui para reflexão crítica sobre a prática, necessitando que tais reflexões sejam alimentadas pela relação teoria e prática, ações colaborativas entre os profissionais da escola e a constituição de propostas que se comprometem com o direito de aprender.

Nesse sentido, podemos pensar a relação professor/aluno intersubjetiva entre sujeitos que ensinam e aprendem em comunhão, “mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 1987, p. 39). Essa relação é sempre alimentada pelo diálogo. Ao contrário da educação bancária, a educação

problematizadora é dialógica, visto que “[...] para manter a contradição, a concepção “bancária” nega a dialogicidade como essência da educação e se faz antidialógica; para realizar a superação, a educação problematizadora – situação gnosiológica – afirma a dialogicidade e se faz dialógica” (FREIRE, 1987, p.39).

As relações dialógicas ajudam os professores a perceber que a inclusão se configura em lutas por justiça social. A formação é importante para o docente refinar a prática pedagógica; realizar trabalhos sistematizados e mais efetivos; sensibilizar todo trabalho coletivo; compor práticas comprometidas com processos de ensino-aprendizagem de todos; potencializar os alunos no processo de escolarização e auxiliá-los para se relacionarem com a diversidade; amenizar as dificuldades; fomentar relatos de práticas que deram certo e aquelas que precisam de refinamento.

A formação docente nos ajuda a compreender a diversidade, o conhecimento das políticas de inclusão e as ações necessárias para assegurar o direito de todos à Educação. O Ifes de Itapina conta com a Equipe do NAPNE, composta por profissionais de diversas áreas. Assim, possui um rico dispositivo para fortalecer a formação em contexto. A junção dos conhecimentos/experiências desses profissionais com os demais da escola, assim como o diálogo com aportes teóricos, a reflexão crítica da prática e a colaboração de sujeitos externos se configura como uma potente alternativa para o fomento de políticas de formação docente no contexto das práticas inclusivas.

O presente eixo nos permite compreender a importância dos espaços-tempos de planejamento para atuação docente em contextos escolares que se comprometem ser inclusivos e para a constituição de ações para o alcance de tal objetivo. Uma educação de qualidade com equidade perpassa pelos investimentos na formação dos profissionais da Educação. Fica perceptível que tal dimensão está ligada a diversos fatores, dentre os quais, a busca por alternativas aos processos formativos sugeridos pelos docentes do Ifes Campus Itapina.

6.2.6 Olhar avaliativo sobre os temas e metodologia apontada para atuação docente e para os processos de ensino-aprendizagem dos alunos público-alvo da Educação Especial

Na pesquisa, os participantes puderam também avaliar as contribuições que os temas e metodologia apontada traria para a atuação docente e para os processos de ensino-aprendizagem dos alunos público-alvo da Educação Especial. A avaliação institucional é uma ferramenta que

ajuda a escola se olhar criticamente na busca por conhecer seus pontos fortes e avaliar o que pode ser melhorado. Trata-se de processo diagnóstico que alimenta o projeto de escola pelo qual se trabalha. Para Gadotti (2010, p. 1), “[...] a avaliação institucional tornou-se preocupação essencial para a melhoria dos serviços das escolas e universidades e para a conquista de maior autonomia”.

O objetivo da avaliação institucional é a qualificação do processo educacional. Leva em consideração o processo de ensino-aprendizagem dos educandos, avalia o Projeto Político-Pedagógico e diagnostica as demandas de formação docente, ajuda na implementação do processo e compõe processos de avaliação de todas as ações que atravessam o ato educativo. Ainda em Gadotti (2010, p.13): [...] a avaliação institucional e escolar coloca em evidência o projeto institucional, os fins da educação e as concepções pedagógicas, ela se constitui num momento privilegiado de discussão do projeto político-pedagógico da escola.

Assim, sobre a avaliação das contribuições que os temas e metodologia apontados pelos professores no tocante à atuação docente e aos processos de ensino-aprendizagem dos alunos público-alvo da Educação Especial, os respondentes aos questionários disseram que:

A principal contribuição é ter noção do que é feito e do que já deu certo na adaptação de aulas, materiais e avaliações, as mais diversas necessidades. Perdemos muito tempo tentando fazer algumas coisas que na sua grande maioria das vezes, não tem o resultado esperado. (RESPONDENTE 9).

O Ifes Campus Itapina conta com a contratação de intérprete de libras e professores de apoio para acompanhamento e auxiliar nas adaptações de atividades junto ao corpo docente e pedagógico, conta com o NAPNE, com sala de recursos, equipamentos, psicólogo, assistente social, Coordenação de apoio ao Ensino, realiza palestras, mini cursos, professores efetivos com formação específica na Educação Especial, apoia as pesquisas relacionadas à inclusão. Conta com um o curso de Licenciatura em Pedagogia e Ciências Agrícolas que desenvolve projetos e pesquisas com vistas a inclusão, conta com vários ambientes adaptados em relação a mobilidade interna (RESPONDENTE 7).

Em 2008, foi composto por uma portaria o núcleo de atendimento às pessoas com necessidades específicas, o NAPNE, e, desde então, este núcleo acompanha os alunos e apoia os professores. Este núcleo conta com uma sala própria equipada com diferentes materiais pedagógicos; conta também com estagiários, uma professora de atendimento educacional especializado, intérprete de libras, acompanhantes e uma coordenadora, contato permanente com a família além de um grupo de servidores que compõe a portaria do NAPNE (RESPONDENTE 2).

Como mencionado anteriormente, existe um Núcleo especializado que atende docentes e discentes e que vem realizando um excelente trabalho (RESPONDENTE 3).

Os respondentes sinalizam que os temas a serem explorados nas formações quando extraídos do cotidiano da sala de aula se mostram mais próximos dos professores. Com isso, é possível refletir, estudar, pensar, repensar, tentar, mediar e avaliar as mediações em sala de aula,

buscando, sempre, a melhoria do ensino. É interessante perceber que avaliam o trabalho do NAPNE como uma referência que auxilia os alunos, orienta os planejamentos específicos e apoia os professores do ensino comum no trabalho pedagógico com os alunos. Além disso, desencadeia processos de formação continuada em contexto.

Compreendem que o núcleo conta com a presença do professor especialista em educação especial e que a colaboração se configura em uma potente estratégia de formação continuada. O NAPNE pode manter os docentes informados sobre as demandas dos alunos, colaborar nos planejamentos, ajudar o grupo a conhecer os alunos público-alvo da Educação especial e realiza atividades de maneira colaborativa. Por meio dele, pode-se desenvolver projetos, grupos de estudo e inúmeras atividades de apoio, porém os professores do ensino comum precisam se envolver mais com o referido núcleo.

O Ifes Itapina conta também com a contratação de Intérpretes de Libras para acompanhar e auxiliar nas adaptações das atividades com o corpo docente. A sala de recurso está equipada e conta com a parceria de um profissional da psicologia e um da assistência social. É um núcleo potente que objetiva trabalhar em parceria com os professores. A presença dos monitores também se configura em recurso, assim como a elaboração de Plano de Ensino Individual (PEI). É preciso estabelecer a constante interação de todos os recursos disponíveis com o trabalho pedagógico da classe comum, pois como dizem Capellini e Mendes (2008, p. 110):

[...] a força da colaboração encontra-se na capacidade de unir habilidades individuais dos educadores, para promover sentimentos de interdependência positiva, desenvolver habilidades criativas de resolução de problemas e apoiar um ao outro, de forma que todos assumam as responsabilidades educacionais.

As redes colaborativas, além de fomentarem processos de formação em contexto, colabora com a aprendizagem dos alunos. Por meio dessa ação, emerge a possibilidade de antecipação de conteúdos para introdução do aluno em disciplinas específicas e preparação de materiais, realização do Projeto de Português como segunda língua para aluno surdo, reuniões de acompanhamento com pais ou responsáveis de alunos com necessidades específicas, encontros com equipe pedagógica, coordenações e professores e horários de atendimento individualizado com professores. Como podemos ver, os participantes avaliam as ações do NAPNE como uma potente estratégia de formação em serviço e como afirma Baptista (2011) todas as ações elencadas se configuram em atendimento educacional especializado, portanto se realizam nos vários momentos do ato educativo e em vários espaços-tempos escolares.

Esse olhar avaliativo sobre o NAPNE e suas ações pode se configurar em uma rica estratégia de formação em contexto. Para Nóvoa (2019, p. 6), “[...] tornar-se professor – para nos servirmos do célebre título de Carl Rogers, tornar-se pessoa – obriga a refletir sobre as dimensões pessoais, mas também sobre as dimensões coletivas do professorado. Não é possível aprender a profissão docente sem a presença, o apoio e a colaboração dos outros professores”.

Sinalizam também que palestras são realizadas apenas no início do semestre, demandando que esse processo formativo deve se desencadear de forma mais contínua. Falam de cursos. De um projeto formativo institucional. Como dito, tais processos podem ser realizados por meio de várias estratégias: presencial, remotamente e semipresencial. Avaliam que por meio das estratégias sugeridas para a constituição dos processos de formação, os professores podem repensar as práticas pedagógicas e compor novas-outras possibilidades de ensino-aprendizagem. É preciso sempre articular os serviços existentes para que os alunos acessem os currículos escolares e tenham as suas demandas específicas atendidas (VIRALONGA, MENDES, 2014).

Destaca-se a compreensão de que é preciso avaliar tudo que foi feito para se ter noção do que de fato está dando certo e o que pode ser melhorado. Outra maneira de se buscar assegurar o que está prescrito nos documentos seja cumprido é garantir a participação do NAPNE nas reuniões pedagógicas, a busca pelo conhecimento constante das necessidades dos estudantes e o acompanhamento contínuo no intuito de que os direitos expressos nos documentos institucionais sejam assegurados.

Os temas sugeridos pelos participantes a compor os processos de formação continuada alimentam a relação teoria e prática. Acreditam que, assim, a formação dialoga com as questões vividas em sala de aula. Ajuda os professores a ampliarem seus saberes-fazer e constituírem processos de investigação para pensar em como trazer os alunos para as atividades planejadas e desenvolvidas. A avaliação das questões formativas necessárias aos professores do Ifes-Itapina ajuda o professor a refletir sobre a valoração de espaços homogêneos, espaços que procuravam apagar as diferenças em sala de aula, produzindo a exclusão de muitos alunos.

Esse não reconhecimento das diferenças na igualdade nega o direito dos estudantes a uma educação de qualidade. Com isso, negamos ideais freireanos que defendem uma educação emancipadora. Freire (1996) incita discussão sobre a possibilidade de uma proposta de formação de professores com vistas a uma educação emancipadora capaz de contribuir para a construção do ser autônomo. “Uma mudança pedagógica que se caracterizaria pela efetivação

de uma educação oportunizadora da libertação do ser humano e possibilitadora da concretização do ‘ser mais’, do ‘ser sujeito histórico’ atuante nos processos de luta pela transformação da sociedade” (FREIRE, 1996, p.14).

6.2.7 Desafios vividos em sala de aula no tocante à escolarização desses alunos no Ifes-Itapina

Como último eixo da análise de dados, trouxemos, também, o processo avaliativo de questões que precisam se fazer presentes nas ações pedagógicas do Ifes-Itapina para enfrentamento dos desafios vividos em sala de aula no tocante à escolarização desses alunos. Realizando um balanço das respostas dos 11 respondentes, encontramos as seguintes questões: O Ifes-Itapina precisa sempre resguardar: o direito à aprendizagem pelos alunos; o retorno às famílias; a aceitação dos alunos do PAEE por toda escola; a compreensão dos professores em relação à importância desses alunos estarem dentro da escola e serem acompanhados; as orientações aos professores; o diálogo e os apoios pedagógicos; os investimentos constantes na questão de mais recursos humanos; a colaboração entre os profissionais da escola; os investimentos nos processos formativos; a sensibilização da comunidade escolar; as possibilidades de estágios para os alunos das licenciaturas como apoio aos alunos; o envolvimento dos alunos nas disciplinas e nas avaliações; o desenvolvimento de metodologias que facilitam a comunicação e o aprendizado dos alunos; a sensibilização do corpo docente em relação à importância de olhar diferenciado para as diversidades existentes nos espaços escolares.

O trabalho do NAPNE e dos professores AEE é essencial para o sucesso desses alunos, pois sinto que eles encontram um ponto de apoio para suas demandas no campus, o que permite desenvolver ainda mais o sentimento de inclusão (RESPONDENTE 1).

Apoio ao aluno em relação ao andamento das disciplinas, nas avaliações (RESPONDENTE 8).

Inicialmente nenhuma contribuição, pois sempre relatam dos problemas, mas raramente trazem casos de sucesso ou modelos que possamos nos espelhar (RESPONDENTE 9).

O NAPNE tem uma representatividade positiva diante da comunidade escolar. Cabe ao IFES-Itapina articular as ações desse setor para que as ações apontadas pelos respondentes sejam inseridas e praticadas em seu Projeto Político Pedagógico. Os professores reiteram que os apoios são necessários, cabendo ao Instituto trabalhar para as devidas contratações dos profissionais, assim como articular esses serviços ao trabalho pedagógico mediado na classe comum. É preciso entender que os alunos são da escola e, por isso, deve ser reconhecida a relevância de ações colaborativas que garantam o direito de todos aprenderem.

O Participante 9 percebe que os processos de inclusão no Ifes Campus Itapina estão avançando, contudo, determinados pontos precisam ser melhorados. Requer processos de formação em que práticas pedagógicas propositivas venham ser socializadas. Esse dado é muito importante, pois, muitas vezes, fala-se nos momentos de formação sobre o que os professores e as escolas não dão conta, esquecendo-se dos movimentos instituintes e da busca por alternativas para garantir a acessibilidade curricular. Precisamos também evidenciar as ações que dão certo na escola. Evidenciar esse processo de busca dos professores por outros modos de se constituir professor e mediar o trabalho pedagógico na classe comum, considerando a matrícula de alunos público-alvo da Educação Especial.

Lidar com os desafios da prática pedagógica reforça a necessidade do planejamento. Por isso o investimento na formação de professores se coloca como uma ação que, quando satisfeita, abre um leque de possibilidades/alternativas para se pensar em como planejar e replanejar a ação educativa de modo que os professores vão se sentindo mais preparados para lidar com as trajetórias dos alunos e esses acessando os currículos escolares. Ressaltamos, ainda, que muitas conquistas têm se dado na construção desse caminho, bem como muitas dificuldades têm sido vencidas. Ainda há muito a ser conquistado, pois os processos inclusivos demandam da dinamicidade do processo educacional para enfrentamento dos diferentes desafios a serem superados.

Considerando as questões analisadas, percebemos que elas trazem questões importantes para pensarmos na inclusão de alunos público-alvo da Educação Especial no Ifes-Itapina. Escutar os professores se configura em uma rica estratégia para a escola se rever e compor as políticas necessárias. Os processos de inclusão de alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação são repletos de desafios. No entanto os dados apresentam que tal processo tem possibilitado que esses alunos ocupem espaços sociais e busquem pelos seus direitos sociais, por isso as lutas em prol dos investimentos na formação dos professores e das práticas pedagógicas inclusivas são uma das bases para romper com processos de desigualdade e de exclusão.

Fechamos o estudo, cientes de que a transformação se dá por meio da *práxis*. A formação docente precisa levar em consideração a cotidianidade da escola pública. Esse espaço se torna um espaço fértil para a formação docente e para a inclusão de alunos diversos quando trabalhamos em função de uma educação emancipadora. Este estudo especificamente tem mostrado a busca de tornar esse espaço um lugar de viabilidade da educação emancipadora de todos os sujeitos.

Contudo precisamos criar coragem para olhar as estruturas, as concepções, as práticas pedagógicas e a formação docente e, mais do que olhar, convencer-nos de que é necessário ter coragem revolucionária para combater qualquer ação que busca excluir os alunos dos processos de ensinar-aprender e os professores de se formarem e realizarem essa mediação. A formação dos professores precisa ser repensada à luz dos princípios da educação para a autonomia e, mais do que repensá-la, precisamos referenciar a prática pedagógica na cotidianidade do exercício educativo, por meio da relação teoria e prática. Por isso insistimos na importância da formação docente como momento ímpar para refletir criticamente a prática de ontem, de hoje e de amanhã.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Cumprir destacar que os escritos que constituem esta dissertação de Mestrado em Educação na modalidade profissional evidenciam a importância da formação continuada de professores no tocante à inclusão escolar de alunos público-alvo da Educação Especial nos Cursos de Ensino Médio do Instituto Federal de Educação do Espírito Santo – Campus Itapina.

A dissertação traz questões que atravessam a oferta do Ensino Médio no Ifes – Itapina no tocante à Educação Especial e a caminhada formativa dos docentes que atuam nesta unidade de ensino que evidenciam demandas por formação visando ao direito de aprender de alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Na atual conjuntura, ouvir os educadores que atuam no referido instituto se apresentou como alternativa para perceber a importância de processos de formação continuada constituídos com os profissionais da Educação e não para/sobre eles, abrindo percepções sobre a diversidade/diferença humana presente na escola.

Começamos a dissertação pela apresentação do estudo. Olhamos (com sutileza) a escola, seus profissionais e alunos e fomos compondo a problemática de pesquisa, seus objetivos e justificativas (social, pessoal e acadêmica) para a constituição do estudo. Fomos compreendendo a necessidade e a importância da formação continuada de professores, considerando o próprio contexto do Ifes de Itapina: uma unidade de ensino historicamente pensada para a formação de profissionais como técnicos em Agropecuária, tendo, como corpo docente, professores com formação inicial nas licenciaturas assim como bacharéis que se formaram por meio da prática, ou seja, a partir do momento em que passaram a atuar na escola.

Diante disso, o estudo buscou dialogar com normativas e bases teóricas que apontam a necessidade de um novo olhar sobre a formação dos professores mediante o direito de aprender na igualdade-diferença. Efetuadas essas considerações iniciais, fomos buscar, na história da escola e nas suas ações cotidianas, a composição do objetivo geral do estudo: compreender as demandas de formação continuada dos professores da educação profissional e tecnológica do Ifes Campus Itapina – a partir do levantamento de temáticas por eles apontadas – e compor uma proposta formativa que pode ser implementada pela escola visando fortalecer a inclusão de estudantes público-alvo da Educação Especial matriculados nos Cursos de Ensino Médio da unidade de ensino.

Nessa conjuntura, organizamos as reflexões dialogando com outros estudos também interessados em produzir conhecimentos sobre as duas temáticas que sustentam a presente

investigação: o processo de inclusão de estudantes público-alvo da Educação Especial no Ensino Médio e a formação continuada de professores. Tivemos a oportunidade de conhecer percepções que emergiram no transcorrer de revisão de literatura trazendo percursos e discussões sobre a temática em tela.

Os estudos discutem a necessidade de políticas de formação continuada de professores no que se refere ao desafio de inclusão de alunos público-alvo da Educação Especial no Ensino Médio. Pontuam que muitos professores conviveram com experiências de formação inicial em cursos de licenciatura, mas sem se entender sujeitos em processos de formação no magistério. A falta de interação entre os conhecimentos curriculares e os fundamentos da Educação cria, inclusive, a depreciação do segundo bloco de conhecimentos em detrimento dos primeiros.

Quando pensamos nos processos formativos de professores do Ensino Médio da educação profissional e escolarização/inclusão dos estudantes público-alvo da educação especial, percebemos a situação se constituindo mais complexa. Assim sendo, os estudos trazidos pela revisão de literatura, em suas narrativas, nos apontam que a formação continuada de professores é uma questão necessária. Não se trata apenas de corrigir fluxos/fragilidades da formação inicial, mas visa ao fortalecimento da identidade e da valorização docente.

Nesse sentido, os estudos trazidos na revisão de literatura corroboram nosso estudo no sentido de ressaltar a importância das condições de trabalho docente e dos investimentos na formação continuada, pois se colocam como uma das premissas a serem pensadas para a inclusão dos alunos neste nível de ensino da Educação Básica. Ressaltam, ainda, os frágeis processos de formação inicial e continuada de professores que atuam no Ensino Médio que se colocam como barreiras para o usufruto do direito à educação para os alunos público-alvo da Educação Especial nesta etapa da Educação Básica.

Apontam-nos, ainda, a importância de investimentos na formação continuada dos profissionais do Ensino Médio com cursos profissionalizantes visando aos processos de escolarização dos alunos público-alvo nas escolas de ensino comum, ganhando destaque os debates sobre os fundamentos da Educação Especial e a importância de parcerias entre professores do ensino comum e os de Educação Especial, desafio a ser assumido quando rememoramos que no Ifes Campus Itapina contamos com professores/bacharéis em estado de docência.

A formação de professores se coloca como possibilidades para os professores estudarem, dialogarem com a produção dos conhecimentos produzido pela área de Educação Especial, compreenderem o direito à Educação como público e subjetivo e a Educação Especial na

perspectiva da inclusão como redes de apoio à escola comum visando à apropriação dos conhecimentos pelos alunos, sem perder de vista o atendimento às especificidades de aprendizagem dos estudantes que atravessam o processo.

Reafirmamos as potencialidades trazidas pelos investimentos na formação continuada dos professores que atuam no Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, principalmente, quando pensamos naqueles que atuam no Ifes Campus Itapina. Defendemos políticas de formação que ajudem esses profissionais constituírem estratégias didáticas e recursos pedagógicos para que os alunos possam aprender, pois, na instituição, há estudantes com diferentes tipos de condições para apoio da Educação Especial e que demandam de planejamentos e de mediações mais comprometidas com o direito de aprender.

Nesse movimento, problematizamos também a carência de processos de formação para os professores do Ensino Médio, tendo em vista, no transcorrer da formação inicial, não se perceberam professores em formação e, quando em atividade docente, planejam suas aulas para um padrão de aluno. Diante disso, a formação continuada para os participantes da pesquisa para professores do Ensino Médio é apontada como uma carência e, simultaneamente, uma aposta em práticas pedagógicas mais inclusivas.

Investir na formação dos professores simboliza fortalecer o direito de aprender na igualdade/diferença e robustecer a escola como espaço-tempo inclusivo. Isso também significa dar sentido para o que é ensinado na escola e o que é apropriado pelos alunos. Faz-nos recordar Jorge Larrosa (2002) quando fala que a experiência é o que nos toca e o que nos atravessa, portanto, ao investir na formação docente, investimos em uma relação com a aprendizagem.

No viés deste estudo, também rememoramos o cotidiano do Ifes Campus Itapina. Podemos dizer da existência de professores cuja formação inicial não foi suficientemente capaz de formar um docente para lidar com a diversidade de sujeitos existentes na escola. Cabe lembrar que a unidade de ensino traz, em seu quadro docente, bacharéis carentes de conhecimento sobre como conjugar os saberes didáticos com os das disciplinas que ministram, nunca se esquecendo das diferentes trajetórias dos alunos. Além disso, docentes com licenciatura, mas sem conhecimentos acerca da Educação Especial. Sem contar aqueles que buscaram por esses conhecimentos devido às fragilidades na formação inicial. Na escola, existem também professores formados recentemente, tendo, a oportunidade de cursar disciplinas sobre a temática. Nesse mosaico de profissionais, a formação continuada se mostra necessária e um direito do professor.

Convém destacar o papel da formação continuada frente ao contexto da inclusão. Essas políticas formativas precisam ultrapassar os muros de cursos pontuais, configurando-se como uma cultura na instituição, ou seja, algo instituído e formalizado no calendário acadêmico. A escola precisa se configurar como um espaço formativo sistemático, estimulando seus professores na construção de uma identidade profissional de educador-pesquisador, situação que nos leva a compor essa dissertação de mestrado respaldada na formação continuada em contexto.

Esse pensamento nos recorda a variedade de situações presentes no Instituto Federal de Educação – Campus Itapina – pois os professores também se ressentem da falta de formação e indagam sobre as possibilidades (ou não) de envolver os alunos em aulas teóricas e práticas, sinalizando a falta de apoios necessários e apresentam dúvidas sobre a escolarização de alunos público-alvo da educação especial.

Encontramos lacunas no Instituto Federal do Espírito Santo (Itapina) em várias políticas necessárias para a inclusão dos alunos público-alvo da Educação Especial. No entanto também nos deparamos com políticas que potencializam os processos de inclusão dos alunos e a formação docente. O Ifes-Itapina conta com o NAPNE e profissionais de apoio. Sabemos o quanto essa rede pode colaborar com a escola ser inclusiva e o quanto essa estrutura necessita ser ampliada. Os investimentos na formação continuada dos profissionais da instituição podem ajudar na reflexão desta necessidade, mas também na produção de conhecimentos sobre como envolver os alunos nos trabalhos realizados em sala de aula e nas atividades de campo, grande demanda que atravessa o trabalho dos docentes da instituição.

Os conhecimentos apresentados nesta recapitulação corroboram a relevância de outros estudos no contexto do Ensino Médio Integrado, pois os sujeitos público-alvo da Educação Especial chegaram a este nível de ensino da Educação Básica, demandando contar com as redes de apoio necessárias aos seus direitos de aprender e de professores preparados para mediar as aprendizagens, possibilidades que estimulam os investimentos na formação continuada, assunto deste estudo de mestrado.

Sendo assim, é importante o debate da formação (em parcerias colaborativas) adotando a prática pedagógica como espaço de reflexão, sempre na relação teoria e prática, na tentativa de mudar as realidades vividas nos espaços escolares. Desse modo, alunos e professores se sentem sujeitos da aprendizagem, deixando de lado as práticas docentes frágeis e solitárias. As parcerias entre escolas e universidades promovem a vivência diária com alunos público-alvo da Educação Especial, debatem acerca da importância de a formação ser acompanhada por

profissionais capacitados, contrapondo-se às ações imediatistas que promovem cursos aligeirados, distantes da realidade das escolas, sem a relação teoria e prática e descompromissados em forjar profissionais capazes de compor práticas de ensino comprometidas com a aprendizagem de todos. Assim sendo, apostamos em parcerias entre escolas e universidades visando investimentos na formação continuada de professores que atuam na Educação Básica.

Para tanto, nesse momento, optamos em parar um pouco para ouvir, refletir, debater e entender as questões que atravessam a profissão docente e buscar alternativas e novas outras possibilidades. As narrativas trazidas pelos participantes nos questionários suscitam dúvidas, anseios, temas que consideram importantes à formação contínua, modos de organização dos espaços formativos. As questões apresentadas permitiram que os participantes pudessem buscar, em suas memórias, suas trajetórias formativas e sobre elas refletir.

O diálogo deste estudo com outros estudos demonstra também a relevância de estudar investimentos na formação continuada dos profissionais do Ensino Médio, inclusive os com cursos profissionalizantes, visando os processos de escolarização dos alunos público-alvo da Educação Especial. No caso do Instituto Federal Ifes Campus Itapina, ganham destaque debates sobre os fundamentos da Educação Especial, acessibilidade curricular, práticas pedagógicas inclusivas e a importância de parcerias entre professores do ensino comum e os de Educação Especial. Esses movimentos são importantes, principalmente, quando levamos em consideração o desafio de pensar a inclusão desses alunos no Ifes Campus Itapina que traz um currículo composto por atividades teóricas e práticas, situação que produz muitas dúvidas/questionamentos nos professores sobre as possibilidades (ou não) de envolvimento dos alunos, inclusive, naquelas ações que envolvem o uso de maquinários e ferramentas.

Por isso, elegemos pensar políticas de formação continuada de professores pelo viés das possibilidades, adotando, para tanto, os olhares dos profissionais que atuam na escola que acolheu a investigação. Esses profissionais apontam perspectiva de formação comprometida em modificar o cenário educacional em que desempenham suas atividades docentes, colocando, em análise, princípios que sustentam uma sociedade aprisionada na mais valia. Em contraposição a esse tipo de sociedade, buscam pelas probabilidades de se efetuarem os direitos já alcançados no ordenamento jurídico por meio de práticas pedagógicas inclusivas.

Nesse contexto, convém apontar que a política de inclusão de estudantes público-alvo da Educação Especial na rede federal de educação profissional científica e tecnológica precisa ir

ao encontro da proposta de educação pública que favoreça a melhoria das condições de vida de grupos que vivem à margem dos processos educativos e em desvantagem social. Precisa caminhar rumo a uma educação que reconhece, na diversidade, alternativas para contribuir com o gozo dos direitos e dos deveres de todos os cidadãos.

Refletir sobre as políticas de formação de docente do Ensino Médio nos permitem analisar a inclusão/exclusão dos alunos público-alvo da Educação Especial nesta etapa da Educação Básica. Precisamos assumir o direito à Educação para além da matrícula. Duras foram as lutas para que os alunos chegassem/chequem ao Ensino Médio. Precisamos fortalecer o Ensino Fundamental para que os alunos alcancem o Ensino Médio e criar condições de permanência e de aprendizagem para que eles possam acessar os currículos escolares, encontrando sentido no que é aprendido e ensinado. Essa assertiva vale para todos os alunos, sejam eles público-alvo da Educação Especial ou não.

Por isso, ao produzirmos a análise dos processos formativos dos docentes do Ifes-Itapina pela via da consulta a documentos, a literatura produzida na área, bases teóricas críticas e a escuta dos profissionais que atuam na unidade de ensino, buscamos contribuir com o acesso, a permanência e a aprendizagem dos alunos público-alvo da Educação Especial, atendendo ao preconizado pelas políticas de inclusão escolar: uma visão humana na busca pelo respeito aos direitos e deveres desses discentes.

Dialogar com a história nos permitiu conhecer mais de perto a história de criação do Ifes-Itapina e de suas políticas de Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar. Ajudou-nos compreender os processos de inclusão no Ifes e a existência do NAPNE como instância disparadora dos apoios para o acesso, a permanência e a aprendizagem dos alunos nos cursos de Ensino Médio da Educação Profissional e Tecnológica. Esse Núcleo tem trabalhado em função da criação de igualdade de oportunidades aos candidatos com indicativos à Educação Especial, mostrando que a instituição tem um caminho a construir nesse aspecto. Quanto à percepção dos participantes da pesquisa sobre a atuação do NAPNE, é notória a importância desse Núcleo. Ele não tem medido esforços para promover a inclusão dos alunos público-alvo da Educação Especial nas ações planejadas e desenvolvidas pelos docentes da escola.

A construção de uma educação de qualidade para todos tem um percurso a ser trilhado. Conforme Kassir e Rabelo (2013), foram anos de descaso por parte do Estado para com o acesso ao sistema educacional por vários grupos sociais. Essa ação impossibilitou o atendimento às individualidades dos alunos com deficiências, transtornos globais do

desenvolvimento e altas habilidades superdotação, além de acesso ao currículo comum, situação recorrente na construção de um processo educacional que se mostrou excludente ao longo da história.

Dialogar com os autores que fundamentam a pesquisa nos ajudou a pensar no inacabamento humano, portanto em uma perspectiva de formação que se realiza no transcorrer da atuação dos profissionais da Educação. Pensar a formação sobre esse prisma nos afasta do sentimento de fracasso e nos aproxima de subjetividades que buscam novas/outras análises, práticas pedagógicas, currículos, redes de colaboração e movimentos comprometidos com a inclusão de alunos público-alvo da Educação Especial no Instituto Federal do Ifes Campus Itapina, fazendo-nos querer avançar, prosseguir, pesquisar, aprender e ensinar na interface entre a igualdade-diferença em Educação.

Nesta perspectiva, trazemos as contribuições de autores que nos ajudam a pensar como a escolarização dos estudantes público-alvo da educação especial no Ensino Médio implica em formação de professores. Nesse sentido, uma mudança pedagógica se caracteriza pela efetivação de uma educação que possibilita uma educação emancipadora. Por esse motivo, nos apropriamos de Freire, Nóvoa e Tardif. Já trazendo Freire (1996, p.14) para o debate, o autor nos ajuda a pensar em propostas de formação que suscitam:

Rigorosidade metódica, pesquisa, respeito aos saberes dos educandos, criticidade, ética e estética, corporificar as palavras pelo exemplo, assumir riscos, aceitar o novo, rejeitar qualquer forma de discriminação, reflexão crítica sobre a prática, reconhecimento e assunção da identidade cultural, ter consciência do inacabamento, reconhecer-se como um ser condicionado, respeitar a autonomia do ser educando, bom senso, humildade, tolerância, convicção de que mudar é possível, curiosidade, competência profissional (FREIRE, 1996, p. 14).

Dessa maneira, uma formação docente de acordo com os prescritos de Paulo Freire, só é possível com uma práxis educativa pautada nos princípios da educação libertadora, emancipadora partes inseparáveis do todo acontecimento educacional. Dessa forma, ter compreensão sobre os pressupostos da educação emancipadora se torna indispensável para compreender a proposta de formação docente.

Trazendo Tardif e Lessard (2005), há os reflexos, outros argumentos que são resultantes de um procedimento de construção individual, mas, ao mesmo tempo, partilhados e reconhecidos por meio de processos de socialização profissional. Nessa perspectiva, a coletividade fomenta a valorização e o reconhecimento dos docentes como saberes de uma classe e não de um profissional individual.

Nesse sentido, saberes docentes são variados e heterogêneos porque não são conhecimentos únicos, mas ecléticos e advindos de realidades diferentes. Saberes são comuns e plurais e resultam em trabalhos colaborativos quando dialogados e trabalhados de maneira grupal. Como ensina Tardif e Lessard (2005) há de se fazer dialogar os saberes advindos da formação, da experiência, dos currículos e da didática no transcorrer da atuação do professor. Nóvoa (1999) acrescenta os saberes políticos serem essenciais para o educador conhecer a história de sua profissão e lutar por melhores condições de trabalho e de formação.

Os professores dispõem de um conjunto de conhecimentos, por isso falamos do professor como intelectual crítico e pesquisador de novos-outros saberes, conceitos muitas vezes, esquecidos! Professor tem uma história de vida, é um ator social, tem emoções, um corpo, poderes, personalidade, cultura, ou mesmo culturas. Seus pensamentos e ações carregam as marcas dos contextos nos quais estão inseridos.

Ainda sobre o efetivo estudo sobre a formação, Nóvoa (1995) diz que o ato de aprender é contínuo e relevante para a profissão do magistério. A docência se concentra em dois pilares: a própria pessoa do professor, como agente, e a escola, como lugar de crescimento profissional permanente. Estamos passando de uma lógica que separava os diferentes tempos de formação, valorizando, especificamente, a inicial, para a de se potencializar a continuidade, outra lógica que percebe esse desenvolvimento profissional como processo.

A formação é uma sequência que abrange a experiência do docente como aluno (educação de base), como aluno-mestre (graduação), como estagiário (práticas de supervisão), como iniciante (nos primeiros anos da profissão) e como titular (formação continuada). Esses momentos só se constituirão formadores se forem objeto de dedicação constante de estudo do profissional docente.

Voltando às ponderações de estudar sobre a formação docente, o pensamento de Nóvoa (1995) Tardif (2000) e Freire (1996) nos ajudam a pensar a temática da formação continuada de professores como um debate necessário e potente. A formação docente merece ser sempre discutida, uma vez ser indispensável para se trabalhar com todos os estudantes e, especificamente, com os alunos público-alvo da Educação Especial, destacando aqueles do Ifes Campus Itapina, *lócus* da pesquisa.

Assim, por meio deste estudo, buscamos avançar na perspectiva de pensar a formação de professores de modo que ela se realize com eles e não para/sobre eles. Isso significa colocar em

ação os ensinamentos de Freire (1996) quando defende redes dialógicas, compondo políticas de formação docente a partir da escuta das vozes dos profissionais da Educação que lidam com a escolarização de alunos diversos em escolas públicas.

É necessário dizer que o percurso deste estudo se deu em meio a desafios, principalmente, em virtude da Pandemia da Covid-19, situação que nos levou a repensar, inclusive, a metodologia a conduzir o estudo. Inicialmente, buscaríamos inspiração nos pressupostos da pesquisa-ação colaborativo-crítica para a realização de um curso de formação. No entanto, considerando o volume de trabalho trazido pelo ensino remoto para os docentes do Ifes-Itapina, avaliou-se, com o grupo, a prudência de se realizar um estudo de caso, adotando as contribuições docentes como possibilidades de apontar para o Instituto as demandas de formação docente. Com isso, reinventamos rotas para compor provocações acerca dos processos de escolarização dos estudantes público-alvo da Educação Especial e a devida formação continuada de professores.

O contato com as narrativas dos respondentes aos questionários nos ajuda a pensar nos modos como os processos formativos de professores têm sido concebidos, quase sempre, sem aprofundamentos sobre a existência de estudantes público-alvo da Educação Especial na escola comum. Muitas vezes, o debate se mostra mais profícuo nos Cursos de Pedagogia, no entanto deve demandar aprofundamentos nas demais licenciaturas, inclusive, se considerarmos o trabalho pedagógico no Ensino Médio e a complexidade existente nesta etapa da Educação Básica.

As fragilidades na formação docente no âmbito da Educação Especial têm trazido lacunas para os processos de escolarização dos estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, situação que podemos perceber nas respostas aos questionários. O posicionamento dos respondentes é particularmente interessante porque nos possibilitam pensar e avaliar as políticas públicas voltadas para os processos formativos. Nesse contexto, os respondentes à pesquisa nos convidam para uma reavaliação profunda acerca da temática da formação de professores no tocante à escolarização de estudantes público-alvo da Educação Especial nos Cursos de Ensino Médio.

Ao longo deste estudo, os professores mostraram que podem e que querem muito aprender e conhecer a inclusão. Gostariam de repensar as práticas pedagógicas e acreditam que, por intermédio da coletividade, conseguirão avançar. Suas narrativas estão carregadas de histórias de vida, de seus conflitos, relações com as pessoas e com o mundo. Então, não há porque silenciar as práticas educativas capazes de atender as aprendizagens.

Na história da educação, percebemos uma conjuntura que excluiu muitos alunos do direito de aprender. Por meio das lutas firmadas pelos movimentos sociais, fortaleceram-se os pressupostos em favor da inclusão nas escolas comuns, situação que atravessa os processos de formação docente, conseqüentemente, a escolarização de estudantes público-alvo da educação especial. A Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar e formação de professores são dois temas que precisam ser debatidos dada a interdependência desses dois elementos.

Compreendemos que o debate sobre a formação de professores no tocante à inclusão de alunos público-alvo da Educação Especial no Ensino Médio demanda aprofundamentos e pesquisas para que outras facetas venham ser analisadas. O que nos parece evidente, entretanto, é que uma mudança no campo da educação precisa ser alcançada, apresentando, como imperativo o fortalecimento da luta pelas condições de trabalho dos professores, a valorização desses profissionais, os investimentos na formação inicial e continuada e a defesa da escola pública, laica e de qualidade para todos. Tais questões são caras para o contexto atual, principalmente, mediante os ataques que a Educação pública e a ciência vêm sofrendo por governos conservadores.

Entendemos que a formação de professores sozinha não pode garantir as transformações educacionais de que necessitamos. Outros fatores, outras conjunturas, outras políticas também são de grande relevância para a garantia da qualidade da educação. O entrelaçamento desses elementos indica que é preciso refletir sobre como a valorização do profissional docente, os salários, as condições estruturais das escolas, os planos de carreira, os modos como os currículos e as redes de apoio são constituídas, o PPP da escola implementado, os processos de avaliação compostos, dentre outros, implicam na formação e no trabalho docente, assim como no direito de aprender dos alunos. Para obter mudanças significativas no âmbito educacional – num projeto de escola com foco na melhoria e na qualidade no ensino – concordamos que esse movimento perpassa pelo viés da formação de professores.

Não podemos deixar de mencionar nas dissertações sobre formação docente a relevância do Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação (PPGMPE) para a constituição e formação de professores-pesquisadores. Como foi importante investigar (mais perto) os desafios da formação continuada dos professores e os processos inclusivos dos alunos público-alvo da Educação Especial no Ifes-Itapina. O PPGMPE tem possibilitado que profissionais da Educação, em efetivo exercício profissional, principalmente os que residem em municípios fora da região metropolitana do Espírito Santo, ingressem no Curso de Mestrado,

compondo, consecutivamente, produção de conhecimentos educacionais e o fomento de saberes-fazeres interligados aos desafios presentes na Educação Básica e Ensino Superior.

Percebemos que os investimentos, dentre outros, na formação de professores-pesquisadores na relação teoria e prática é relevante para o fortalecimento da aprendizagem de alunos diversos. A formação de professores-pesquisadores nos ajuda a minimizar as resistências atitudinais, curriculares e arquitetônicas, caminhando rumo aos objetivos da inclusão de todos. Promover práticas pedagógicas comprometidas com o acesso, a permanência e aprendizagem dos estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação é uma necessidade que, se satisfeita, contribui com a construção de uma escola mais respeitosa às diferenças humanas.

Enfatizamos que não é possível pensar os processos de inclusão sem investimentos à formação docente e debates sobre os currículos e as práticas pedagógicas mediados no cotidiano escolar, além dos processos avaliativos. As estratégias formativas são necessárias para possibilitar a igualdade na diferença e assegurar a apropriação do conhecimento. Para isso, buscamos com esse estudo apresentar movimentos do ponto de vista da formação de professores considerando questões enfrentadas na sala de aula.

Analisando os dados produzidos, deparamo-nos com a escola assumindo um lugar de aprendizado e espaço formativo. O estudo nos ajuda a ampliar nosso olhar para a escola: ultrapassa a ideia de ser um lugar que os alunos aprendem e os professores trabalham. É um espaço de formação, inclusive, porque congrega a diversidade e a pluralidade humana. Assim, coloca-se como um rico espaço-tempo de formação de professores, de composição/avaliação de políticas, de aprendizado e de trocas e de composição de currículos mais abertos e que façam o conhecimento se constituírem em experiências, ou seja, elementos que fazem sentido para alunos capazes de fazer.

Os processos de inclusão escolar fazem parte das escolas, portanto devem ser transversais a todos os componentes curriculares da formação inicial de professores. Há de se romper a lógica de alojar o debate em apenas uma única disciplina. Isso não quer dizer que a disciplina não possa ser ofertada e que as demais se constituirão em Educação Especial. Acreditamos que precisamos trazer a escola concreta para dentro das agências de formação. Isso significa fazer a teoria dialogar com as questões que constituem o dia a dia das escolas.

Salientamos que as ações formativas podem ajudar os professores a conhecer o que sabem e o que não sabem. O sentimento de despreparo precisa ser analisado, pois somos sujeitos em

construção (FREIRE, 1996). Assim não há problema o professor reconhecer o que ainda não sabe para procurar por esse saber, pois pesquisa e ensino caminham juntos. Há de se tensionar esse sentimento de despreparo total, pois, muitas vezes, o professor nutre esse sentimento como se nada soubesse e nada pudesse fazer pelo aluno. Há de se pensar no equilibrar entre o saber e o não saber. Descobrir o que já sabemos e o quanto sabemos (VIEIRA, 2015).

A realidade pesquisada nos faz perceber a importância de se explorar, nos momentos formativos, a legislação vigente, os currículos, as práticas pedagógicas, a avaliação, as redes de apoio às condições dos alunos, dentre outras, pois há certo desconhecimento que leva muitos professores a acreditarem poder escolher entre envolver os alunos nas aulas. Como afirma Vieira (2008), a inclusão escolar, decorrente de uma educação acolhedora e para todos, necessita adotar a autonomia social e intelectual como objetivos norteadores da formação de educandos e de educadores, ao considerar que os caminhos pelo qual o conhecimento se produz não obedecem a critérios rígidos estabelecidos e limitados pelos componentes curriculares, mas, ao contrário, configuram redes imprescindíveis de ideias que se cruzam, formando tecidos singulares, sentidos originais.

Por meio das ações dialógicas, compreendendo que a inclusão vai além da matrícula. É preciso criar condições para que seja concretizada a convivência e a aprendizagem de alunos com e sem deficiência no contexto da escola comum, bem como apresentar movimentos para que a Educação Especial venha apoiar o ensino comum e não o substituir. Há de se pensar que alunos público-alvo da Educação Especial existem e o quanto precisamos buscar por caminhos formativos que nos apoiem na mediação da aprendizagem, mas também na defesa por uma escola que se faz aprendente, laica, de qualidade e defensora de princípios inclusivos.

Por isso, este estudo buscou compor reflexões acerca dos processos da formação continuada de professores em atuação no Ifes Campus Itapina, ouvindo aqueles que medeiam os processos educativos, situação que nos convoca repensar as práticas pedagógicas no tocante à inclusão. Os investimentos na formação de professores se colocam como políticas que empoderam alunos e professores. Conhecer politiza as pessoas. Aprender é um dos caminhos para se viver e promover uma sociedade mais inclusiva. Investir no professor também simboliza investir nos alunos. Quando o professor tem mais oportunidades de aprender, os alunos se deparam com processos de mediação comprometidos com conhecimentos que emancipam e fazem sentido.

Esse estudo não se encerra nessas considerações finais. Temos a intenção de realizar a proposta de curso originada dessa dissertação. Esperamos que juntos possamos estudar as temáticas que

sustentam a proposta formativa. Como alerta Vieira (2015), falar sobre a Educação Especial provoca, absolutamente, debates acerca de dois conceitos que atravessam a história da humanidade e do usufruto do direito à Educação: a diversidade e a desigualdade.

O Brasil é constituído de uma vasta diversidade de sujeitos, histórias, trajetórias e culturas. Fomos “educados” a compreender a diversidade como sinônimo de desigualdade. O diverso contrapõe-se a modos de vida padronizados. Precisamos “deseducar” nosso olhar para reconhecer a diversidade como manifestação da pluralidade humana e com ela dialogar/aprender sobre diferentes trajetórias/modos de vida. Precisamos combater a desigualdade de acesso, permanência e aprendizagem na escola com políticas públicas comprometidas com o direito de aprender, assumindo a apropriação do conhecimento como necessária e imprescindível ao desenvolvimento humano.

Esperamos que este estudo (nos leitores) fortaleça o direito de aprender de alunos heterogêneos que fazem parte da escola. Que os leitores possam conhecer um pouco mais sobre os desafios e as possibilidades da inclusão de alunos público-alvo da Educação Especial no Ensino Médio e o quanto a formação docente se torna necessária. Que outros estudos possam se somar a esse e que juntos possamos caminhar de mãos dadas, conforme nos ensina Carlos Drummond de Andrade (2012, p. 34). Assim, nos convida o poeta:

Não serei o poeta de um mundo caduco
 Também não cantarei o mundo futuro
 Estou preso à vida e olho meus companheiros
 Estão taciturnos, mas nutrem grandes esperanças
 Entre eles, considero a enorme realidade
 O presente é tão grande, não nos afastemos
 Não nos afastemos muito, vamos de mãos dadas
 Não serei o cantor de uma mulher, de uma história
 Não direi os suspiros ao anoitecer, a paisagem vista da janela
 Não distribuirei entorpecentes ou cartas de suicida
 Não fugirei para as ilhas nem serei raptado por serafins
 O tempo é a minha matéria, do tempo presente, os homens presentes
 A vida presente.

Em “Mãos dadas”, Drummond não se permite regressar a um passado nostálgico e enganoso. Também não pretende vislumbrar um futuro utópico. Acredita que, de mãos dadas, podemos encarar a realidade, alimentar as esperanças e impulsionar o tempo presente na busca de nova lógica de sociedade. De mãos dadas com os leitores deste estudo, esperamos colaborar com a constituição de uma escola mais comum à diversidade/diferença e mais inclusiva. Essa já é a aposta desse estudo!

REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, J. (org.) **Para além do fracasso escolar**. Campinas, SP: Papirus, 1997.
- ALARCAO, I. (Org.). **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.
- AMARAL, L. Sobre crocodilos e avestruzes: falando de diferenças físicas, preconceitos e sua superação. *In*: AQUINO, J. G. (Org.). **Diferenças e preconceitos**. São Paulo: Summus, 1998.
- ANACHE, A. A; MARTINEZ, A. M. O sujeito com deficiência mental: processos de aprendizagem na perspectiva histórico-cultural. *In*: JESUS, D. M. de *et al.* (Org.). **Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa**. Porto Alegre: Mediação/Prefeitura Municipal de Vitória/CDV/FACITEC, 2007. p. 43-53.
- ANDRADE, C. D. Mãos Dadas. *In*: ANDRADE, C. D. (Org.). **Sentimento de mundo**. – 1ª ed. – São Paulo: Companhia das Letras, 2012.
- ARAGÃO, A. S. **Ensino de química para alunos cegos: desafios no ensino médio**. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, São Paulo, 2012.
- ARROYO, M. G. **Currículo: Território em disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- ASSOCIAÇÃO DOS MUNICÍPIOS DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO – DOM/ES. **Diário Oficial dos Municípios do Estado do Espírito Santo**, Vitória/ES, 30 de dez. 2015. Edição 416.
- AZEVEDO, K. R. **A escolarização do estudante com deficiência intelectual nas representações sociais de professores de ensino médio**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília/DF, 2013.
- BAPTISTA, C. R. Vestígios... pistas e relações entre pensamento sistêmico e processos inclusivos. *In*: JESUS, Denise Meyrelles de, *et al.* (Org.). **Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa**. Porto Alegre: Mediação/Prefeitura Municipal de Vitória/CDV/FACITEC, 2007. p. 154-165.
- BAPTISTA, Claudio Roberto. Ação pedagógica e educação especial: a sala de recursos como prioridade na oferta de serviços especializados. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 17, n. 1, maio/ago. 2011.
- BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Tradução de Lúcia do Rio. 2. ed. Brasília: Liber Livro, 2004.

BARROS, M. P. L. **Desafios na formação docente para inclusão de surdos no If sertão - PE Campus Salgueiro**. Dissertação (Mestrado em Educação) –Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2018.

BEZERRA, Q. A. **O olhar dos profissionais da educação acerca dos processos de escolarização de estudantes com deficiência intelectual em curso Técnico Integrado ao Ensino Médio**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2018.

BIKLEN, S.; BOGDAN, R. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto editora, 1994.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 23 de dez. 1996. Seção 1.

BRASIL. Lei nº 4024/1961, de 20 de dezembro de 1961 - **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: www.mec.gov.br. Acesso em: 15 set. 2019.

BRASIL. Lei nº 5692/1971, de 11 de agosto de 1971 - **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: www.mec.gov.br. Acesso em: 15 set. 2019.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição [da] República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL, Ministério da Educação. **Política pública de educação especial na perspectiva da educação inclusiva, 2008**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2019.

BRASIL. **Resolução nº 4**, de 2 de outubro de 2009. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br>. Acesso em: 10 jan. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 7.611**, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República.

BRASIL. **Resolução do Conselho Superior 55/2017**, de 19 de dezembro de 2017. Institui os procedimentos de identificação, acompanhamento e certificação de alunos com Necessidades Específicas no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo – Ifes. Brasília, DF: Presidência da República.

BRASIL. **PNEE: Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida/Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação – Brasília: MEC, SEMESP, 2020.**

BRASIL. 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. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 30 de dez. 2008. Seção 1.

CAPELINNI, V. L. M. F.; MENDES, E. G. Avaliação das possibilidades do ensino colaborativo no processo de inclusão escolar do aluno com deficiência mental. In. Almeida, M. A.; Hayashi, M. C. P. I.; Mendes, E. G. **Temas em educação especial: múltiplos olhares**. Araranquara: Junqueira & Martins, 2008. v. 1, p. 104- 112.

CHIOTE, F. de A. B. **A escolarização do aluno com autismo no Ensino Médio no contexto das políticas de Educação Especial no Estado do Espírito Santo**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2017.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa qualitativa em ciências Humanas e Sociais**. 4ª edição. Petrópolis. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

CRUZ, R. A. S. da. **Ensino médio no estado de São Paulo: desafios na escolarização de alunos com deficiência**. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, São Paulo, 2011.

CURY, C. R. J. A educação básica no Brasil. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, n.80, set. 2002, p. 169-201.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Educação inclusiva como direito. In: III SEMINÁRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL/XIV SEMINÁRIO CAPÍXABA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA, 6., 2014, Vitória. 2014. **Anais...** Vitória: Snee, 2014. v. 1, p. 18-36, 1 CD-ROM.

ERVILHA, G. C. **Transtornos globais do desenvolvimento e a inclusão escolar: adequações curriculares para o ensino de História no Ensino Médio**. Dissertação (Mestrado em Docência para a Educação Básica) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Bauru, 2019.

FORTES, V. G. G. de F. **Formação continuada de professores do Ensino Médio Integrado do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), na perspectiva da inclusão escolar de aluno com deficiência visual**. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2017.

FRANÇA, F. A. **A formação docente em química para a inclusão escolar**: a experimentação com alunos com deficiência visual. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2018.

FREIRE, P. **Na escola que fazemos**. Rio de Janeiro: Vozes, 1992.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Conscientização**: teoria e prática da libertação - uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 4. ed. São Paulo: Moraes, 1980.

FREIRE, P. **A educação na cidade**. São Paulo: Editora Cortez, 2001.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P.; SHOR, I. Medo e Ousadia. **O cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREIRE, P. **Política e Educação**: ensaios. São Paulo: Cortez, 1993.

GADOTTI, M. Avaliação Institucional: necessidades e condições para sua realização. **DRB Assessoria**. 2010. Disponível em: http://www.drb-assessoria.com.br/Avali_Institucional.pdf.>. Acesso em: 16 jan. 2019.

GAMBOA, S. S. **Pesquisa em Educação**: métodos e epistemologias. Chapecó: Argos, 2007.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1991.

GIL, A. C. **Estudo de caso**. São Paulo: Atlas, 2009.

GUIDINI, S. S. G. **O atendimento educacional especializado como ação pedagógica em Educação Especial**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2020.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO DO ESPÍRITO SANTO. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2014-2019**. Vitória: Ifes, 2014.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO DO ESPÍRITO SANTO. **Regimento do Núcleo de Atendimento às pessoas com necessidades educacionais específicas (NAPNE)**. Colatina/Itapina: Ifes, s/d.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO DO ESPÍRITO SANTO. **Regulamento da Organização Didática da Educação Profissional Técnica de Nível Médio**. Vitória: Ifes, 2015.

JESUS, D. M. de. Inclusão escolar, formação continuada e pesquisa-ação colaborativa. *In*: BAPTISTA, C. R. (Org.). **Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas**. Porto Alegre: Mediação, 2006. p. 95-106.

JESUS, D. M. de. Políticas de inclusão escolar no Espírito Santo: tecendo caminhos teórico-metodológicos. *In*: BAPTISTA, C. R.; JESUS, D. M. de (Org.). **Avanços em políticas de inclusão: o contexto da educação especial no Brasil e em outros países**. Porto Alegre: Mediação, 2009. p. 45-56.

JESUS, D. M. de et al. As políticas públicas em ação no Estado do Espírito Santo: o que dizem as superintendências e as secretarias municipais de educação. *In*: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A. (Org.). **A pesquisa sobre inclusão escolar em suas múltiplas dimensões: teoria, política e formação**. Marília: ABPEE, 2012. p. 159-174.

KASSAR, M. de C. M.; REBELO, A. S. O Especial na educação, o atendimento educacional especializado e a educação especial. *In*: JESUS, Denise Meyrelles de; BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R. M. (Org.). **Prática pedagógica na educação especial: multiplicidade do atendimento educacional especializado**. Araraquara, São Paulo: Junqueira Marin, 2013. p. 21-42.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n.19, 2002, p.20-28.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5. ed. Goiânia: MF Livros, 2008.

LÜDKE, M.; ANDRE, M. E. D. A. **A Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2 ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2013.

MACHADO, A. R.; COELIN, T.; NEHRING, C. M. Ensinando Matemática para Deficientes Visuais: uma possibilidade de inclusão. *In*: X Encontro Gaúcho de Educação Matemática, 2009, Ijuí/RS. **Anais**. Ijuí: X Encontro Gaúcho De Educação Matemática, 2009.

MARIANO, C. A. B. da S. **Formação continuada na/da escola: contribuições para a inclusão de crianças e de professores com deficiência na Educação Infantil**. Dissertação (Mestrado em Ensino, Educação Básica e Formação de Professores) – Universidade Federal do Espírito Santo, Alegre, 2018.

MEIHY, J. C. S. B. **Manual de História Oral**. 5. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

MERRIAM, S.B. **Qualitative Research and Case Study Applications in Education**. San Francisco: Allyn and Bacon, 1998.

MEIRIEU, P. **A pedagogia entre o dizer e o fazer: a coragem de recomeçar**. Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MEIRIEU, P. **O cotidiano da escola e da sala de aula: o fazer e o compreender**. Porto Alegre: Artmed. 2005.

MICHEL, M. H. **Metodologia e pesquisa científica em ciências sociais**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento**. São Paulo: Hucitec, Abrasco, 2000.

MINAYO, M. C. de S. **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1992.

NÓVOA, A. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.25, n.1, 1999, p.11-20.

NÓVOA, Antônio. Escola nova. **A revista do Professor**. Ed. Abril. Ano. 2002, p,23.

NÓVOA, A. **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 1995.

NÓVOA, A. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. **Educação e Realidade**. 2019, v.44, n.3, p. 01-15.

OLIVEIRA, I. M. de. A narrativa como possibilidade de abordagem dos conhecimentos produzidos pelo professor sobre sua prática. *In*: JESUS, D. M. de *et al.* (Org.). **Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa**. Porto Alegre: Mediação/Prefeitura Municipal de Vitória/CDV/FACITEC, 2007. p. 251- 260.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Declaração de Salamanca e enquadramento da ação: necessidades educacionais especiais**. Salamanca, Espanha, 1994.

PADILHA, A. M. L. Necessidade especial do trabalho educativo geral ou necessidade educativas especiais? *In*: JESUS, D. M. de; BAPTISTA, C. R.; VICTOR, S. L. (Org.). **Pesquisa e educação especial: mapeando produções**. Vitória: EDUFES, 2005, p. 125 -138.

ROMANELLI, O. de O. **História da educação no Brasil**. Vozes, Petrópolis, 2003.

RUBIM, W. **Hino de Colatina**. Disponível em: <http://www.colatina.es.gov.br/newIndex.php?pagina=hino>

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. Campinas: Autores Associados, 1991.

SILVA, D. C. da. **O ensino da geometria para alunos com deficiência visual**. Dissertação (Mestrado em Ensino de Matemática) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria/RS, 2013.

TARDIF, M. Saberes Profissionais dos Professores e Conhecimentos Universitários. Rio de Janeiro, **Revista Brasileira de Educação**, n. 13, Jan- Abr/2000.

TARDIF, M; LESSARD C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

VIEIRA, Alexandro Braga. **Práticas pedagógicas e formação continuada de professores no ensino da língua materna**: contribuições para a inclusão escolar. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2008.

VIEIRA, A. B. **Currículo e Educação Especial**: as ações da escola a partir dos diálogos cotidianos. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012.

VIEIRA, A. B.; RAMOS, I. de O.; SIMOES, R. D. Inclusão de alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento: atravessamentos nos currículos escolares. **Educação e Pesquisa**, v. 44, 2018.

VIEIRA, A. B. **Táticas e estratégias constituídas por professores para a articulação do currículo e o atendimento educacional especializado**. Relatório (Pós-Doutoramento em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.

VILARONGA, C. A. R; MENDES, E. G. Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos** (online), Brasília, v. 95, n. 239, p. 139-151, jan./abr. 2014.

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