CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA PAULA SOUZA
UNIDADE DE PÓS-GRADUAÇÃO, EXTENSÃO E PESQUISA
MESTRADO PROFISSIONAL EM GESTÃO E DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

ALEX RODRIGUES BARBOSA

POLÍTICAS DE INCLUSÃO DA PCD NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: UMA INSTITUIÇÃO PAULISTA EM FOCO

São Paulo – SP
Abril/2025

ALEX RODRIGUES BARBOSA

POLÍTICAS DE INCLUSÃO DA PCD NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: UMA INSTITUIÇÃO PAULISTA EM FOCO

Dissertação apresentada como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, no Programa de Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional, sob a orientação da Profa. Dra. Marília Macorin de Azevedo e coorientação do Prof. Dr. Paulo Roberto do Prado Constantino.

Área de Concentração: Educação e Trabalho.
Linha de Pesquisa: Políticas, Gestão e Avaliação da Educação Profissional.
Projeto de Pesquisa: Concepções e Políticas da Educação Profissional.

São Paulo – SP

Abril/2025

FICHA ELABORADA PELA BIBLIOTECA NELSON ALVES VIANA
FATEC-SP / CPS CRB8-10894

Barbosa, Alex Rodrigues

B238p Políticas de inclusão da PcD na educação profissional e tecnológica: uma instituição paulista em foco / Alex Rodrigues Barbosa. – São Paulo: CPS, 2025.

162 f.

Orientadora: Profa. Dra. Marília Macorin de Azevedo

Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional) – Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, 2025.

1. Políticas de inclusão. 2. Educação profissional e tecnológica. 3. Pessoa com deficiência. 4. CEETEPS. I. Azevedo, Marília Macorin de. II. Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza. III. Título.

ALEX RODRIGUES BARBOSA

POLÍTICAS DE INCLUSÃO DA PCD NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: UMA INSTITUIÇÃO PAULISTA EM FOCO

Documento assinado digitalmente
gov.br
MARILIA MACORIN DE AZEVEDO
Data: 03/07/2025 15:10:20-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Profa. Dra. Marília Macorin de Azevedo
Orientadora - CEETEPS

Documento assinado digitalmente
gov.br
GEOVANA MENDONCA LUNARDI MENDES
Data: 27/06/2025 16:12:34-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Profa. Dra. Geovana Mendonça Lunardi Mendes
Examinadora Externa - UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA - UDESC

Documento assinado digitalmente
gov.br
MICHEL MOTT MACHADO
Data: 03/07/2025 15:21:50-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Prof. Dr. Michel Mott Machado
Examinador Interno - CEETEPS

São Paulo, 14 de abril de 2025

A Deus, autor e consumador de todas as coisas, por me ter oportunizado a vida e a realização de sonhos, como este trabalho. A Ele, toda honra e toda glória para sempre.

Aos meus pais e irmãos que são as primeiras referências da minha trajetória.

À minha esposa e à minha filha Eloá cujas existências são também combustíveis para minhas conquistas.

A todas as pessoas com deficiência que superam barreiras diariamente.

E a todos os meus professores que me deram bases para que eu pudesse realizar este sonho.

Agradecimentos

Agradeço a Deus por me ter dado condições para que eu chegasse até aqui.

Agradeço aos meus pais por terem lutado, com uma colher de pedreiro e com rodos e vassouras, para que nós, filhos, tivéssemos condições de prosseguirmos nos estudos aos quais eles não foram oportunizados.

Agradeço à minha esposa pela paciência e companheirismo ao longo do desenvolvimento deste trabalho.

Agradeço à Profa. Dra. Marília Macorin de Azevedo pela receptibilidade e principalmente pela maestria com a qual conduziu a orientação deste trabalho.

Agradeço ao Prof. Dr. Paulo Roberto do Prado Constantino por ter acreditado neste projeto de pesquisa e por participar na coorientação deste trabalho.

Agradeço aos professores integrantes da banca de avaliação desta pesquisa, Profa. Dra. Geovana Mendonça Lunardi Mendes e Prof. Dr. Michel Mott Machado, pelas considerações e conhecimentos partilhados.

Agradeço a todos os professores e funcionários que me assistiram nesse programa de mestrado, pelos conhecimentos compartilhados, pelo acolhimento e suporte que me foi dado.

Agradeço ao Centro Estadual de Educação Profissional e Tecnológica Paula Souza por me ter oportunizado ser aluno no ensino técnico, professor e coordenador da instituição e aluno do programa de mestrado.

Agradeço a todos os meus companheiros de sala do programa de mestrado que me acolheram ajudando na remoção das barreiras que surgiram ao longo da caminhada.

Agradeço ainda a todos os amigos que estiveram ao meu lado e me incentivaram para a realização desse sonho.

Meu muito obrigado a todos.

Porque os meus pensamentos não são os vossos pensamentos, nem os vossos caminhos os meus caminhos, diz o Senhor. Assim como os céus são mais altos do que a terra, assim são os meus caminhos mais altos do que os vossos caminhos, e os meus pensamentos mais altos do que os vossos pensamentos (Isaías 55:8-9, Bíblia Sagrada).

RESUMO

Barbosa, A. R. **Políticas de inclusão da PcD na educação profissional e tecnológica:** uma instituição paulista em foco. 162 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional). Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, São Paulo, 2025.

Esta dissertação, desenvolvida por uma pessoa com deficiência visual e que atua na instituição em foco, o Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CEETEPS), teve por questão de pesquisa: como as políticas de inclusão da PcD do CEETEPS estão sendo desenvolvidas frente às políticas nacionais e paulista? Assim o presente trabalho teve por objetivos analisar as políticas de inclusão educacional tanto no Brasil quanto no estado de São Paulo, bem como investigar como o CEETEPS desenvolve a educação especial principalmente nas escolas técnicas (Etecs) e nas faculdades de tecnologia (Fatecs), além de se proporem possíveis adequações ao CEETEPS. Para tanto, utilizou-se da pesquisa bibliográfica e documental como metodologia. Nos resultados, verificaram-se pontos comuns nas políticas nacional e paulista que se destacaram, como a previsão de um setor responsável pela inclusão nas instituições, a oferta do atendimento educacional especializado (AEE), a existência de profissionais especializados, o fornecimento de tecnologias assistivas, além da existência de documentos, como o estudo de caso e o plano de atendimento educacional especializado e de projetos pedagógicos que contemplem o AEE. Os resultados indicaram ainda que a instituição realiza diversas ações para a promoção da inclusão dos alunos com deficiência, no entanto, percebeu-se que há poucas diretrizes nos documentos oficiais. Constatou-se igualmente que o AEE é realizado a partir de uma empresa terceirizada; assim, sugeriu-se à instituição que as políticas de inclusão sejam melhor destacadas nos documentos oficiais, que haja a contratação de profissionais especializados e que haja um diálogo entre os setores da instituição, viabilizando uma melhor adequação das políticas internas frente às políticas nacional e paulista.

Palavras-chave: Políticas de inclusão. Educação Profissional e Tecnológica. Pessoa com deficiência. CEETEPS.

Abstract

Barbosa, A. R. **Policies for the inclusion of PcD in professional and technological education:** A São Paulo institution in focus. 162 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional). Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, São Paulo, 2025.

This research, developed by a visually impaired person who works at the institution in focus, the Paula Souza State Center for Technological Education (CEETEPS), had the following research question: How are the inclusion policies of the PwD of CEETEPS being developed in the face of national and São Paulo policies? Thus, the present work aimed to analyze the policies of educational inclusion both in Brazil and in the state of São Paulo, as well as to investigate how CEETEPS develops special education mainly in technical schools (Etecs) and in colleges of technology (Fatecs), in addition to proposing possible adaptations to CEETEPS, for which bibliographic and documentary research was used as a research methodology. In the results, it was found common points in the national and São Paulo policies, which stand out, such as the provision of a sector responsible for inclusion in the institutions, the offer of specialized educational service (SEA), as well as the existence of specialized professionals and the supply of assistive technologies, in addition to the existence of documents such as the case study, specialized educational service plan, in addition to pedagogical projects that include SEA. The results also indicate that the institution carries out several actions to promote the inclusion of students with disabilities, however, it was noticed that there are few guidelines in the official documents. It was also found that the SEA is carried out by an outsourced company, thus, it was suggested to the institution that the inclusion policies be better highlighted in the official documents, that there be the hiring of specialized professionals and that there is a dialogue between the sectors of the institution, enabling a better adaptation of the internal policies in relation to the national and São Paulo policies.

Keywords: Professional and Technological Education. Inclusion policies. Disabled person. CEETEPS.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Eixos tecnológicos de acordo com o CNCT 42
Quadro 2 – Principais pontos da Política Nacional de Inclusão Educacional 71
Quadro 3 – Principais pontos da política paulista de inclusão educacional.....84
Quadro 4 – Distribuição das unidades pelos Núcleos Regionais 89
Quadro 5 – Documentos do CEETEPS analisados.....96
Quadro 6 – Reportagens analisadas 97

LISTA DE SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
AME	Associação Amigos Metroviários dos Excepcionais
AMS	Articulação da Formação Profissional Média e Superior
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
API	Avaliação Pedagógica Inicial
BM	Banco Mundial
CEB	Câmara de Educação Básica
CEETEPS	Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza
Cefet	Centro Federal de Educação Tecnológica
CPS	Centro Paula Souza
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNCST	Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia
CNCT	Catálogo Nacional de Cursos Técnicos
CNMP	Conselho Nacional do Ministério Público
Etec	Escola Técnica Estadual
Fatec	Faculdade de Tecnologia
GSE	Grupo de Supervisão Educacional
LBI	Lei Brasileira de Inclusão
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MP	Ministério Público
ONU	Organização das Nações Unidas
PcD	Pessoa com Deficiência
PROTEC	Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Técnico
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

MEMORIAL DESCRITIVO

Este memorial tem por objetivo destacar minhas experiências no Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CEETEPS), instituição na qual tive a oportunidade de ser aluno, professor e de ocupar cargos de gestão enquanto coordenador de curso e de outras atividades.

Mediante essas experiências na instituição, julgou-se importante esboçar a trajetória apontada, pois tal esboço não retrata simplesmente um percurso profissional, mas, principalmente, traz à tona a vivência de uma pessoa com deficiência que passou por uma formação técnica e que teve a oportunidade de se manter no mercado de trabalho justamente em um estabelecimento educacional que lida com a formação técnica visando a inserção dos seus egressos no mercado de trabalho.

Tendo uma doença degenerativa da retina (retinose pigmentar), ingressei no CEETEPS, em 2007, como aluno do curso técnico em química no período noturno, concluindo-o no final do 2º semestre de 2008. Embora já houvesse à época legislações que tratavam dos direitos que as pessoas com deficiência possuem em relação às adaptações frente às suas necessidades específicas, eu não externalizava minha condição de ser uma pessoa com deficiência e tampouco conhecia tais documentos. Assim, ao enfrentar dificuldades no curso, principalmente nas aulas práticas no laboratório, buscava outros caminhos para remover barreiras, por exemplo, pedindo auxílio aos colegas. Dentre as legislações já existentes, pode-se citar o inciso I do artigo 59 da Lei nº 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB), o qual destaca que as instituições de ensino devem assegurar às pessoas com deficiência adaptações necessárias para atendê-las em suas especificidades (Brasil, 1996).

Apesar da minha formação técnica, enfrentei grandes obstáculos para o ingresso e a permanência no mercado de trabalho, vivenciados principalmente pela omissão da condição de pessoa com deficiência nas entrevistas de emprego. Assim, as funções conquistadas eram desempenhadas como se estivesse ali uma pessoa sem deficiência. Um dos casos mais emblemáticos e que merece destaque foi a reprovação médica no concurso público para professores na Secretaria da Educação de São Paulo em 2013, pois, ainda que atuando nessa rede no mesmo ano e passando em 3º lugar na prova escrita e de títulos, fui impedido de assumir a vaga,

uma vez que o estado alegou que a inscrição deveria obrigatoriamente ter sido realizada utilizando-se da cota para PcD. Na ocasião, optei pela ampla concorrência, pois julguei desnecessário pleitear a vaga por meio da cota.

Após concluir uma licenciatura em química, o ingresso como professor no CEETEPS ocorreu em 2015, por meio de processo seletivo, e, no exame admissional, o médico julgou que eu estava apto a exercer a função, mesmo tendo conhecimento da minha deficiência visual. Inicialmente não foi externalizada tal deficiência para a comunidade escolar da unidade na qual adentrei, por ainda temer que se levantassem barreiras principalmente de natureza atitudinal. No entanto, logo percebi que ali ser uma pessoa com deficiência não me impediria de desempenhar minhas funções. Ressalta-se que me tornar um professor com deficiência no CEETEPS significou também poder atuar na área de minha formação, sendo que, nesse caso, fui contratado não para que a lei de cotas fosse cumprida, mas porque realmente enxergavam-me como alguém que tinha muito a contribuir com a instituição.

Durante o período de 2015 a 2020, atuei na instituição lecionando química, física e matemática para diferentes turmas do nível médio e ainda o componente de cálculos financeiros e estatísticos para os cursos técnicos modulares de Administração e Logística. Em 2020, as aulas passaram a ser remotas por conta da pandemia do Corona Vírus; logo, os equipamentos de tecnologia assistiva foram fundamentais nesse momento.

Quando ingressei no CEETEPS, ainda não fazia uso da bengala e utilizava poucos equipamentos de tecnologia assistiva, como os leitores de tela. Contudo, quando percebi que seria necessário utilizá-los, tive apoio da comunidade escolar como um todo. Quanto aos computadores adaptados e aos leitores de livros, a instituição rapidamente os forneceu a partir da solicitação. Com relação ao uso da bengala, percebi um grande movimento de acolhimento e cuidado vindo de gestores, professores, áreas administrativas e dos alunos, ainda que alguns destes últimos tivessem ficado espantados com a situação, pelo fato de a maioria nunca ter convivido, de forma tão próxima, com uma pessoa nessa condição.

Em 2021, ainda no período da pandemia, tornei-me coordenador de curso em uma das unidades do CEETEPS, o que me permitiu ter um contato maior com familiares de alunos e com demais professores que coordenava, além de continuar lecionando em outros cursos. Destacam-se desse período não só as condições dadas

para a execução das atividades, mas toda essa abertura para que uma pessoa com deficiência visual pudesse ocupar um cargo de gestão.

Em 2022, optei por renunciar à coordenação de curso para atuar em um projeto na biblioteca de uma das unidades em que trabalhava, mudança que me proporcionou grandes experiências com outras tecnologias utilizadas na organização e nas leituras de livros.

Dessa forma, percebe-se que, no CEETEPS, além de ter-me sido oportunizado o desenvolvimento de atividades em minha área de formação, houve também a disponibilidade de outras funções que não me eram impostas. Essa variedade de oportunidades com livre escolha é muito diferente das situações vivenciadas, inclusive por mim, em outras instituições nas quais a Pessoa com Deficiência (PcD) é “jogada de um lado para outro”, sem que haja uma preocupação se o funcionário nessa condição está de fato desempenhando tarefas pertinentes à sua área de formação. Isso ocorre porque, na maioria dos casos, busca-se apenas um cumprimento da Lei nº 8.213 de 1991, que traz em seu artigo 93 a obrigatoriedade de as empresas disponibilizarem até 5% das vagas para as pessoas com deficiência a depender da quantidade de funcionários contratados (Brasil, 1991).

Ainda no ano de 2022, fui convidado a atuar na equipe de inclusão da PcD do CEETEPS onde exerço o cargo de coordenador de projetos de inclusão como especialista na área da educação especial e inclusiva. Dentre as atividades desenvolvidas, destaca-se o atendimento aos gestores das unidades e aos alunos com deficiência, principalmente àqueles com deficiência visual (DV). Assim, toda essa trajetória, principalmente as atividades na equipe de inclusão, contribuiu com a escolha dos temas abordados no presente trabalho e que serão mais bem apresentados ao longo das seções.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 15
1 REFERENCIAL TEÓRICO 20
1.1 Políticas educacionais 20
1.2 Educação profissional e tecnológica no Brasil 25
1.2.1 Educação profissional no Brasil, da Colônia ao Império 27
1.2.2 Educação profissional no século XX 30
1.2.3 Atual cenário da educação profissional no Brasil 34
1.3 Políticas nacionais de inclusão educacional 44
1.3.1 O conceito de Pessoa com Deficiência 49
1.3.2 Atendimento Educacional Especializado (AEE) 56
1.3.2.1 Em qual espaço deve ocorrer o AEE? 57
1.3.2.2 Qual profissional deve realizar o AEE? 59
1.3.3 O Estudo de Caso e o Plano de Atendimento Educacional Especializado 62
1.3.4 O profissional de apoio 63
1.3.5 Profissionais para o atendimento de pessoas com surdez ou surdo-cegueira 65
1.3.6 A oferta de transporte adaptado 66
1.3.7 Adaptações curriculares 67
1.3.8 Acessibilidade 68
1.4 Políticas educacionais de inclusão no estado de São Paulo 72
1.4.1 A Educação Especial em São Paulo 72
1.4.2 O AEE e o Projeto Ensino Colaborativo 74
1.4.3 Profissionais para a Educação Especial no estado de São Paulo 75
1.4.3.1 Os Professores especializados 76
1.4.3.2 Os intérpretes de Libras e os guias-intérpretes 79
1.4.3.3 Os profissionais de apoio escolar 80
1.4.4 O Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE) e a Avaliação Pedagógica Inicial (API) 80
1.4.5 Transporte escolar e recursos para a acessibilidade 82
2 METODOLOGIA E CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA 85
2.1 Caracterização geral da instituição e seleção da amostragem 85
2.1.1 O Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza 85
2.1.2 Seleção da amostragem 94

2.2 Opções metodológicas e desenho da pesquisa 98
2.3 Produtos educacionais da dissertação 101
3 POLÍTICAS DE INCLUSÃO DO CEETEPS 102
3.1 Análise dos principais documentos 102
3.1.1 Deliberação CEETEPS nº 3 103
3.1.2 Regimento das Fatecs 105
3.1.3 Regimento das Etecs 110
3.1.4 Deliberação CEETEPS nº 18 113
3.1.5 Deliberação CEETEPS nº 19 115
3.1.6 Deliberação CEETEPS nº 20 117
3.1.7 Projeto Pedagógico – Etec 118
3.1.8 Projeto Pedagógico – Fatec 120
3.1.9 Plano de Curso – Administração – Etecs 120
3.1.10 Plano de Curso – Análise e Desenvolvimento de Sistemas – Fatecs 122
3.2 Principais ações para a inclusão das PcDs 123
3.2.1 Setor responsável pela inclusão 124
3.2.2 Profissionais que atendem os alunos público-alvo da Educação Especial 125
3.2.3 Espaço e período de atendimento aos alunos elegíveis à Educação Especial 126
3.2.4 Ficha de Atendimento Educacional Especializado – FAE 127
3.3 Discussão dos resultados 128
3.3.1 Estrutura de pessoas 129
3.3.2 Estrutura material 132
3.3.3 Estrutura de formação 133
3.3.4 Estrutura pedagógica 134
CONSIDERAÇÕES FINAIS 136
REFERÊNCIAS 139
ANEXO A – AUTORIZAÇÃO PARA UTILIZAÇÃO DO MEMORANDO 152
ANEXO B – AUTORIZAÇÃO PARA UTILIZAÇÃO DA FAE 153
ANEXO C – FICHA DE ACOMPANHAMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (FAE) 154

INTRODUÇÃO

Quando se busca analisar a história da educação profissional e tecnológica (EPT) no Brasil, as Escolas de Aprendizes Artífices (EAAs) surgem como uma das percursoras dessa modalidade de ensino, tendo como marco de suas criações o Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909 (Brasil, 1909), sob o governo do então presidente dos Estados Unidos do Brasil Nilo Peçanha.

Embora Bryan (2008) aponte que já no Brasil Imperial tenham sido criadas instituições com um caráter profissionalizante, para Ciavatta e Silveira (2010), as Escolas de Aprendizes Artífices representam o início das ações do governo federal na área dos ofícios.

Sob as diretrizes do também recém-criado Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, as EAAs já somavam 19 unidades espalhadas por diversas capitais do país no ano de 1910. Essa rápida expansão em um curto período se deu em função da base oferecida pelas escolas profissionais anteriormente construídas por governos estaduais e municipais. No entanto, além das instalações precárias, a falta de preparo dos diretores e professores também ajudou a traçar o perfil estrutural da maioria dessas escolas (Brito; Boschini, 2021).

Apesar de as Escolas de Aprendizes Artífices terem sido criadas na Primeira República do Brasil, deve-se ressaltar que a abolição da escravatura, ocorrida em 1888, ainda era relativamente recente e que a sociedade da primeira década do século XX possuía fortes traços do Brasil Imperial. Para Ciavatta e Silveira (2010), a aristocracia dominante no regime pré-republicano potencializou uma divisão de classes, sendo que, por um lado, havia poucos homens privilegiados com acesso a uma cultura intelectual totalmente desconectada da realidade da maioria da população, enquanto, de outro lado, compondo a classe menos favorecida, havia muitos analfabetos para os quais ficava destinada uma educação voltada ao ensino de saberes que lhes capacitaria para o desempenho de atividades braçais. Segundo as autoras,

> [...] destaca-se, nítida, a predominância da cultura intelectual, representada pelas profissões liberais, sobre qualquer outra forma de instrução, principalmente sobre a que se baseava no emprego das mãos (Ciavatta; Silveira, 2010, p. 87).

Embora os primeiros governos republicanos, dos quais Nilo Peçanha fora um de seus representantes, tenham tido ações de investimento na educação das classes menos favorecidas, destoando do raciocínio da aristocracia imperial que se importava mais com a educação da minoria elitista, os indivíduos componentes da classe, até então muito desfavorecida, ainda iriam levar por décadas os pensamentos e as ações herdados de seus antecessores do antigo regime, pois, para Ciavatta e Silveira (2010, p. 88), "[...] um pensamento geral estabelecido, uma ideia adotada por muito tempo não se extirpa rapidamente".

Como já citado anteriormente, a criação das Escolas de Aprendizes Artífices foi um dos marcos iniciais das políticas voltadas à educação profissional e tecnológica, e Nilo Peçanha tornou-se reconhecido por ser um grande idealizador dessa modalidade de ensino. A relevância do político se deu também por conta de sua passagem pelo governo do Rio de Janeiro, sobretudo no ano de 1906, quando criou uma rede de escolas profissionais no estado (Brito; Boschini, 2021).

O Decreto nº 7.566, apresentado por Nilo Peçanha em 1909, chama a atenção ao destacar que essas instituições eram destinadas aos "filhos dos desfavorecidos da fortuna", os quais teriam acesso ao "preparo técnico e intelectual" e ainda a possibilidade do exercício do trabalho para que não ficassem ociosos, contribuindo com seus afastamentos de práticas criminosas e do vício (Ciavatta; Silveira, 2010).

Por meio da análise do artigo 6º do referido Decreto, percebe-se a tentativa de incluir, no sistema educacional e no mercado de trabalho, jovens de 10 a 13 anos oriundos das famílias mais pobres. No entanto, ao mesmo tempo, fica evidente que ao menos uma classe de pessoas, composta por sujeitos que possuíam algum tipo de deficiência, não seria contemplada nesses locais:

> Serão admitidos os individuos que o requererem dentro do prazo marcado para a matrícula e que possuirem os seguintes requisitos, preferidos os desfavorecidos da fortuna: idade de 10 annos no minimo e de 13 annos no maximo; não soffrer o candidato molestia infecto-contagiosa, nem ter defeitos que o impossibilitem para o aprendizado de officio [...] (Brasil, 1909, grifo próprio).

É válido apontar que essa exclusão das pessoas com deficiência, de acordo com Martins (2018), já era praticada desde o Brasil Império.

Embora as pessoas com deficiência não tenham sido consideradas na criação das Escolas de Aprendizes Artífices e nem no ingresso nelas, é imprescindível que

esse público seja contemplado pela educação profissional, uma vez que ter esse tipo de formação pode resultar em melhores condições de acesso e permanência no mercado de trabalho e pode significar também uma diminuição nas desigualdades sociais, pois, de acordo com a pesquisa de Pletsch e Mendes (2024), dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) demonstraram que 55% das pessoas com deficiência viviam na informalidade, enquanto, dentre as pessoas sem deficiência, no mesmo período de análise, esse número caiu para 38,7%. Além disso, Rossi (2019) constatou, em uma pesquisa realizada com PcDs egressas de uma instituição que promove esse modelo de ensino, grandes benefícios na vida dessas pessoas, mesmo para aquelas que ainda não tinham ingressado no mercado de trabalho.

Ao fazer uma análise das instituições estaduais voltadas à educação profissional e tecnológica, desde a criação das Escolas de Aprendizes Artífices em 1909 até a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação em 1996, Martins (2018) aponta que esses estabelecimentos educacionais não tiveram os resultados esperados, exceto o Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CEETEPS).

O CEETEPS foi criado em 6 de outubro de 1969, na gestão do então governador de São Paulo Roberto Costa de Abreu Sodré, com a missão de oferecer cursos superiores de tecnologia gratuitos. Na década de 1980, “[...] passou a administrar escolas profissionais que integravam convênio entre união, estado e municípios” e a responder pela educação técnica em São Paulo (CPS, 2019).

Assim como as EAAs, o CEETEPS, embora criado oficialmente em 1969, também faz parte da história centenária da educação profissional tecnológica, uma vez que possui, dentre suas unidades, escolas criadas no início do século XX e que foram agregadas à instituição. É o caso, por exemplo, da escola técnica Getúlio Vargas, criada em 1911 e que passou a integrar o Centro na década de 1980 (CPS, 2019).

Dada a importância do CEETEPS no ensino técnico e tecnológico no estado de São Paulo e sua relevância nacional nessa modalidade de educação, é razoável que a instituição tenha políticas que permitam o acesso e a permanência de educandos diversos, dentre eles as pessoas com deficiência.

De acordo com Barbosa e Constantino (2023), no 2º semestre de 2023, o CEETEPS possuía 814 alunos com deficiência distribuídos por 224 escolas técnicas

(Etecs), sendo que, ainda segundo os autores, essa quantidade representava apenas 0,4% do total de alunos matriculados nessas unidades.

Além de se atentar para os alunos público-alvo da Educação Especial já matriculados em suas unidades, outro ponto a ser observado pelo CEETEPS é o aumento das matrículas desse público na educação básica. Ao analisarem o Censo Escolar de 2023, com base no INEP (2024), Pletsch e Mendes (2024) constataram que, entre 2019 e 2023, houve um crescimento de 41,6% no número de matrículas de pessoas com deficiência na educação básica, chegando, em 2023, a um total de 1.771.430, sendo que desse montante 95% estão matriculados em classes comuns, o que ratifica a importância de as instituições de ensino, como o CEETEPS, estarem preparadas para receberem esses alunos.

Conforme já abordado no Memorial Descritivo, tive meu ingresso no CEETEPS em 2007 como aluno do curso técnico em química, tornei-me professor de física e química na instituição em 2015, em 2020 atuei como coordenador de curso e em 2022 passei a integrar a equipe de inclusão da PcD como responsável por dar suporte a gestores e docentes das Etecs (Escolas técnicas) e Fatecs (Faculdades de tecnologia) no processo de ensino-aprendizagem dos alunos com deficiência. Durante o desenvolvimento das atividades junto à equipe de inclusão, observei que algumas ações requeriam diretrizes que não estavam – e ainda não estão – bem definidas nos documentos oficiais da instituição. No entanto, principalmente a partir da Constituição Federal de 1988, há, tanto no Brasil quanto no estado de São Paulo, um arcabouço legal que norteia as instituições de ensino na elaboração de suas políticas de inclusão das pessoas com deficiência e que deve ser considerado pelo CEETEPS, e, apesar de as diretrizes não estarem, a partir de uma análise preliminar, totalmente claras, as ações voltadas aos alunos com deficiência estão sendo realizadas pela instituição. Sendo assim, a pesquisa surgiu a partir da seguinte questão: como as políticas de inclusão da PcD do CEETEPS estão sendo desenvolvidas frente às políticas nacionais e do estado de São Paulo? Para respondê-la, o presente trabalho possuiu como objetivo geral investigar a atual política de inclusão da PcD do CEETEPS frente às políticas nacionais e estaduais de São Paulo, enquanto, como objetivos específicos, foram empreendidos: analisar as políticas nacionais e paulistas de inclusão das PcDs; examinar as atuais políticas de inclusão nas Fatecs e nas Etecs do CEETEPS; e propor ao CEETEPS possíveis adequações de sua política institucional de inclusão das PcDs frente às políticas nacionais e do estado de São Paulo existentes.

Além do Memorial Descritivo e desta introdução, este trabalho está dividido em outras três seções, a saber: Referencial teórico; Metodologia e caracterização da pesquisa; e Política de inclusão da PcD no CEETEPS, sendo apresentadas, ao final, as considerações finais com base nas discussões feitas.

Na seção 1, é feita uma abordagem das políticas educacionais a partir da análise dos seus ciclos de políticas discutida por Mainardes (2006). Também são apontadas a atual estrutura da educação profissional e tecnológica no Brasil e as políticas de inclusão da PcD na educação tanto no âmbito nacional quanto no do estado de São Paulo.

Intitulada Metodologia e caracterização da pesquisa, a seção 2 apresenta a estrutura do CEETEPS e os documentos da instituição analisados, assim como a metodologia juntamente com o desenho de pesquisa adotados neste trabalho e o produto já gerado ao longo de sua execução.

Na seção 3, nomeada de Política de Inclusão do CEETEPS, é feita a análise dos documentos da seção anterior, caracterizando, dessa forma, a política de inclusão do CEETEPS por meio dos textos. São apresentadas também as ações adotadas pela instituição para o atendimento das PcDs e ainda comparações entre as políticas do CEETEPS, as nacionais e as paulistas, de modo a sugerir, dessa forma, possíveis adequações à instituição. Por fim, apresentam-se as considerações finais, nas quais são retomados os principais pontos discutidos ao longo do trabalho.

1 REFERENCIAL TEÓRICO

Ao se propor uma investigação das políticas de inclusão da pessoa com deficiência do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CEETEPS), foi necessário trazer um conjunto de reflexões sobre temas que estão conectados ao estudo, uma vez que o CEETEPS, autarquia paulista, administra unidades que lidam com a formação profissional e tecnológica. Sendo assim, nesta seção, abordam-se as políticas educacionais de inclusão à luz da análise dos ciclos de políticas, o atual cenário da educação profissional e tecnológica no Brasil, assim como as políticas de inclusão educacionais nacionais e do estado de São Paulo.

1.1 Políticas educacionais

Para dar início à discussão, é imprescindível abordar os conceitos que envolvem as políticas educacionais. Na concepção de Ball e Mainardes (2022, p. 14), pode-se entender política como:

> [...] uma declaração de algum tipo — ou ao menos uma decisão sobre como fazer coisas no sentido de “ter” uma política —, mas que pode ser puramente simbólica, ou seja, mostrar que há uma política ou que uma política foi formulada.

Dessa definição trazida pelos autores, destaca-se a expressão “como fazer”, pois, em muitos casos, não conhecer ou não ter bem clara a política de uma instituição de ensino, por exemplo, implica na “não realização” exatamente em função de “como fazer” não estar muito evidente, ainda mais quando a ação precisa ser desenvolvida por um funcionário público que, como será visto ainda nesta seção, deve ter como base de suas ações o princípio da legalidade.

Segundo Secchi, Coelho e Pires (2020, p. 26), política “[...] é uma orientação à atividade ou à passividade de alguém [...]”. Percebe-se aqui novamente o aspecto orientador de uma política.

Esse caráter orientador, no entanto, não é a única forma de entender a ideia, pois, para Secchi, Coelho e Pires (2020, p. 26), enquanto no Brasil a palavra “política” pode conotar vários sentidos, na língua inglesa, utilizam-se palavras diferentes (*polity*, *politics*, *policy*), sendo que *polity* está ligada ao “ambiente político e social” no qual as

relações sociais acontecem, *politics* está mais atrelada à ideia de “atividade e competição política” em um contexto de disputas pelo “poder sobre o homem”, e *policy* é a “dimensão de política mais concreta”, visto que é aquela que está mais ligada com “orientações para decisões”.

Na análise das políticas aqui delineada, observaram-se as três dimensões apresentadas por Secchi, Coelho e Pires (2020), no entanto, maior ênfase foi dada para a dimensão *policy*, em função da abordagem de leis que, direta ou indiretamente, orientam os agentes públicos na realização de suas atividades.

Ao investigarem os estudos sobre políticas educacionais no Brasil, Ball e Mainardes (2022) apontam que, nos últimos anos, houve um aumento no número de pesquisas em cursos de pós-graduação, assim como na quantidade de eventos sobre o tema. Apesar desse crescimento, os autores afirmam que, segundo alguns pesquisadores, é necessário que haja uma maior “interlocução” com a vasta literatura internacional sobre o assunto.

Dentre os investigadores brasileiros dedicados ao tema, há aqueles que teorizam as questões mais amplas dos mecanismos de produção de tais princípios, recorrendo às questões históricas e à análise das alterações do papel do Estado, assim como investigam as redes de influência na sua formulação. Há ainda um outro grupo que se debruça mais no exame de políticas e programas educacionais específicos (Ball; Mainardes, 2022, p. 12).

Nesta pesquisa, embora tenha sido feita uma análise das políticas de inclusão de uma instituição específica, o que se enquadraria nos estudos compactuados pelo segundo grupo citado, também é feito um exame dos contextos históricos e das influências de formulação delas, como é o caso da Lei Brasileira de Inclusão (LBI) que tem seu contexto histórico de formulação apresentado ainda nesta seção.

A Segunda Guerra Mundial trouxe grandes transformações no mundo, principalmente na formulação de políticas voltadas para o atendimento de demandas sociais que ficaram mais evidentes no pós-guerra. Nesse contexto, tem-se o campo das políticas educacionais, as quais surgiram nas décadas de 1950 e 1960 ancoradas na ciência política e social e, desde então, passaram a fazer parte dos cursos de formação de professores como política e administração da educação (Ball; Mainardes, 2022).

No Brasil, as pesquisas sobre educação foram mais desenvolvidas a partir de 1965 com o reconhecimento e o desenvolvimento da pós-graduação. No entanto, as

especificamente voltadas às políticas educacionais ganharam espaço no cenário nacional a partir da década de 1980, em função da redemocratização e da reorganização da estrutura e da função do Estado, assim como em consequência da consolidação da pós-graduação (Schneider, 2014).

Embora os trabalhos e as pesquisas sobre políticas educacionais tenham aumentado no Brasil nos últimos anos, há uma baixa exploração de determinados pontos, como fundamentos epistemológicos, referenciais analíticos e questões metodológicas. Além disso, a maioria dos estudos apresentam certa linearidade nas análises e escassa interlocução com pesquisas internacionais (Ball; Mainardes, 2022).

No cenário internacional, a partir da década de 1990, surgiram referenciais analíticos de políticas visando ir além dos modelos lineares que, segundo Ball e Mainardes (2022, p. 155), "[...] consideram os estágios do processo de formulação de políticas como agenda, formulação, implementação, avaliação, reajuste". Ainda de acordo com os autores, os criadores dos novos referenciais defendem que o processo de elaboração delas é complexo e contempla vários contextos, como, por exemplo, os sociais, econômicos, políticos, legislativos, dentre outros.

Atualmente o campo da análise de políticas possui, em suas discussões teóricas, contribuições das teorias pluralistas, estruturalistas, pós-estruturalistas, do materialismo histórico e dialético e das teorias feministas (Ball; Mainardes, 2022). Apesar de todas elas terem sua relevância nos estudos, sobretudo os educacionais, os conceitos e os mecanismos de análises de documentos utilizados para o presente trabalho estão mais relacionados com a teoria pós-estruturalista.

Para Ball e Mainardes (2022, p. 156), os pós-estruturalistas "consideram a ação dos sujeitos um aspecto crucial para a compreensão das políticas e enfatizam a fluidez do poder e sua posse pelos diferentes agentes", assim como consideram importante o exame do discurso das políticas. Baseados nessa teoria, surgiram pesquisadores criadores de abordagens para análise de políticas, dentre as quais tem-se a que versa a respeito do ciclo de políticas, apresentada a seguir.

Os ciclos de políticas públicas também são conhecidos como processos de elaboração e, em linhas gerais, organizam "a vida de uma política pública em fases sequenciais e independentes" (Secchi; Coelho; Pires, 2020, p. 96).

Embora para Secchi, Coelho e Pires (2020) o ciclo de política tenha tido como "propulsor" Harold D. Lasswell em 1956, para Mainardes (2006), foi Stephen Ball e colaboradores que formularam essa abordagem na década de 1990.

Os autores igualmente discordam em outros aspectos. Enquanto para Secchi, Coelho e Pires (2020, p. 96-97) o ciclo de políticas públicas possui basicamente as seguintes etapas: “1) identificação do problema, 2) formação da agenda, 3) formulação de alternativas, 4) tomada de decisão, 5) implementação, 6) avaliação e 7) extinção”, para Mainardes (2006), a abordagem apontada por Stephen Ball possui cinco contextos, a saber: contexto de influência, da produção de texto, da prática, dos resultados e da estratégia política. Cabe ressaltar que, segundo Ball e Mainardes (2022), primeiramente Stephen Ball e colaboradores elencaram os contextos de influência, da produção de texto e da prática em 1992 e, apenas em 1994, acrescentaram o dos resultados e o das estratégias políticas. Ainda consoante Ball e Mainardes (2022), eles não possuem uma dimensão temporal, não são lineares e estão interligados. A seguir, destaca-se cada um desses contextos.

Quanto ao contexto de influência, Mainardes (2006) aponta que é nele que os discursos são moldados e grupos de interesse competem para definir as metas educacionais. Esse ambiente é alimentado por redes sociais ligadas a partidos políticos, ao governo e ao legislativo e ganha força também em função dos meios de comunicação e de instâncias formais, como comissões e grupos representativos. Citando Ball (1998), Mainardes (2006) enfatiza o impacto de influências globais no desenvolvimento dessas políticas, destacando duas formas principais: a circulação internacional de ideias e as práticas educacionais — como o “empréstimo de políticas” e a promoção de soluções acadêmicas — e ainda a influência de organizações multilaterais, especialmente o Banco Mundial, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e o Fundo Monetário Internacional (FMI), que, ao mesmo tempo que impulsionam diretrizes globais, têm suas sugestões reinterpretadas por cada país. A globalização, assim, promove a migração de políticas, mas essas são adaptadas conforme os contextos nacionais, de acordo com uma lógica interpretativa. Uma evidência do contexto de influência na formulação de políticas será destacada quando for abordado o processo de criação da Lei Brasileira de Inclusão (LBI), que sofreu grande influência de movimentos internacionais.

Por sua vez, o contexto da produção de texto, embora de forma complexa e não tão evidente, está interligado com o de influência e trata dos textos políticos que representam efetivamente a política por meio de leis, documentos oficiais, dentre outros. Apesar de esses textos representarem interesses públicos mais amplos, eles

não são necessariamente claros ou coerentes internamente e podem apresentar contradições e interpretações variadas dos conceitos centrais. É importante observar que as políticas não são finalizadas no momento de sua criação legislativa, pois os textos políticos resultam de disputas e negociações. Dessa forma, sua análise exige atenção ao âmbito temporal e espacial em que foram produzidos. Além disso, eles carregam limitações e possibilidades concretas que geram consequências reais evidenciadas no contexto da prática (Mainardes, 2006).

Ainda segundo Mainardes (2006), no contexto da prática, as políticas deixam de ser meramente implementadas e passam a ser reinterpretadas, gerando efeitos que podem levar a transformações significativas. Nesse processo, os profissionais envolvidos, como professores, desempenham um papel ativo ao trazerem suas experiências, valores e objetivos, o que influencia diretamente a forma como interpretam e aplicam as políticas. Assim, diferentes entendimentos podem surgir, de modo a refletirem interesses diversos, sendo que algumas interpretações se tornam predominantes enquanto outras, mesmo minoritárias, podem ser relevantes. Isso ilustra o fato de que os autores das políticas não possuem controle absoluto sobre os significados atribuídos aos seus textos.

É válido mencionar que, em minha atuação como coordenador de projetos de inclusão do CEETEPS, ao interagir com diversos profissionais que possuem em suas unidades escolares alunos com deficiência, percebo que há diferentes entendimentos sobre como deve ser o tratamento para com esses alunos. Com relação aos profissionais que não tiveram em sua formação contato com o tema da inclusão, observa-se maior resistência para que façam adaptações em suas práticas pedagógicas, enquanto, para aqueles que vivenciaram em sua trajetória alguma situação envolvendo a inclusão, a interpretação das leis é mais favorável ao atendimento da PcD.

Os últimos dois contextos, dos resultados e das estratégias políticas, como já mencionado, foram acrescentados por Ball e colaboradores em 1994. O dos resultados trata das consequências das políticas, priorizando a análise de seu impacto sobre questões como justiça social, igualdade e liberdade individual. Ball (*apud* Mainardes, 2006) propõe que os efeitos sejam divididos em gerais e específicos, além de distinguir entre os de primeira ordem, relacionados a mudanças estruturais e práticas em sistemas específicos, e efeitos de segunda ordem, que abordam os impactos dessas mudanças sobre padrões de acesso e justiça social. Por fim, o

contexto das estratégias refere-se às ações necessárias para enfrentar desigualdades perpetuadas ou geradas pelas políticas.

Para Ball e Mainardes (2022), os escritos mais recentes de Ball consideram que o contexto das estratégias políticas é uma extensão do de influência; já o contexto dos resultados é um prolongamento do das práticas.

Levando em consideração o contexto dos resultados, percebo, em minha atuação enquanto coordenador de projetos de inclusão do CEETEPS, os efeitos das atuais diretrizes da instituição para o atendimento aos alunos com deficiência ao observar, por exemplo, o atendimento dado a esse público. Já em relação ao contexto das estratégias políticas, noto o esforço dos gestores para melhor atender os discentes que possuem um transtorno de aprendizagem, como a dislexia, uma vez que as atuais diretrizes de inclusão da instituição em questão não contemplam, sob uma análise preliminar, como deve ocorrer o suporte a esse público a partir das unidades de ensino. A análise mais detalhada das atuais diretrizes do CEETEPS para a educação inclusiva é feita nas próximas seções.

1.2 Educação profissional e tecnológica no Brasil

Abordar a educação profissional e tecnológica no Brasil não se trata apenas de traçar um rol de acontecimentos cronologicamente datados, pois, além de não ser fácil determinar quais fatos e datas devem fazer parte dessa lista, a própria definição do que vem a ser educação profissional e tecnológica pode gerar grandes discussões que trariam reflexões diversas para essa abordagem. Embora, nesta pesquisa, não se pretenda fazer uma análise exaustiva sobre tal definição, julgou-se importante trazer algumas considerações sobre a origem histórica desse conceito.

Ao se referir à educação tecnológica, Oliveira (2019) destaca que esse assunto é recente e que gera interpretações diferentes. A autora afirma ainda que a expressão foi utilizada de forma oficial pela primeira vez, sob o governo de Juscelino Kubitschek, na Lei nº 6.545, de 30 de junho de 1978, a qual “dispõe sobre a transformação das Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, do Paraná e Celso Suckow da Fonseca em Centros Federais de Educação Tecnológica e dá outras providências” (Brasil, 1978). Na análise do artigo 1º dessa lei, observa-se que as unidades, a partir de então destinadas à educação tecnológica, eram escolas técnicas que possuíam autorização referente à organização e à ministração de cursos de engenharia de curta duração:

> Art 1º - As Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, com sede na Cidade de Belo Horizonte; do Paraná, com sede na Cidade de Curitiba; e Celso Suckow da Fonseca, com sede na Cidade do Rio de Janeiro, criadas pela Lei nº 3.552, de 16 de fevereiro de 1959, alterada pelo Decreto-lei nº 796, de 27 de agosto de 1969, autorizadas a organizar e ministrar cursos de curta duração de Engenharia de Operação, com base no Decreto-lei nº 547, de 18 de abril de 1969, ficam transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica.
> § 1º - Os Centros Federais de Educação Tecnológica de que trata este artigo são autarquias de regime especial, nos termos do artigo 4º, da Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, vinculadas ao Ministério da Educação e Cultura, detentoras de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didática e disciplinar, regendo-se por esta Lei, seus Estatutos e Regimentos. (Renumerado pela Lei nº 7.350, de 1985)
> § 2º - Ao Centro Federal de Educação Tecnológica sediado na cidade do Rio de Janeiro é conferida a denominação de CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA CELSO SUCKOW DA FONSECA (Incluído pela Lei nº 7.350, de 1985) (Brasil, 1978).

Tendo, a partir da Lei nº 6.545 de 1978, a educação tecnológica surgido das estruturas de escolas técnicas, demonstra-se uma conectividade dessa educação, agora tecnológica, com a educação profissional, pois as escolas técnicas possuem uma gênese relacionada com as Escolas de Aprendizes Artífices, as quais, por sua vez, segundo o artigo 1º do Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909, foram criadas justamente para o ensino profissional. O referido artigo afirma que:

> Em cada uma das capitais dos Estados da Republica o Governo Federal manterá, por intermédio do Ministério da Agricultura, Industria e Commercio, uma Escola de Aprendizes artífices, destinada ao ensino profissional primário e gratuito (Brasil, 1909).

Garcia (2000) afirma que, no mesmo período no qual o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) foi criado, no início da década de 1940, as Escolas de Aprendizes Artífices foram transformadas em Escolas Técnicas Federais. Percebe-se, então, que tanto a educação tecnológica quanto as escolas técnicas possuem em comum a preocupação com a formação profissional dos indivíduos.

Segundo Oliveira (2019), quando se analisam os documentos que criaram e regulamentaram os Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets), respectivamente em 1978 e 1982, evidencia-se que a educação tecnológica foi pensada por seus idealizadores como uma forma de integrar diferentes níveis de ensino em uma mesma instituição, como o ensino técnico ao superior, por exemplo.

Evidenciando o observado por Oliveira (2019), quanto à concepção de educação tecnológica como integradora de níveis de ensino, o CEETEPS, instituição central de análise deste trabalho, criou em 2019 a modalidade de curso AMS (articulação da formação profissional média e superior) que permite ao estudante concluir em cinco anos o ensino médio, técnico e superior, podendo sair de uma escola técnica (Etec) diretamente para uma faculdade de tecnologia (Fatec) sem a necessidade de prestar um vestibular (CPS, 2024).

Ainda de acordo com a autora (Oliveira, 2019), somente a partir de 1930 é possível identificar um sistema educacional no Brasil, uma vez que surge um arcabouço legal que trouxe diretrizes válidas para todo o país. Contudo, é válido ressaltar que, desde o Brasil colônia até o fim do século XIX, ocorreram muitas ações envolvendo a formação, principalmente a profissional, de parte da população. Logo no início do século XX, a educação profissional ganha um grande marco com a criação das Escolas de Aprendizes Artífices e, ao longo desse século, houve grandes mudanças no cenário da educação profissional, como a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), até que, em 2008, foram criados os institutos federais (IFs), os quais representam um dos primeiros avanços da educação profissional no século XXI. Desde a criação dos IFs, percebeu-se o surgimento de programas de governo que visam à expansão da educação profissional. Nas subseções a seguir são apresentadas as fases da educação profissional no Brasil divididas em: educação profissional no Brasil, da Colônia ao Império; educação profissional no século XX; atual cenário da educação profissional no Brasil.

1.2.1 Educação profissional no Brasil, da Colônia ao Império

De acordo com Garcia (2000), pelo fato de os indígenas e escravos terem sido os primeiros a aprenderem ofícios, o trabalho manual ficou estigmatizado com a ideia da servidão. Citando Fonseca (1961), a autora destaca que dois fatos contribuíram com a visão inferiorizada do ofício braçal: os escravos terem direcionado para si os trabalhos que exigiam grande esforço físico, dentre outros serviços manuais, e a formação intelectual dada pelos jesuítas aos filhos dos colonos a qual os levava a um distanciamento de tudo o que remetia ao braçal.

Com o início da extração do ouro, principalmente em Minas Gerais, no fim do século XVI, a partir de 1603 foram criadas no Brasil as casas de fundição e, em 1694,

é instituída a primeira Casa da Moeda, de acordo com Camargo (2012). Garcia (2000) destaca que os ofícios ensinados nas casas de moeda, diferentemente do que acontecia nos engenhos, eram permitidos apenas aos homens brancos que precisavam provar algum conhecimento após cinco ou seis anos de aprendizagem. Percebe-se, já no século XVII, um destinar de atividades mais intelectuais aos brancos, enquanto aos negros e escravos ficavam reservadas as tarefas meramente braçais.

Em meados do século XVIII, conforme expõe Cabral (2011), o Arsenal Real da Marinha foi criado em nível nacional para reparos e construção de embarcações de guerra. Garcia (2000) afirma que os aprendizes, muitas vezes, eram recrutados durante as patrulhas noturnas, as quais recolhiam aqueles que vagavam após o toque de recolher, e, citando Fonseca (1961), a autora aponta que, em casos de urgência, até mesmo os presos, capazes de produzirem algum trabalho profissional, eram recrutados para atuarem no Arsenal da Marinha.

A vinda da família real ao Brasil, em 1808, trouxe algumas mudanças para o país, inclusive para a educação profissional. Segundo Oliveira (2019), em 1809, foi criado no Rio de Janeiro o Colégio das fábricas e, de acordo com Garcia (2000), o colégio “[...] representou o primeiro estabelecimento que o poder público instalou em nosso país, com a finalidade de atender à educação dos artistas e aprendizes”.

No tocante à educação profissional, cabe destacar o quanto no Brasil Colônia o ensino de um ofício, principalmente daqueles que estavam voltados a trabalhos braçais, repetitivos e que não requeriam uma formação mais reflexiva para sua execução, sempre foi destinado majoritariamente aos escravos e demais públicos inferiorizados pelas classes dominantes em suas épocas.

No entanto, conforme Garcia (2000) aponta, o início do Brasil Império, em 1822, não trouxe mudanças em relação a isso. Nem mesmo com a Assembleia Constituinte de 1823 a sociedade mudou sua concepção: para muitos, essa educação deveria ser direcionada aos pobres desvalidos.

Ainda referindo-se ao período imperial, Garcia (2000) destaca outras datas importantes para a educação profissional, a saber:

- 1827 – organização do ensino público pela primeira vez no Brasil, em quatro graus distintos, sendo que o ensino de ofícios era ministrado na 3ª série das escolas primárias e posteriormente nos Liceus, com o estudo de desenho;

- 1834 – descentralização do ensino, de modo que as províncias ficaram responsáveis pelo ensino primário e secundário, enquanto o superior passou a ser responsabilidade do governo central;
- 1854 – criação do Decreto nº 1.331-A que trouxe instruções para o acolhimento de menores abandonados, propondo a construção de asilos nos quais os menores receberiam formação de 1º grau e posteriormente poderiam aprender um ofício em oficinas públicas ou privadas. No entanto, apenas em 1874 esses asilos começaram a ser construídos, como aconteceu com a Casa do Asilo, que, em 1875, passou a ser chamada de Asilo dos Meninos Desvalidos do Rio de Janeiro.

No período acima destacado, percebe-se um olhar para as pessoas marginalizadas, como é o caso dos abandonados e das pessoas com deficiência, que também foram contempladas com colégios nos quais poderiam aprender algum ofício.

Com relação a essas últimas, Mazzotta (2021) afirma que, ao criar o Imperial Instituto dos Meninos Cegos em setembro de 1854, D. Pedro II materializou as ações que iniciaram no princípio da década de 1850 em prol das pessoas com deficiência. Nele, eram ofertadas oficinas de tipografia e encadernação para os meninos e, para as meninas, oficina de tricô. O autor ainda disserta que, em 1857, D. Pedro II também criou o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, no qual havia oficinas de encadernação, sapataria, douração e pautação para os meninos surdos.

Ao analisar os fatos descritos em relação ao ensino de ofícios no Brasil colonial e imperial, reforça-se que os trabalhos voltados às tarefas manuais e os que requeriam maiores esforços braçais de quem os executava foram destinados sempre às camadas mais desfavorecidas da sociedade. Ao falar do cenário da educação no fim do Império e início da República, Romanelli (2014, p. 67-68) afirma que:

> [...] à União cabia criar e controlar a instrução superior em toda a nação, bem como criar e controlar o ensino secundário acadêmico e a instrução em todos os níveis do Distrito Federal, e aos Estados cabia criar e controlar o ensino primário e o ensino profissional, que, na época, compreendia principalmente escolas normais (de nível médio) para moças e escolas técnicas para rapazes. Era, portanto, a consagração do sistema dual de ensino, que se vinha mantendo desde o Império. Era também uma forma de oficialização da distância que se mostrava, na prática, entre a educação da classe dominante (escolas secundárias acadêmicas e escolas superiores) e a educação do povo (escola primária e escola profissional).

Ainda segundo Romanelli (2014), a educação dual que se apresentou no início da República apenas retratou a organização social do Brasil nessa época. Na subseção a seguir, apresenta-se como a educação profissional continuou se desenvolvendo no Brasil republicano.

1.2.2 Educação profissional no século XX

Embora no início da República e conseguinte início do século XX ainda estivesse latente a mentalidade dual da educação, associando que a educação primária e profissional era destinada às classes mais baixas enquanto o ensino secundário e superior, aos membros da elite, a sociedade passou a sofrer transformações que trouxeram mudanças significativas para a educação brasileira, em especial no âmbito profissional. De acordo com Motoyama (2004), sob a influência internacional do desenvolvimento científico e com a expansão do setor agrário, principalmente pela produção de café, as instituições de ensino foram levadas a uma ampliação, tanto no ensino superior quanto em outras instâncias. Ainda segundo o autor, a crescente instalação de “complexos” em torno de instituições ligadas a saúde, engenharia e agropecuária levou alguns estudiosos a associarem esse fenômeno ao surgimento da ciência brasileira.

A respeito do cenário social e político do início do século XX, Oliveira (2019, p. 34) destaca que, “na época em apreço, assiste-se à penetração do ideário positivista, a um surto de industrialização e ao acirramento dos movimentos anarcossindicalistas”. E, apontando os reflexos dessa conjuntura na educação, a autora afirma que foi “[...] nesse contexto que foram criadas, em 19 estados, as Escolas de Aprendizes Artífices por intermédio da iniciativa de Nilo Peçanha, em 1909, pelo decreto nº 7.566 de 1909” (Oliveira, 2019, p. 35).

As EAAs, criadas por Nilo Peçanha, possuem representatividade histórica muito significativa, pois, além de evidenciarem uma ação do governo federal em prol da educação profissional em quase todas as capitais do país, elas deram origem ao que conhecemos atualmente por Institutos Federais (IFs). Apesar dessa relevância, esses estabelecimentos, na visão de Garcia (2000), possuíam estruturas precárias e padeciam por conta da falta de professores. Além disso, segundo Manfredi (2017, p. 54), havia interesses políticos de Nilo Peçanha, dado que essas unidades “[...] foram instituídas nas capitais dos Estados, embora, na época, poucas capitais contassem

com um parque industrial desenvolvido e os Estados tivessem suas atividades manufatureiras concentradas em outras cidades".

A Primeira Guerra Mundial em 1914, ao reduzir a oferta de produtos industrializados oriundos dos países por ela afetados e levando a um aumento da criação de indústrias nacionais, contribuiu significativamente com uma maior demanda por mão de obra capaz de lidar com a complexa "maquinaria" que precisava ser operada. Logo, foi necessário que as instituições de ensino se adequassem para a formação dessa mão de obra e, nesse contexto, ocorreu uma fusão entre o público e o privado, com a "esfera privada produzindo inovações" tendo como origem de recursos o "patrocínio estatal" (Silveira, 2006).

Mediante o novo cenário da economia brasileira, agora com as indústrias nacionais dependentes de uma mão de obra mais bem preparada, o governo se viu com a necessidade de promover mudanças no processo de formação da população criando, por exemplo, cursos noturnos de aperfeiçoamento aos trabalhadores que, após suas jornadas de trabalho, poderiam cursar o ensino primário ou desenho e, assim, teriam condições de melhorarem seus resultados nas fábricas (Garcia, 2000).

A partir da década de 1930, tanto a política quanto a educação profissional tomaram novos rumos. No governo, Getúlio Vargas assume o poder após a Revolução de 1930, que pôs fim ao regime oligárquico (Romanelli, 2014). A educação profissional que, segundo Garcia (2000), até esse novo governo "não tinha nenhuma regulamentação" excetuando-se as unidades federais, passou a ser organizada a partir das leis orgânicas do ensino.

No entanto, mesmo com o processo de industrialização impulsionado pelas mudanças a partir da Primeira Guerra Mundial e com as restrições mundiais de produtos com o advento da Segunda Grande Guerra, o sistema educacional não avançava na velocidade desejada. Assim, o governo criou um paralelo sistema de ensino com a Confederação Nacional das Indústrias (CNI) a partir de 1942, o que posteriormente viria a se chamar Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) (Romanelli, 2014).

A década de 1940 foi marcada por uma forte presença da iniciativa privada na organização de cursos voltados à indústria e ao comércio, uma vez que, além do SENAI, foi criado, em 1946, o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC). Essa abertura do governo para a atuação das empresas é entendida por Garcia (2000) como "o início da transferência de responsabilidades, isto é, o Estado passa para os

empresários a responsabilidade da qualificação dos trabalhadores, situação esta que perdura até hoje".

A falta de estrutura do Estado para ofertar cursos de formação profissional para a população e a consequente parceria com a iniciativa privada, evidenciada na década de 1940, ainda podem ser verificadas 80 anos depois, pois, ao se analisar a notícia sobre a expansão da oferta de cursos técnicos para o ano de 2025, veiculada no dia 16 de julho de 2024 pela Secretaria da Educação do estado de São Paulo (Seduc-SP), pode-se identificar as mesmas empresas, SENAI e SENAC, como potenciais parceiras:

> A partir de uma pesquisa com as unidades que ofertam o Ensino Médio na rede pública, a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (Seduc-SP) deve ampliar das atuais 1.393 para 1.911 escolas estaduais que ofertam o itinerário de ensino técnico para o ano de 2025. Neste ano, 71,9 mil alunos estão matriculados nesse modelo e o número pode crescer para 170 mil matriculados no próximo ano.
> Esta é mais uma das ações da Seduc-SP para valorizar o ensino técnico, citado por especialistas como etapa importante para impulsionar a entrada dos estudantes no mercado de trabalho.
> [...] Para o próximo ano, serão ofertados os mesmos nove cursos da grade da Educação (administração, agronegócio, ciência de dados, desenvolvimento de sistemas, enfermagem, farmácia, hospedagem, logística e vendas), além das turmas com aulas nos centros do Senai (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial) e no Senac (Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial) — em nova parceria da Educação para o próximo ano (São Paulo, 2024).

Ainda referindo-se à atuação da iniciativa privada na educação na década de 1940, Garcia (2000) conclui que "a educação do trabalhador" nesse período ficou sob "o controle único dos empresários".

Em 1961, é promulgada a Lei nº 4.024, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), que, para Silveira (2006), "foi uma vitória das forças conservadoras e privatistas" ao passo que estava "submissa aos interesses da iniciativa privada" prevendo incentivos financeiros "às redes privadas" bem como para "as instituições confessionais" indiscriminadamente. Os artigos 3º e 5º da LDB de 1961 evidenciavam a liberdade de atuação e a influência que elas poderiam exercer na educação brasileira participando dos Conselhos Estaduais de Educação:

> Art. 3° – O direito à educação é assegurado:

> I – pela obrigação do poder público e pela liberdade da iniciativa particular de ministrarem o ensino em todos os graus, na forma da lei em vigor;
> II – pela obrigação do Estado de fornecer recursos indispensáveis para que a família e, na falta desta, os demais membros da sociedade se desobriguem dos encargos da educação, quando provada a insuficiência de meios, de modo que sejam asseguradas iguais oportunidades a todos.
> [...]
> Art. 5º – São assegurados aos estabelecimentos de ensino público e particulares, legalmente autorizados, adequada representação nos Conselhos Estaduais de Educação e o reconhecimento, para todos os fins, dos estudos neles realizados (Brasil, 1961).

Reforçando os privilégios financeiros que as instituições privadas obtiveram com a Lei nº 4.024/61, Romanelli (2014) chama de “absurdo” o conteúdo das alíneas a e c do artigo 95:

> Art. 95. A União dispensará a sua cooperação financeira ao ensino sob a forma de:
> a) subvenção, de acordo com as leis especiais em vigor; [...]
> c) financiamento a estabelecimentos mantidos pelos Estados, municípios ou particulares, para a compra, construção ou reforma de prédios escolares e respectivas instalações e equipamentos de acordo com as leis especiais em vigor (Brasil, 1961).

Para Silveira (2006), a LDB de 1961 trouxe avanços positivos para a educação profissional, uma vez que, a partir dela, os cursos técnicos passaram a ser equivalentes ao ensino secundário, ou seja, com o diploma de curso técnico, o aluno poderia ingressar nos cursos do ensino superior.

De 1964 até meados dos anos 1980, o Brasil foi palco de grandes mudanças em função do período que ficou conhecido como “ditadura militar”. Além das transformações políticas e econômicas, o país experimentou um novo cenário na educação, sobretudo na profissional.

Analisando as mudanças educacionais do período militar (1964-1985), Silveira (2006) destaca a Lei nº 5.692, de 1971, que tornou a educação profissional no ensino secundário compulsória, e a Lei nº 7.044, de 1982, que facultou às instituições o oferecimento do ensino profissional. Essa obrigatoriedade do ensino profissional no segundo grau veio da tentativa de o governo, em um período conhecido por milagre econômico, “criar condições para a formação de mão de obra habilitada a ocupar cargos da administração pública e da indústria, de modo a favorecer o processo de

importação tecnológica e de modernização que se pretendia para o país". Já a Lei nº 7.044/82, ao facultar às instituições essa oferta, cedeu às pressões de alunos, responsáveis e empresários (Silveira, 2006).

Em seguida, em 1986, foi criado o Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Técnico (PROTEC), que prometia criar 200 escolas industriais e agropecuárias, tendo como financiador o Banco Mundial, mas tal programa nunca se concretizou plenamente (Oliveira, 2019).

1.2.3 Atual cenário da educação profissional no Brasil

No final do século XX, foi promulgada a Lei nº 9.394 em 1996, conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a qual inicialmente abordava a educação profissional e tecnológica (EPT) de maneira mais ampla (Brasil, 1996). Posteriormente foram criados decretos e leis que modificaram o texto e ajudaram a caracterizar o atual cenário da EPT no Brasil.

A publicação do Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997, promoveu a separação entre o ensino médio e a educação profissional, restringindo a integração entre as modalidades, conforme seus artigos 3º e 4º:

> Art. 3º A educação profissional compreende os seguintes níveis:
> I – básico: destinado à qualificação, requalificação e reprofissionalização de trabalhadores, independente de escolaridade prévia;
> II – técnico: destinado a proporcionar habilitação profissional a alunos matriculados ou egressos do ensino médio, devendo ser ministrado na forma estabelecida por este Decreto;
> III – tecnológico: correspondente a cursos de nível superior na área tecnológica, destinados a egressos do ensino médio e técnico.
> Art. 4º A educação profissional de nível básico é modalidade de educação não-formal e duração variável, destinada a proporcionar ao cidadão trabalhador conhecimentos que lhe permitam reprofissionalizar-se, qualificar-se e atualizar-se para o exercício de funções demandadas pelo mundo do trabalho, compatíveis com a complexidade tecnológica do trabalho, o seu grau de conhecimento técnico e o nível de escolaridade do aluno, não estando sujeita à regulamentação curricular.
> § 1º As instituições federais e as instituições públicas e privadas sem fins lucrativos, apoiadas financeiramente pelo Poder Público, que ministram educação profissional deverão, obrigatoriamente, oferecer cursos profissionais de nível básico em sua programação, abertos a alunos das redes públicas e privadas de educação básica, assim como a trabalhadores com qualquer nível de escolaridade.

> § 2º Aos que concluírem os cursos de educação profissional de nível básico será conferido certificado de qualificação profissional (Brasil, 1997).

Esse modelo foi revisado pelo Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004, que restabeleceu a possibilidade de articulação entre ensino médio e educação profissional, de modo a permitir a oferta de cursos em formatos integrados, concomitantes ou subsequentes, consoante seu artigo 4º:

> Art. 4º A educação profissional técnica de nível médio, nos termos dispostos no § 2º do art. 36, art. 40 e parágrafo único do art. 41 da Lei nº 9.394, de 1996, será desenvolvida de forma articulada com o ensino médio [...] (Brasil, 2004a).

Já em 2008, foi promulgada a Lei nº 11.741, que alterou os artigos 37, 39, 41 e 42 da LDB e contribuiu com o estabelecimento e a configuração do cenário da EPT, a qual, atualmente, está caracterizada na LDB no Capítulo III, formado pelos artigos 39 a 42-B (Brasil, 1996; 2008).

O artigo 39 da referida Lei afirma que a educação profissional e tecnológica se integra aos diferentes níveis e modalidades de ensino, articulando-se com o trabalho, a ciência e a tecnologia. Os cursos podem ser organizados por eixos tecnológicos, de maneira a possibilitarem itinerários formativos, e abrangem a formação inicial e continuada, a educação técnica de nível médio e os cursos tecnológicos de graduação e pós-graduação, que seguem as Diretrizes Curriculares Nacionais. Além disso, o texto afirma que instituições de ensino superior devem estabelecer critérios claros para o aproveitamento de conhecimentos adquiridos na educação técnica de nível médio, especialmente em áreas afins, conforme regulamentação:

> Art. 39 A educação profissional e tecnológica, no cumprimento dos objetivos da educação nacional, integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia. (Redação dada pela Lei nº 11.741, de 2008)
> § 1º Os cursos de educação profissional e tecnológica poderão ser organizados por eixos tecnológicos, possibilitando a construção de diferentes itinerários formativos, observadas as normas do respectivo sistema e nível de ensino. (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008)
> § 2º A educação profissional e tecnológica abrangerá os seguintes cursos: (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008)
> I – de formação inicial e continuada ou qualificação profissional; (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008)

> II – de educação profissional técnica de nível médio; (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008)
> III – de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação. (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008)
> § 3º Os cursos de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação organizar-se-ão, no que concerne a objetivos, características e duração, de acordo com as diretrizes curriculares nacionais estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação. (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008)
> § 4º As instituições de educação superior deverão dar transparência e estabelecer critérios e procedimentos objetivos para o aproveitamento das experiências e dos conhecimentos desenvolvidos na educação profissional técnica de nível médio, sempre que o curso desse nível e o de nível superior sejam de áreas afins, nos termos de regulamento. (Incluído pela Lei nº 14.645, de 2023) (Brasil, 1996).

Por sua vez, o artigo 40 aponta que a educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por meio de diferentes estratégias de educação continuada, podendo ser realizada em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho, de acordo com regulamentações específicas (Brasil, 1996).

Já o artigo 41 afirma que os conhecimentos adquiridos na educação profissional e tecnológica, incluindo aqueles obtidos no trabalho, podem ser avaliados, reconhecidos e certificados para fins de prosseguimento ou conclusão de estudos. No texto da Lei: “o conhecimento adquirido na educação profissional e tecnológica, inclusive no trabalho, poderá ser objeto de avaliação, reconhecimento e certificação para prosseguimento ou conclusão de estudos” (Brasil, 1996).

Em seguida, o artigo 42 indica a possibilidade de as instituições de educação profissional e tecnológica oferecerem também cursos especiais abertos à comunidade, não considerando o nível de escolaridade para a realização da matrícula, mas o aproveitamento do estudante:

> Art. 42 As instituições de educação profissional e tecnológica, além dos seus cursos regulares, oferecerão cursos especiais, abertos à comunidade, condicionada a matrícula à capacidade de aproveitamento e não necessariamente ao nível de escolaridade (Brasil, 1996).

Por seu turno, o artigo 42-A estabelece que a educação profissional e tecnológica organizada em eixos tecnológicos deve observar o princípio da integração curricular, de modo a promover itinerários formativos contínuos e trajetórias progressivas de formação entre diferentes níveis de ensino. O itinerário contínuo é

estruturado para permitir o aproveitamento incremental de experiências, certificações e conhecimentos ao longo da trajetória do estudante, podendo abranger um ou mais eixos tecnológicos. O Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT) e o Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia (CNCST) são os documentos responsáveis por orientar a equivalência e o aproveitamento de estudos entre níveis médio e superior, sendo periodicamente atualizados pelo Ministério da Educação em colaboração com sistemas de ensino, instituições e representantes do mercado de trabalho. Dessa maneira, a redação do artigo é a seguinte:

> Art. 42-A A educação profissional e tecnológica organizada em eixos tecnológicos observará o princípio da integração curricular entre cursos e programas, de modo a viabilizar itinerários formativos contínuos e trajetórias progressivas de formação entre todos os níveis educacionais. (Incluído pela Lei nº 14.645, de 2023)
> § 1º O itinerário contínuo de formação profissional e tecnológica é o percurso formativo estruturado de forma a permitir o aproveitamento incremental de experiências, certificações e conhecimentos desenvolvidos ao longo da trajetória individual do estudante. (Incluído pela Lei nº 14.645, de 2023)
> § 2º O itinerário referido no § 1º deste artigo poderá integrar um ou mais eixos tecnológicos. (Incluído pela Lei nº 14.645, de 2023)
> § 3º O Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT) e o Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia (CNCST) orientarão a organização dos cursos e itinerários, segundo eixos tecnológicos, de forma a permitir sua equivalência para o aproveitamento de estudos entre os níveis médio e superior. (Incluído pela Lei nº 14.645, de 2023)
> § 4º O Ministério da Educação, em colaboração com os sistemas de ensino, as instituições e as redes de educação profissional e tecnológica e as entidades representativas de empregadores e trabalhadores, observadas a Classificação Brasileira de Ocupações (CBO) e a dinâmica do mundo do trabalho, manterá e periodicamente atualizará os catálogos referidos no § 3º deste artigo (Incluído pela Lei nº 14.645, de 2023) (Brasil, 1996).

Por fim, o artigo 42-B da LDB, que encerra o Capítulo sobre a EPT, afirma que a oferta de educação profissional técnica e tecnológica será orientada pela avaliação da qualidade das instituições e dos cursos, a partir da observação de alguns aspectos, como pode ser visto a seguir:

> Art. 42-B A oferta de educação profissional técnica e tecnológica será orientada pela avaliação da qualidade das instituições e dos cursos referida no inciso VII-A do **caput** do art. 9º desta Lei, que deverá considerar as estatísticas de oferta, fluxo e rendimento, a aprendizagem dos saberes do trabalho, a aderência da oferta ao contexto social, econômico e produtivo local e nacional, a inserção dos

> egressos no mundo do trabalho e as condições institucionais de oferta (Incluído pela Lei nº 14.645, de 2023) (Brasil, 1996).

Além de alterar os artigos 37, 39, 41 e 42 da LDB, a Lei nº 11741 de 2008 também criou a seção IV-A do Capítulo II do Título V, intitulada “Da Educação Profissional Técnica de Nível Médio” (Brasil, 2008), a qual é formada pelos artigos 36-A, 36-B, 36-C e 36-D.

O artigo 36-A introduz a possibilidade de o ensino médio, além de atender à formação geral do aluno, também promover sua preparação para o exercício de profissões técnicas. Isso amplia o papel dessa etapa da educação básica, incorporando uma dimensão voltada à qualificação profissional. Seu parágrafo único detalha que tal preparação pode incluir tanto uma formação geral para o trabalho quanto, de forma opcional, a habilitação profissional. Essas atividades podem ser realizadas diretamente nos estabelecimentos de ensino médio ou por meio de parcerias com instituições especializadas em educação profissional. Tal disposição visa articular a formação acadêmica com as demandas do mundo do trabalho, de modo a promover maior integração entre a educação básica e a profissional:

> Art. 36-A Sem prejuízo do disposto na Seção IV deste Capítulo, o ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas. (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008)
> Parágrafo único. A preparação geral para o trabalho e, facultativamente, a habilitação profissional poderão ser desenvolvidas nos próprios estabelecimentos de ensino médio ou em cooperação com instituições especializadas em educação profissional. (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008) (Brasil, 1996).

Por seu turno, o artigo 36-B regula a educação profissional técnica de nível médio, destacando que ela pode ser oferecida em duas modalidades: de forma articulada com o ensino médio ou como cursos subsequentes, voltados para aqueles que já concluíram essa etapa. Essa estrutura proporciona flexibilidade ao acesso à formação técnica, dado que permite sua integração com a trajetória escolar ou como uma qualificação posterior.

O referido artigo ainda estabelece orientações para a oferta dessa modalidade de ensino, determinando que ela deve observar as diretrizes curriculares nacionais, as normas complementares dos sistemas de ensino e os requisitos definidos no projeto pedagógico de cada instituição, o que evidencia a busca pela garantia de que

a formação técnica esteja alinhada às regulamentações educacionais e às necessidades específicas de cada contexto. Ainda, em seus parágrafos, o artigo traz a possibilidade de articulação com a aprendizagem profissional, de modo a ampliar a interação entre a formação técnica e as exigências do mercado de trabalho. Essa articulação permite o aproveitamento tanto das atividades pedagógicas para atender às demandas dos contratos de aprendizagem quanto das horas de trabalho desses aprendizes na composição da carga horária do ensino médio. Tais disposições promovem uma formação integrada, que vincula teoria e prática e estimula a inserção do estudante no mercado de trabalho:

> Art. 36-B A educação profissional técnica de nível médio será desenvolvida nas seguintes formas: (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008)
> I - articulada com o ensino médio; (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008)
> II - subseqüente, em cursos destinados a quem já tenha concluído o ensino médio. (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008)
> § 1º A educação profissional técnica de nível médio deverá observar: (Redação dada pela Lei nº 14.645, de 2023)
> I - os objetivos e definições contidos nas diretrizes curriculares nacionais estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação; (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008)
> II - as normas complementares dos respectivos sistemas de ensino; (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008)
> III - as exigências de cada instituição de ensino, nos termos de seu projeto pedagógico. (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008)
> § 2º As formas referidas nos incisos I e II do **caput** deste artigo poderão também ser oferecidas em articulação com a aprendizagem profissional, nos termos da Lei nº 10.097, de 19 de dezembro de 2000. (Incluído pela Lei nº 14.645, de 2023)
> § 3º Quando a educação profissional técnica de nível médio for oferecida em articulação com a aprendizagem profissional, poderá haver aproveitamento: (Incluído pela Lei nº 14.645, de 2023)
> I - das atividades pedagógicas de educação profissional técnica de nível médio, para efeito de cumprimento do contrato de aprendizagem profissional, nos termos de regulamento; (Incluído pela Lei nº 14.645, de 2023)
> II - das horas de trabalho em aprendizagem profissional para efeito de integralização da carga horária do ensino médio, no itinerário da formação técnica e profissional ou na educação profissional técnica de nível médio, nos termos de regulamento. (Incluído pela Lei nº 14.645, de 2023) (Brasil, 1996).

Já o artigo 36-C especifica as formas de organização da educação profissional técnica de nível médio articulada, conforme disposto no artigo 36-B. Essa modalidade

pode ser oferecida de forma integrada ou concomitante, garantindo diferentes possibilidades de acesso e organização da formação técnica.

Na forma integrada, o curso é destinado a quem já concluiu o ensino fundamental e é planejado para conduzir o estudante à habilitação profissional técnica de nível médio dentro de uma mesma instituição de ensino, com matrícula única que abrange todo o percurso formativo. Na forma concomitante, o curso é oferecido a estudantes que ingressaram no ensino médio ou que já estão cursando essa etapa, e, nesse caso, são realizadas matrículas distintas para o ensino médio e para o curso técnico, podendo ocorrer de três maneiras: na mesma instituição de ensino, em instituições diferentes aproveitando oportunidades disponíveis ou em instituições diferentes mediante convênios que promovam um projeto pedagógico unificado. Essa diversificação permite maior flexibilidade para atender às diferentes realidades e necessidades dos estudantes. O texto do artigo em questão pode ser observado logo abaixo:

> Art. 36-C A educação profissional técnica de nível médio articulada, prevista no inciso I do **caput** do art. 36-B desta Lei, será desenvolvida de forma: (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008)
> I - integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, efetuando-se matrícula única para cada aluno; (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008)
> II - concomitante, oferecida a quem ingresse no ensino médio ou já o esteja cursando, efetuando-se matrículas distintas para cada curso, e podendo ocorrer: (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008)
> a) na mesma instituição de ensino, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis; (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008)
> b) em instituições de ensino distintas, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis; (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008)
> c) em instituições de ensino distintas, mediante convênios de intercomplementaridade, visando ao planejamento e ao desenvolvimento de projeto pedagógico unificado. (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008) (Brasil, 1996).

Por fim, o artigo 36-D estabelece que os diplomas dos cursos de educação profissional técnica de nível médio, quando devidamente registrados, possuem validade em todo o território nacional e garantem ao concluinte o direito de prosseguir os estudos na educação superior. Seu parágrafo único complementa que, nas formas articulada concomitante e subsequente, os cursos podem ser organizados em etapas

com terminalidade. Isso significa que, ao final de cada etapa concluída com êxito e que caracterize uma qualificação específica para o trabalho, o estudante poderá obter um certificado correspondente. Essa estrutura modular amplia as possibilidades de inserção no mercado de trabalho ao longo do percurso formativo, sem prejudicar a continuidade dos estudos, como se observa a seguir na redação do referido artigo:

> Art. 36-D Os diplomas de cursos de educação profissional técnica de nível médio, quando registrados, terão validade nacional e habilitarão ao prosseguimento de estudos na educação superior. (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008)
> Parágrafo único. Os cursos de educação profissional técnica de nível médio, nas formas articulada concomitante e subseqüente, quando estruturados e organizados em etapas com terminalidade, possibilitarão a obtenção de certificados de qualificação para o trabalho após a conclusão, com aproveitamento, de cada etapa que caracterize uma qualificação para o trabalho. (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008) (Brasil, 1996).

A Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec), vinculada ao Ministério da Educação (MEC), desempenha papel central na formulação, planejamento, coordenação, implementação, monitoramento e avaliação de políticas públicas voltadas à educação profissional e tecnológica (EPT). Essas políticas são desenvolvidas em regime de colaboração com os sistemas de ensino e os agentes sociais parceiros. Entre suas principais atribuições, destaca-se a promoção de programas e ações que fomentem a EPT em diferentes níveis e modalidades de ensino, com ênfase na integração com o ensino médio, na educação de jovens e adultos, na incorporação de inovações, na educação a distância e na utilização de tecnologias educacionais. Além disso, a Setec se dedica à certificação profissional de trabalhadores e também é responsável pela supervisão, manutenção e fortalecimento das instituições que integram a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (MEC, 2018).

O artigo 42-A da LDB trata do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT), instrumento normativo essencial para a organização da educação profissional técnica de nível médio (Brasil, 1996). O CNCT, aprovado pelo Conselho Nacional de Educação por meio da Resolução CNE/CEB nº 2/2020 (Brasil, 2020), orienta as instituições de ensino, os estudantes e o setor produtivo ao apresentar informações detalhadas sobre os cursos técnicos, como carga horária mínima, perfil profissional dos egressos, infraestrutura exigida, possibilidades de certificação intermediária e

continuidade de estudos. Desde sua criação, o Catálogo passou por diversas atualizações, sendo a versão mais recente digital e interativa, de maneira a ampliar sua funcionalidade como fonte de consulta para o planejamento e a oferta de cursos técnicos no Brasil (MEC, 2023).

Os artigos 36 e 42-A da LDB abordam a organização da educação profissional técnica em eixos tecnológicos, que agrupam cursos com conteúdos e competências afins (Brasil, 1996). Os 13 eixos tecnológicos definidos pelo CNCT refletem a diversidade de áreas formativas e orientam as instituições no desenvolvimento de seus projetos pedagógicos (MEC, 2023). Eles estão elencados no Quadro 1 a seguir:

Quadro 1 – Eixos tecnológicos de acordo com o CNCT

Ambiente e Saúde
Controle e Processos Industriais
Desenvolvimento Educacional e Social
Gestão e Negócios
Informação e Comunicação
Infraestrutura
Militar
Produção Alimentícia
Produção Cultural e Design
Produção Industrial
Recursos Naturais
Segurança
Turismo, Hospitalidade e Lazer

Fonte: adaptado pelo autor com base no CNCT (MEC, 2023).

A organização dos cursos nesses eixos promove alinhamento entre a formação profissional e as demandas do mercado, de modo a assegurar maior eficiência e clareza para os estudantes, as instituições e o setor produtivo. Além disso, o CNCT contribui para atualizar e dinamizar a oferta de cursos, acompanhando as mudanças tecnológicas e econômicas do país (MEC, 2023).

Percebe-se que a EPT no Brasil passou por várias transformações ao longo da história, e a forma com a qual a PcD foi sendo tratada nessa modalidade de educação também sofreu grandes e positivas mudanças. Ao se retomar o que foi exposto na introdução deste trabalho, quando se tratou da criação das Escolas de Aprendizes Artífices por Nilo Peçanha em 1909, verifica-se que naquele contexto as PcDs eram excluídas ou tinham o acesso às formações de ofícios dificultado, com destaque ao artigo 6º do Decreto nº 7566 de 1909, no qual se lê:

> Serão admitidos os individuos que o requererem dentro do prazo marcado para a matrícula e que possuirem os seguintes requisitos, preferidos os desfavorecidos da fortuna: idade de 10 annos no minimo e de 13 annos no maximo; não soffrer o candidato molestia infecto-contagiosa, nem ter defeitos que o impossibilitem para o aprendizado de officio [...] (Brasil, 1909, grifo próprio).

Felizmente, a partir da análise das atuais diretrizes para a EPT, tanto as nacionais quanto as do estado de São Paulo, fica evidenciado que o tratamento dado às PcDs é totalmente diferente do adotado em 1909, conforme se aponta a seguir.

A Resolução nº 1 de 2021, criada pelo Conselho Pleno (CP) do Conselho Nacional de Educação (CNE), define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica, as quais estão em conformidade com os artigos da LDB discutidos nos parágrafos anteriores. O documento traz, em seu artigo 3º, os princípios da EPT, e, dentre eles, salienta-se o exposto no inciso XI:

> XI observância às necessidades específicas das pessoas com deficiência, Transtorno do Espectro Autista (TEA) e altas habilidades ou superdotação, gerando oportunidade de participação plena e efetiva em igualdade de condições no processo educacional e na sociedade (Brasil, 2021a, grifo próprio).

Destaca-se da Resolução que, no atual cenário da EPT, as PcDs possuem direito “à participação plena e efetiva em igualdade de condições”, diferentemente daquele cenário de 1909.

Coadunando com as orientações trazidas pela Resolução nº 1 de 2021, do CP do CNE, a Deliberação nº 207/2022 do Conselho Estadual de Educação (CEE) do estado de São Paulo traz as Diretrizes Curriculares para a EPT no sistema paulista de ensino, e a Indicação CEE 215/2022, acompanhante dessa Deliberação nº 207, reforça na EPT paulista a devida atenção apontada nas Diretrizes Nacionais dada às PcDs (São Paulo, 2022).

Dado que a inclusão das pessoas com deficiência nos sistemas de ensino passou por grandes mudanças, como já observado, por exemplo, na EPT, na subseção a seguir, discute-se como as políticas de inclusão educacional estão desenhadas no Brasil.

1.3 Políticas nacionais de inclusão educacional

De início, vale destacar que a expressão “inclusão da PcD” não é redundante, pois a inclusão não está direcionada exclusivamente às pessoas com deficiência.

Ao abordar a inclusão escolar, Mantoan (2003) explica que ela “não atinge apenas alunos com deficiência e os que apresentam dificuldades de aprender, mas todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral”. Essa concepção está fundamentada no artigo 205 da Constituição Federal de 1988, cujo texto 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” (Brasil, 1988). Assim, se a educação é direito de todos, qualquer pessoa que não o tenha atendido plenamente é alvo da inclusão escolar, inclusive as pessoas com deficiência.

Embora neste trabalho se tenha o ambiente escolar como foco de análise, pode-se estender o tema para outros cenários, como os das empresas. Hanashiro e Teixeira (2021), ao abordarem os aspectos da inclusão e da diversidade nos meios trabalhistas, fazem uma diferenciação entre “diversidade” e “inclusão” para esclarecerem os equívocos quanto à utilização desses termos:

> Inclusão refere-se à percepção dos funcionários de que sua contribuição única para a organização é apreciada e sua plena participação é incentivada. Diversidade refere-se a diferenças demográficas entre membros de um grupo de trabalho, incluindo atributos observáveis (por exemplo, sexo, raça, idade) e não observáveis (por exemplo, cultura, cognição, educação). É considerada uma característica de um grupo de trabalho ou organização. Inclusão, em contraste, refere-se à percepção dos funcionários de que sua contribuição única para a organização é apreciada e sua plena participação é incentivada (Hanashiro; Teixeira, 2021, p. 254).

Pode-se estender aos ambientes escolares a distinção feita pelas autoras, uma vez que apenas ter pessoas com características diversas em uma sala de aula, sobretudo representantes de grupos historicamente marginalizados, como negros e pessoas com deficiência, não é sinônimo de inclusão. Promover a inclusão de um estudante significa fazê-lo participante do grupo no qual convive, tendo suas especificidades respeitadas e suas opiniões levadas em consideração, seja qual for a

atividade desenvolvida para o seu processo de formação. Torres e Pérez-Nebra (2014) reforçam esse pensamento ao afirmarem que:

> [...] a experiência de inclusão é a percepção dos indivíduos quanto a sua aceitação, respeito e valorização, do ponto de vista de sua identidade individual e grupal. Consiste no senso psicológico individual de que a pessoa está sendo, de fato, incluída (Torres; Pérez-Nebra, 2014, p. 529).

Antes de caracterizar a Política Nacional de Inclusão Educacional, cabe ainda destacar a diferença entre Educação Inclusiva, Educação Especial e o que vem a ser o Atendimento Educacional Especializado.

A Educação Inclusiva, como já mencionado, preocupa-se em garantir a todas as pessoas o direito à educação independentemente de suas condições, sejam essas de natureza econômicas, étnicas, físicas ou quaisquer outras, pois esse direito é constitucional. Cabe ressaltar que, no Brasil, a Educação Inclusiva ganhou grande destaque a partir da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, criada em 2008, que visa garantir o direito de todos os indivíduos à educação em classes comuns do ensino regular, de modo a promover a inclusão de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Essa política prevê o Atendimento Educacional Especializado (AEE) como suporte complementar, a formação de professores para atuar com a diversidade, a adaptação de materiais e espaços para acessibilidade, além de incentivar parcerias interinstitucionais, consolidando o compromisso com uma educação para todos (Brasil, 2008).

Por sua vez, a Educação Especial é uma modalidade, segundo a atual LDB, oferecida aos alunos com deficiência e com altas habilidades ou superdotação. No texto da Lei:

> Art. 58 Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)
> § 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.
> § 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições

> específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.
> § 3º A oferta de educação especial, nos termos do **caput** deste artigo, tem início na educação infantil e estende-se ao longo da vida, observados o inciso III do art. 4º e o parágrafo único do art. 60 desta Lei. (Redação dada pela Lei nº 13.632, de 2018) (Brasil, 1996).

Embora o parágrafo 2º do artigo 58 da LDB considere a possibilidade de a Educação Especial ser realizada em "[...] classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular" (Brasil, 1996), de acordo com o *Manual de atuação do Ministério Público em defesa da educação especial na perspectiva da educação inclusiva*, esse parágrafo não está alinhado com os atuais princípios constitucionais que tratam sobre o tema. Quanto a essa questão, o Manual afirma que:

> Significa dizer que a educação inclusiva não admite exceções e, portanto, o art. 58, § 2°, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação não foi recepcionado pela nova ordem constitucional, notadamente após a incorporação da Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência, não se podendo admitir, em nenhuma hipótese, a exclusão do aluno do ensino regular fundada em sua deficiência, inadmitidas doravante a criação e a manutenção de escolas especializadas e de classes especiais pelos poderes públicos (Brasil, 2024, p. 22).

Em consonância com o artigo 58 da LDB, o Decreto nº 7.611 de 2011, que dispõe sobre a Educação Especial e sobre o AEE, traz no parágrafo 1º do artigo 1º a seguinte redação: "Para fins deste Decreto, considera-se público-alvo da educação especial as pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação" (Brasil, 2011). No entanto, percebo que muitos gestores, sejam de uma Etec ou de uma Fatec, ainda não possuem esse entendimento, pois, em alguns casos, solicitam um atendimento na Educação Especial para alunos com transtornos da aprendizagem, como, por exemplo, com dislexia. Cabe destacar que, embora pessoas com dislexia ou com TDAH não sejam público-alvo da Educação Especial, há, na educação básica, a responsabilidade da unidade de ensino quanto ao atendimento a esse público. A Lei nº 14.254 de 2021 afirma que:

> Art. 3º Educandos com dislexia, TDAH ou outro transtorno de aprendizagem que apresentam alterações no desenvolvimento da leitura e da escrita, ou instabilidade na atenção, que repercutam na aprendizagem devem ter assegurado o acompanhamento específico direcionado à sua dificuldade, da forma mais precoce possível, **pelos seus educadores no âmbito da escola** na qual estão matriculados e podem contar com apoio e orientação da área de saúde, de assistência social e de outras políticas públicas existentes no território (Brasil, 2021c, grifo próprio).

Reforçando a ideia de que a Educação Especial deve ser pensada institucionalmente, a Resolução nº 2 de 2001 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação traz, no parágrafo único do artigo 3º, que as instituições de ensino devem ter um setor responsável pela Educação Especial:

> Art. 3º Os sistemas de ensino devem constituir e fazer funcionar um setor responsável pela educação especial, dotado de recursos humanos, materiais e financeiros que viabilizem e dêem sustentação ao processo de construção da educação inclusiva (Brasil, 2001).

Quanto ao atendimento aos discentes, o Decreto nº 7.611 de 2011 estabelece que a Educação Especial deve assegurar serviços de apoio especializados destinados a eliminar barreiras que dificultem o processo de escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. O documento, como se observará com melhores detalhes na subseção 1.3.2, classifica esses serviços como Atendimento Educacional Especializado, que consiste em atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente e prestados de forma contínua (Brasil, 2011).

Percebe-se que, apesar de as pessoas que possuem altas habilidades ou superdotação não serem pessoas com deficiência, elas também são público-alvo da educação especial. Sendo assim, sempre que neste trabalho houver menção sobre a inclusão da PcD no CEETEPS, pode-se considerar que também se está falando daquelas com altas habilidades ou superdotação, uma vez que a instituição busca atendê-las nas Etecs e nas Fatecs.

Além das considerações sobre os termos feitas nos parágrafos acima, ressalta-se o critério adotado para a escolha dos marcos legais utilizados na pesquisa a fim de caracterizar as atuais políticas de inclusão educacional no Brasil. Embora seja comum o relato de fatos históricos quando se pretende abordar a educação das pessoas com deficiência, muitos desses fatos não estão, necessariamente, contidos no contexto

educacional desses indivíduos. Sobre essa ressalva, Mazzotta (2021, p. 15-16) destaca que:

> Cabe alertar que, tanto na literatura educacional quanto em documentos técnicos, é frequente a referência a situações de atendimento a pessoas deficientes (crianças e/ou adultos) como sendo educacionais, quando uma análise mais cuidadosa revela tratar-se de situações organizadas com outros propósitos que não o educacional.

Desse modo, uma vez que este trabalho tem dentre seus objetivos específicos "propor ao CEETEPS possíveis adequações das políticas institucionais de inclusão das PcDs às políticas nacionais e do estado de São Paulo existentes", o caminho adotado para enfatizar as nacionais não se prendeu a uma busca de fatos históricos que retratam o percurso dessa educação inclusiva, mas foi norteado pela investigação dos princípios legais que devem ser seguidos para que a inclusão ocorra.

O fato de o CETEPS ser uma autarquia estadual faz com que os profissionais nele atuantes tenham que seguir todo o arcabouço legal que rege o sistema educacional no qual a instituição está inserida, uma vez que o artigo 37 da Constituição Federal de 1988 traz o princípio da legalidade a ser observado por todas as pessoas envolvidas na administração pública ao afirmar que "a administração pública direta e indireta de qualquer dos Poderes da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios obedecerá aos princípios de legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e eficiência" (Brasil, 1988).

O princípio da legalidade norteia todas as ações dos agentes em órgãos públicos, pois determina que elas devem estar em consonância com a lei. Sobre tal princípio, Pinto (2008) destaca que:

> Em razão do princípio da legalidade, somente é considerada legítima a atuação do agente público ou da Administração Pública, se for permitida por lei. Isto porque, toda atividade administrativa que não estiver autorizada por lei é ilícita, ressaltando-se que, se ao particular é dado fazer tudo quanto não estiver proibido; ao administrador somente é franqueado o que estiver permitido por lei, já que a atuação administrativa encontra-se subordinada de forma indelével à vontade legal (Pinto, 2008, p. 133).

Levando em consideração que todos os profissionais que atuam nas instituições públicas de ensino, como é o caso do CEETEPS, fazem parte da

administração pública e, portanto, precisam agir com base na lei, a caracterização das políticas nacionais referentes à inclusão das PcDs no ambiente escolar está baseada nos atuais princípios legais que tratam do tema.

Dentre as instituições que devem zelar pelo cumprimento dos direitos sociais constitucionais, entre eles a educação, encontra-se o Ministério Público (MP). O artigo 127 da Constituição Federal de 1988 afirma que esse órgão é “[...] essencial à função jurisdicional do Estado, incumbindo-lhe a defesa da ordem jurídica, do regime democrático e dos interesses sociais e individuais indisponíveis” (Brasil, 1988). A Carta Magna estabelece ainda, no inciso II do artigo 129, que uma das funções do MP é “zelar pelo efetivo respeito dos Poderes Públicos e dos serviços de relevância pública aos direitos assegurados nesta Constituição, promovendo as medidas necessárias a sua garantia” (Brasil, 1988).

Dessa forma, constatada a relevância do Ministério Público na observância do cumprimento dos direitos constitucionais, principalmente pelos órgãos da administração pública, buscou-se nesse tópico atentar-se às legislações e às estruturas destacadas no *Manual de atuação do Ministério Público em defesa da educação especial na perspectiva da educação inclusiva* que, segundo o Conselho Nacional do Ministério Público (CNMP), foi criado como “mais uma ferramenta” disponibilizada tanto para os membros do MP quanto para os demais atores da sociedade que zelam pela garantia de uma educação inclusiva para todos (Brasil, 2024).

Ressalta-se que tanto o Manual do Ministério Público quanto as legislações atuais que abordam a inclusão das pessoas com deficiência utilizam o paradigma “Educação Inclusiva” em detrimento dos paradigmas de exclusão, segregação e integração.

1.3.1 O conceito de Pessoa com Deficiência

A princípio, cabe destacar que diferentes terminologias foram utilizadas, inclusive em dispositivos legais, para referenciar a Pessoa com Deficiência (PcD), dentre as quais se destacam as seguintes:

- Excepcionais: na Lei nº 4.024 de 1961 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação), o termo foi utilizado, por exemplo, quando se tratou da educação ao afirmar que “a educação de excepcionais deve, no que for

possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade" (Brasil, 1961);

- Portadores de deficiência: no artigo 208 da Constituição Federal de 1988, ao se abordar a efetivação do dever do Estado com a educação, é utilizada a expressão no inciso II, o qual diz: "atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino" (Brasil, 1988);
- Pessoas com Necessidades Especiais: diferentemente da LDB de 1961 e da Constituição Federal de 1988, a Lei nº 9.394 de 1996, atual LDB, trouxe originalmente, em seu artigo 58, a expressão "educandos com necessidades especiais", sendo posteriormente alterada pela Lei nº 12.796 de 2013, de modo que passa a empregar o termo "educandos com deficiência". Os respectivos textos afirmam:

> Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais (Brasil, 1996).
>
> Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (Brasil, 2013).

Embora as expressões acima destacadas já estejam em desuso, ainda é comum elas serem utilizadas quando alguém pretende se referir a uma pessoa com deficiência. Atualmente o termo mais adequado é exatamente esse, pessoa com deficiência, que passou a ser mais aplicado a partir da Lei nº 13.146 de 2015, a Lei Brasileira de Inclusão (LBI).

A Lei Brasileira de Inclusão (LBI), também conhecida como o Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146), foi promulgada em 6 de julho de 2015 e trouxe grandes mudanças para o ordenamento jurídico nacional, inclusive no que se refere à educação profissional das PcDs ao estabelecer, por exemplo, no inciso XIV do artigo 28, que cabe ao poder público a "inclusão em conteúdos curriculares, em cursos de nível superior e de educação profissional técnica e tecnológica, de temas relacionados à pessoa com deficiência nos respectivos campos de conhecimento" (Brasil, 2015).

Proposta no ano de 2000 pelo então deputado federal Paulo Paim, a LBI foi discutida ao longo de 15 anos, pois, além de o Projeto de Lei ter tramitado na Câmara dos Deputados e no Senado, houve no período a participação de muitos representantes de grupos diversos que lutam por maior e melhor inclusão das PcDs na sociedade, dentre os quais se pode citar a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) (Arns *apud* Stüpp, 2018).

Revisitando Mainardes (2006, p. 52), que aborda os contextos que constituem um ciclo de políticas, percebe-se, na concepção da LBI, um exemplo do contexto da produção de texto, uma vez que, segundo o autor, “os textos políticos são o resultado de disputas e acordos [...]”, e, como visto acima, o longo período de tramitação da LBI foi marcado por momentos de grandes discussões envolvendo representantes de diversos grupos de Pessoas com Deficiência.

De acordo com Campos (2017), citado por Stüpp (2018), a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu protocolo facultativo adotado durante a 61ª sessão da Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU) em 2006 também teve forte influência nas discussões durante a tramitação da LBI:

> [...] achou por bem que o estatuto aguardasse um pouco a conclusão da ratificação da convenção para que a gente pudesse também incorporar os avanços do debate internacional. Embora, como essa convenção era discutida também ainda nos anos 2000, o próprio debate (da LBI) já estava contendo também alguns avanços da convenção. De qualquer forma, esperou-se que a convenção tivesse sua aprovação formal para que a gente pudesse adaptar as redações para que não ficasse nada inconstitucional e não tivesse nenhum problema jurídico (Campos *apud* Stüpp, 2018, p. 64).

Corroborando o exposto por Campos (*apud* Stüpp, 2018), o parágrafo único do artigo 1º da LBI igualmente destaca a importância da Convenção ao afirmar que “esta Lei tem como base a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo [...]” (Brasil, 2015).

Com tais apontamentos, é nítido perceber a importância de órgãos e instituições internacionais, como a ONU, na elaboração das políticas de um país. Citando os últimos escritos de Ball, Mainardes (2006, p. 51) afirma que “[...] a disseminação de influências internacionais [...]” pode ser compreendida, por exemplo, a partir da “circulação internacional de ideias”.

Nesse caso, tal Convenção contribuiu com a concepção do conceito de deficiência também adotado na LBI. Segundo Lopes (2009), o documento modificou o paradigma, anteriormente pautado em um modelo médico no qual a deficiência era caracterizada levando-se em consideração apenas as limitações físicas ou mentais do indivíduo. Após a Convenção, ela passou a ser designada a partir do que ficou conhecido como o modelo social, conforme informa a autora:

> A base conceitual dessa Convenção é a mudança de paradigma, da perspectiva médica e assistencial, predominante por muitos anos na história da humanidade, como exposto anteriormente, para a visão social da deficiência baseada nos direitos humanos (Lopes, 2009, p. 50).

É válido ressaltar que, no Brasil, antes da Convenção, o Decreto nº 5.296 de 2004 exemplificava a compreensão de deficiência a partir de um modelo médico ao caracterizar a pessoa com deficiência como sendo aquela que "[...] possui limitação ou incapacidade para o desempenho de atividade [...]" (Brasil, 2004b).

> Refletindo as discussões internacionais sobre o modelo social de deficiência que fora ratificada na Convenção Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu protocolo facultativo, a LBI trouxe em seu artigo 2º que a pessoa com deficiência é "[...] aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (Brasil, 2015).

A atual definição de deficiência destaca que essa condição não está intrinsecamente ligada à pessoa, mas se materializa ao passo que o indivíduo se depara com barreiras apresentadas pela sociedade em diversos aspectos. Quanto ao conceito de barreiras, a LBI as define como sendo:

> Qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros, classificadas em: barreiras urbanísticas: as existentes nas vias e nos espaços públicos e privados abertos ao público ou de uso coletivo; barreiras arquitetônicas: as existentes nos edifícios públicos e privados; barreiras nos transportes: as existentes nos sistemas e meios de transportes; barreiras nas comunicações e na informação: qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que dificulte ou

> impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens e de informações por intermédio de sistemas de comunicação e de tecnologia da informação; barreiras atitudinais: atitudes ou comportamentos que impeçam ou prejudiquem a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas; barreiras tecnológicas: as que dificultam ou impedem o acesso da pessoa com deficiência às tecnologias (Brasil, 2015).

Embora, principalmente para o acesso e a permanência nos sistemas educacionais, a deficiência deva ser interpretada não apenas por meio de um olhar clínico, ou seja, com base nas limitações físicas ou intelectuais do indivíduo, ainda é comum utilizar-se de padrões de natureza física ou intelectuais para a concessão de algum benefício. A título de exemplo, tem-se o Decreto nº 11.063 de 2022 que trata dos critérios a serem observados para a concessão de isenção de imposto na aquisição de automóveis para pessoas com deficiência (Brasil, 2022). Expõe-se então como alguns dispositivos legais abordam a deficiência a partir do modelo médico.

O Decreto nº 5.296 de 2004 regulamenta as Leis nº 10.048 e nº 10.098, ambas de 2000, que tratam, respectivamente, do atendimento prioritário e da acessibilidade das pessoas com deficiência (Brasil, 2004b). O parágrafo 1º do artigo 5º afirma que:

> § 1º Considera-se, para os efeitos deste Decreto:
> I - pessoa portadora de deficiência, além daquelas previstas na Lei nº 10.690, de 16 de junho de 2003, a que possui limitação ou incapacidade para o desempenho de atividade e se enquadra nas seguintes categorias:
> a) deficiência física: alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física, apresentando-se sob a forma de paraplegia, paraparesia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplegia, triparesia, hemiplegia, hemiparesia, ostomia, amputação ou ausência de membro, paralisia cerebral, nanismo, membros com deformidade congênita ou adquirida, exceto as deformidades estéticas e as que não produzam dificuldades para o desempenho de funções;
> b) deficiência auditiva: perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas freqüências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz;
> c) deficiência visual: cegueira, na qual a acuidade visual é igual ou menor que 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; a baixa visão, que significa acuidade visual entre 0,3 e 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; os casos nos quais a somatória da medida do campo visual em ambos os olhos for igual ou menor que 60o; ou a ocorrência simultânea de quaisquer das condições anteriores;
> d) deficiência mental: funcionamento intelectual significativamente inferior à média, com manifestação antes dos dezoito anos e

> limitações associadas a duas ou mais áreas de habilidades adaptativas, tais como:
> 1. comunicação;
> 2. cuidado pessoal;
> 3. habilidades sociais;
> 4. utilização dos recursos da comunidade;
> 5. saúde e segurança;
> 6. habilidades acadêmicas;
> 7. lazer; e
> 8. trabalho;
> e) deficiência múltipla - associação de duas ou mais deficiências (Brasil, 2004b).

Ter, a partir de um modelo médico, um parâmetro para caracterizar uma pessoa com deficiência é uma questão presente na sociedade mesmo após o conceito biopsicossocial da deficiência abordado pela Lei Brasileira de Inclusão de 2015. A visão monocular e a audição unilateral foram enquadradas como deficiência, respectivamente, em 2021, a partir da Lei nº 14.126, e em 2023, com a Lei nº 14.768:

> Art. 1º Fica a visão monocular classificada como deficiência sensorial, do tipo visual, para todos os efeitos legais.
> Parágrafo único. O previsto no § 2º do art. 2º da Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 (Estatuto da Pessoa com Deficiência), aplica-se à visão monocular, conforme o disposto no caput deste artigo (Brasil, 2021b).

> Art. 1º Considera-se deficiência auditiva a limitação de longo prazo da audição, unilateral total ou bilateral parcial ou total, a qual, em interação com uma ou mais barreiras, obstrui a participação plena e efetiva da pessoa na sociedade, em igualdade de condições com as demais pessoas.
> § 1° Para o cumprimento do disposto no caput deste artigo, adotar-se-á, como valor referencial da limitação auditiva, a média aritmética de 41 dB (quarenta e um decibéis) ou mais aferida por audiograma nas frequências de 500 Hz (quinhentos hertz), 1.000 Hz (mil hertz), 2.000 Hz (dois mil hertz) e 3.000 Hz (três mil hertz).
> § 2º Além do disposto no § 1º deste artigo, outros instrumentos constatarão a deficiência auditiva, em conformidade com a Lei n° 13.146, de 6 de julho de 2015 (Estatuto da Pessoa com Deficiência) (Brasil, 2023).

Cabe salientar que as pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) são consideradas pessoas com deficiência de acordo com a Lei nº 12.764 de 2012, a qual traz em seu artigo 1º a caracterização desse indivíduo, assim como seu enquadramento como PcD:

> “§ 1º Para os efeitos desta Lei, é considerada pessoa com transtorno do espectro autista aquela portadora de síndrome clínica caracterizada na forma dos seguintes incisos I ou II:
> I - deficiência persistente e clinicamente significativa da comunicação e da interação sociais, manifestada por deficiência marcada de comunicação verbal e não verbal usada para interação social; ausência de reciprocidade social; falência em desenvolver e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento;
> II - padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades, manifestados por comportamentos motores ou verbais estereotipados ou por comportamentos sensoriais incomuns; excessiva aderência a rotinas e padrões de comportamento ritualizados; interesses restritos e fixos.
> § 2º A pessoa com transtorno do espectro autista é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais (Brasil, 2012).

Ressalta-se que é comum encontrar em documentos oficiais menção a pessoas com Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD), no entanto, os transtornos que caracterizavam esse grupo atualmente estão contidos dentro do TEA. Ao utilizar o termo TGD, a Secretaria da Educação do estado de São Paulo, em seu texto sobre política de educação especial, esclarece que:

> Quanto à terminologia adotada neste documento, esclarece-se que a opção foi registrar a forma “Transtornos Globais de Desenvolvimento (TGD)/Transtorno do Espectro Autista (TEA)”, em respeito ao conjunto de transtornos que envolvem uma e outra nomenclatura no presente momento. Essa opção considera a referência aos Transtornos Globais de Desenvolvimento (TGD) no arcabouço normativo vigente (por exemplo, na disposição do inciso III do artigo 4º da Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) e na décima edição da Classificação Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde (CID), publicada pela Organização Mundial da Saúde (OMS). Note-se que a referida décima versão da CID traz a expressão TGD englobando o conjunto de desordens intelectuais (como autismo, síndrome de Rett, síndrome de Asperger etc.). Entretanto, considere-se que a décima primeira edição da CID, que estará vigente a partir de 2022, traz a expressão TEA abarcando todos os transtornos do grupo, também em consonância à quinta edição do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (*Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* - DSM-5), elaborado pela Associação Americana de Psiquiatria. Por conseguinte, por opção neste documento consolidado, em atenção a este ano de referência e em respeito às singularidades dos estudantes, mantém-se a indicação de ambas as terminologias (São Paulo, 2021, p. 7).

Portanto, ao ler em quaisquer documentos o termo TGD, pode-se considerar como sendo TEA, de acordo com a CID-11 (São Paulo, 2021).

Sendo assim, entender o conceito de deficiência se faz necessário, pois as instituições de ensino precisam propor aos estudantes com deficiência um Atendimento Educacional Especializado (AEE). Além disso, compreender que a deficiência está diretamente ligada com as barreiras permite que essas instituições criem condições para que tais obstáculos sejam removidos. Por isso, é fundamental compreender como o AEE deve ser organizado.

1.3.2 Atendimento Educacional Especializado (AEE)

Como já esclarecido no item 1.3, o AEE não é sinônimo de Educação Especial nem de Educação Inclusiva, e o artigo 2º do Decreto nº 7.611 de 2011 traz de forma clara o que é esse atendimento:

> Art. 2º A educação especial deve garantir os serviços de apoio especializado voltado a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.
> § 1º Para fins deste Decreto, os serviços de que trata o caput serão denominados atendimento educacional especializado, compreendido como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, prestado das seguintes formas:
> I - Complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais; ou
> II - Suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação.
> § 2º O atendimento educacional especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família para garantir pleno acesso e participação dos estudantes, atender às necessidades específicas das pessoas público-alvo da educação especial, e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas (Brasil, 2011, grifo próprio).

Cabe destacar que, além de o Decreto nº 7.611 de 2011 caracterizar o AEE, ele também registra que os alunos público-alvo da Educação Especial precisam ter suas “necessidades específicas” atendidas. Tal ressalva se faz importante uma vez que é comum ouvir, em minha função de coordenador de projeto de inclusão no CEETEPS, as pessoas dizerem “necessidades especiais” em detrimento da expressão trazida pelo Decreto.

1.3.2.1 Em qual espaço deve ocorrer o AEE?

A Resolução nº 4 de 2009 da Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE), que institui diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na educação básica, afirma, em seu artigo 2º, que o AEE

> tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem (Brasil, 2009).

Entende-se, dessa forma, que o AEE não é substitutivo do ensino regular, tampouco deve influenciar negativamente na aquisição do conhecimento do educando na classe comum: ele deve acontecer preferencialmente em lugares e horários distintos das aulas das salas comuns. A esse respeito, o *Manual de atuação do Ministério Público em defesa da educação especial na perspectiva da educação inclusiva* esclarece que:

> O atendimento educacional especializado identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas.
> As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela (Brasil, 2024, p. 27-28, grifo próprio).

Quanto aos ambientes nos quais o AEE pode ser desenvolvido, a Resolução nº 4 de 2009 da CEB do CNE, em seus artigos 5º, 6º e 7º, aponta que ele deve ser preferencialmente realizado em salas de recursos multifuncionais na própria escola ou em outra instituição de ensino regular, no turno oposto à escolarização, sem substituir as atividades das classes comuns, e que também pode ser oferecido em centros especializados da rede pública ou em outras instituições conveniadas com órgãos de educação. O documento ainda trata do atendimento em contextos hospitalares ou domiciliares e a respeito dos alunos com altas habilidades ou superdotação, como segue:

> Art. 5° - O AEE é realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos estados, Distrito Federal ou dos municípios.
> Art. 6° - Em casos de Atendimento Educacional Especializado em ambiente hospitalar ou domiciliar, será ofertada aos alunos, pelo respectivo sistema de ensino, a Educação Especial de forma complementar ou suplementar.
> Art. 7° - Os alunos com altas habilidades/superdotação terão suas atividades de enriquecimento curricular desenvolvidas no âmbito de escolas públicas de ensino regular em interface com os núcleos de atividades para altas habilidades/superdotação, e com as instituições de ensino superior e institutos voltados ao desenvolvimento e promoção da pesquisa, das artes e dos esportes (Brasil, 2009).

Uma vez que o AEE deve ser realizado prioritariamente nas salas de recursos multifuncionais, cabe destacar como essas salas devem ser estruturadas, a partir do conteúdo presente nos parágrafos 3º e 4º do artigo 5º do Decreto nº 7.611 de 2011:

> § 3º As salas de recursos multifuncionais são ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado.
> § 4º A produção e a distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade e aprendizagem incluem materiais didáticos e paradidáticos em Braille, áudio e Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, *laptops* com sintetizador de voz, *softwares* para comunicação alternativa e outras ajudas técnicas que possibilitam o acesso ao currículo (Brasil, 2011).

Por sua vez, o inciso I do artigo 10 da Resolução nº 4 da CEB do CNE aborda a sala de recursos multifuncionais da seguinte forma:

> Art. 10 O projeto pedagógico da escola de ensino regular deve institucionalizar a oferta do AEE, prevendo na sua organização:
> - Sala de recursos multifuncionais: espaço físico, mobiliário, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos (Brasil, 2009).

Embora o AEE não se resuma a ter, em uma unidade de ensino, uma sala de recursos multifuncionais, esse local é de extrema importância para que os recursos e as técnicas sejam analisados e aplicados aos alunos público-alvo da Educação

Especial, a fim de que esses estudantes consigam se desenvolver melhor nas salas de aulas comuns (Brasil, 2024, p. 48).

Infelizmente, o CEETEPS não possui salas de recursos multifuncionais, o que significa um prejuízo na oferta do AEE aos seus educandos – questão que é discutida mais a fundo na seção 2 do presente trabalho. No entanto, a Nota Técnica nº 11 de 2010 da antiga Secretaria de Educação Especial (SEESP) (atualmente incorporada na SECADI) trouxe ”Orientações para a institucionalização da oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE em Salas de Recursos Multifuncionais, implantadas nas escolas regulares” e afirma em seu texto que:

> A escola que não tiver sala de recursos multifuncionais deverá constar, no Projeto Político Pedagógico, a informação sobre a oferta do AEE em sala de recursos de outra escola pública ou em centro de AEE (Brasil, 2010b, p. 6).

Sendo assim, resta observar o que a legislação nacional traz como orientações a respeito do profissional que deve realizar o AEE, destacando que essa é também uma questão que traz dúvidas à comunidade escolar do CEETEPS.

1.3.2.2 Qual profissional deve realizar o AEE?

É comum pensar que o atendimento específico a um aluno com deficiência ou com altas habilidades/superdotação é responsabilidade apenas do profissional que possui formação para o AEE, pelo fato de, em muitos casos, não estar bem claro à comunidade escolar a diferença entre Educação Especial e Atendimento Educacional Especializado. Sendo assim, faz-se necessário, a princípio, abordar a respeito dessas nomenclaturas.

A LDB, em seu artigo 58, afirma que a Educação Especial é uma “[...] modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino[...]” (Brasil, 1996). Por sua vez, o Decreto nº 7.611/11, nos incisos I e II do parágrafo 1º do artigo 2º, aponta que o AEE tem por finalidade complementar a formação dos educandos com deficiência e suplementar a dos discentes com altas habilidades/superdotação (Brasil, 2011). Percebe-se, assim, que os alunos público-alvo da Educação Especial estão sob a responsabilidade de todos os educadores, tanto os das salas de aulas comuns quanto os que atuam no AEE nas salas de

recursos multifuncionais. Sobre a necessidade de a inclusão acontecer em ambos os recintos, o *Manual de atuação do Ministério Público em defesa da educação especial na perspectiva da educação inclusiva* informa que:

> Conforme explanado, a educação especial sob a perspectiva inclusiva deve ocorrer nas salas comuns das escolas regulares, de modo que o aluno não seja excluído do sistema educacional geral em razão de sua deficiência, com a complementação/suplementação da formação no AEE (Atendimento Educacional Especializado) (Brasil, 2024, p. 52).

Já em relação às responsabilidades tanto do professor do AEE quanto dos demais atuantes no processo de inclusão, o mesmo documento destaca:

> Ressalte-se, em conclusão, que a legislação estruturante do direito à educação inclusiva prevê o professor de Atendimento Educacional Especializado como aquele que identifica barreiras, organiza e disponibiliza recursos de acessibilidade, não se confundindo com profissionais equivocadamente nominados como “professores auxiliares”, “professores de apoio”, costumeiramente demandados ao Ministério Público e/ou em lides judiciais, com o objetivo de subtrair responsabilidades do professor regente e com o consequente risco de criação de ambientes de segregação, reduzindo a autonomia dos estudantes, ainda que em sala comum (Brasil, 2024, p. 54).

Uma vez entendido que os profissionais que atuam no AEE e os educadores das salas de aulas comuns possuem responsabilidades diferentes, passa-se então a explanar a respeito da formação necessária e das atribuições do professor do AEE, de acordo com as legislações nacionais.

Ao tratar da Educação Especial e mencionar a formação dos professores do AEE e das salas de aulas comuns, a LDB afirma, no inciso III do artigo 59, que as instituições de ensino devem garantir aos alunos público-alvo da Educação Especial “professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns” (Brasil, 1996). Assim, para atuar no AEE, os professores devem ter uma formação específica, enquanto os professores das salas comuns devem receber capacitação das instituições de ensino para que consigam, a partir dos componentes que lecionam, promover a inclusão dos alunos público-alvo da Educação Especial. Ainda sobre a formação do professor que atua no AEE, a Resolução nº 4 da CEB do CNE afirma, em seu artigo 2º, que, “para

atuação no AEE, o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial" (Brasil, 2009).

Da mesma forma que o professor do AEE não deve realizar atividades que estão sob a incumbência do professor regente da sala comum, por sua vez, este não precisa se angustiar com a ideia de realizar atividades que, por lei, são destinadas àquele.

A Resolução nº 4 da CEB do CNE traz de forma clara quais são as atribuições do professor do AEE, assim como reforça a importância do diálogo que deve haver entre esse profissional e o professor da sala comum:

> Art. 13 São atribuições do professor do Atendimento Educacional Especializado:
> - identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial;
> - elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;
> - organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais;
> - acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;
> - estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;
> - orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;
> - ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;
> - estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares (Brasil, 2009, grifo próprio).

Destacaram-se acima as atribuições do professor do AEE que claramente apontam para a necessidade da interação desses profissionais tanto com os professores da sala comum quanto com a família. Tal ênfase é necessária, pois é comum que os professores do AEE tenham dificuldades em interagir com os demais professores, uma vez que estes enxergam aqueles como pessoas que devem trabalhar de maneira isolada nas salas de recursos multifuncionais ou, na pior das hipóteses, acabam enxergando-as como "inimigas" que querem interferir em suas práticas educacionais.

1.3.3 O Estudo de Caso e o Plano de Atendimento Educacional Especializado

Uma das atribuições do professor do AEE que também merece destaque é a de “elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade” (Brasil, 2009, art. 13).

O Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE) possui grande importância no AEE, e, dentre as legislações que abordam esse instrumento, a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) traz, no inciso VII do artigo 28, que cabe ao poder público garantir

> planejamento de estudo de caso, de elaboração de plano de atendimento educacional especializado, de organização de recursos e serviços de acessibilidade e de disponibilização e usabilidade pedagógica de recursos de tecnologia assistiva (Brasil, 2015, grifo próprio).

Em conjunto com o PAEE, o artigo 28 da LBI destaca o Estudo de Caso, igualmente importante dentro do AEE.

Segundo o Manual do Ministério Público, o Estudo de Caso é o instrumento que possibilita conhecer o indivíduo em sua singularidade, identificando os obstáculos que podem dificultar ou até mesmo impossibilitar seu acesso ao currículo:

> Estudo de caso é a observação detalhada do aluno na escola, na família e nos demais ambientes de convivência, com o objetivo de conhecê-lo, compreender suas diferenças e identificar as barreiras que o impedem de participar, ter acesso ao currículo e aprender (Brasil, 2024, p. 26).

Por sua vez, a Nota Técnica nº 4 de 2014, expedida pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) do Ministério da Educação (MEC), aponta que o Estudo de Caso é a fase inicial do Plano de Atendimento Educacional Especializado ao afirmar que “durante o estudo de caso, primeira etapa da elaboração do Plano de AEE [...]” (Brasil, 2014b, p. 3).

Sendo assim, o inciso IV do artigo 10 da Resolução nº 4 de 2009 da Câmara de Educação Básica afirma que o Projeto Político Pedagógico de uma escola deve institucionalizar o AEE prevendo no PAEE a “identificação das necessidades

educacionais específicas dos alunos, definição dos recursos necessários e das atividades a serem desenvolvidas" (Brasil, 2009). Baseando-se nesse inciso, o Manual do Ministério Público define o PAEE como um registro formal que, a partir do Estudo de Caso, deve:

> especificar os objetivos — destacando-se, evidentemente, a eliminação das barreiras observadas no caso concreto —, a forma de organização do atendimento (frequência, tempo, individual ou em grupo, etc.); as atividades que serão realizadas; a seleção e disponibilização de materiais e tecnologias assistivas; atividades formativas e de orientação aos profissionais da escola, demais alunos e familiares; a indicação e capacitação de profissionais de apoio e acompanhantes especializados; a articulação destes com os demais profissionais da escola e seu projeto pedagógico; além de registrar a efetividade das estratégias planejadas e/ou necessidade de reformulação do planejamento (Brasil, 2024, p. 27).

A partir do exposto, em linhas gerais, pode-se afirmar que, enquanto o Estudo de Caso identifica as barreiras que podem impossibilitar o acesso dos alunos público-alvo da Educação Especial aos sistemas de ensino e sua permanência neles, o Plano Individual de Atendimento Educacional Especializado visa encontrar caminhos para que essas barreiras sejam removidas. Cabe ressaltar que o PAEE pode e até mesmo deve ser entendido como Plano Individual de Atendimento Educacional Especializado (PIAEE), pois, desde o Estudo de Caso, esse atendimento é pensado de maneira particular para atender a especificidade de cada educando. Destaca-se também que o PAEE, de acordo com a Nota Técnica nº 4 de 2014 da SECADI, é um documento que oficializa a matrícula de um estudante no AEE: "[é um] documento comprobatório de que a escola, institucionalmente, reconhece a matrícula do estudante público alvo da educação especial e assegura o atendimento de suas especificidades educacionais" (Brasil, 2014b, p. 3).

1.3.4 O profissional de apoio

Além do professor do AEE e do professor regente da sala de aula comum, os alunos público-alvo da Educação Especial podem contar com o auxílio de um Profissional de Apoio Escolar, o qual a LBI, em seu artigo 3º, define como:

> XIII - pessoa que exerce atividades de alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência e atua em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessária, em todos os níveis e modalidades de ensino, em instituições públicas e privadas, excluídas as técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas (Brasil, 2015).

Embora a Lei nº 12.764 de 2012, que “Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista”, traga no parágrafo único do artigo 3º que a pessoa com TEA tenha “em caso de comprovada necessidade” direito a um “acompanhante especializado” (Brasil, 2012), baseando-se na Nota Técnica nº 24/2013 da SECADI, o Manual do Ministério Público esclarece que “[...] o termo ‘acompanhante especializado’ trata-se, em verdade, de profissional de apoio” (Brasil, 2024, p. 41, grifo próprio).

Cabe ressaltar que o Profissional de Apoio Escolar não deve ser interpretado como sendo um Acompanhante Terapêutico, pois esse é um profissional da saúde cujas ações não são proibidas nos ambientes escolares, desde que sejam em condições muito específicas e sempre com o intuito de contribuir com a remoção de barreiras em parceria com os edudcadores, mas é razoável que apenas o Profissional de Apoio atue nos ambientes educacionais (Brasil, 2024). Quanto aos papéis de cada um desses profissionais e suas presenças nos ambientes educacionais, o Manual do Ministério Público afirma que:

> Assim, é preciso repisar que, enquanto o profissional de apoio deve ser instrumento de acessibilidade para a pessoa, disponibilizado pela escola/rede de educação, o acompanhante terapêutico, por sua vez, é um profissional da área de saúde, cujas funções também englobam mediar a socialização, focar na aquisição de independência e autonomia, proporcionar acomodações sensoriais e ensino de comportamentos adequados em todas as demais situações do dia a dia.
>
> Essa é a razão pela qual a presença constante de um acompanhante terapêutico em ambiente escolar não deve ser admitida, eis que, no que toca às intervenções terapêuticas (tais como ABA ou outras), oriundas da área de saúde, a escola não é lugar para a sua execução e, em relação às intervenções para mediação de interações sociais, uso de comunicação aumentativa e alternativa, manejo das questões sensoriais, dos comportamentos disruptivos, estímulo à independência e autonomia, dentre outras situações correlatas, são todas atribuições que, no ambiente escolar, devem ser exercidas pelo profissional de apoio/acompanhante especializado (Brasil, 2024, p. 36).

1.3.5 Profissionais para o atendimento de pessoas com surdez ou surdo-cegueira

Os profissionais que atuam com pessoas surdas ou surdas-cegas desempenham um papel fundamental na promoção da comunicação, da inclusão e do acesso ao currículo escolar. A Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, a qual dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais, em seu artigo 1º, estabelece que “é reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados” (Brasil, 2002).

Além disso, essa mesma legislação determina que:

> Art. 2º Deve ser garantido, por parte do poder público em geral e empresas concessionárias de serviços públicos, formas institucionalizadas de apoiar o uso e difusão da Língua Brasileira de Sinais - Libras como meio de comunicação objetiva e de utilização corrente das comunidades surdas do Brasil (Brasil, 2002).

Essa deliberação destaca a relevância dos intérpretes de Libras, cujo papel é essencial para a mediação entre os estudantes e os conteúdos escolares.

Sendo assim, a profissão de tradutor e intérprete de Libras é regulamentada por meio da Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010, a qual atribui a esses profissionais competências específicas, como “realizar interpretação das duas línguas de maneira simultânea ou consecutiva e possuir proficiência em tradução e interpretação da Libras e da Língua Portuguesa” (Brasil, 2010a, art. 2º). Essa mesma Lei também define, em seu artigo 6º, que os tradutores e intérpretes devem “efetuar comunicação entre surdos e ouvintes, surdos e surdos, surdos e surdos-cegos, surdos-cegos e ouvintes, por meio da Libras para a língua oral e vice-versa” (Brasil, 2010a).

Por sua vez, a Lei Brasileira de Inclusão determina que os sistemas de ensino devem assegurar aos educandos surdos “oferta de educação bilíngue, em Libras como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas” (Brasil, 2015, art. 28, IV, grifo próprio). Nesse caso, todas as unidades de ensino têm a incumbência de garantir essa oferta, uma vez que todas elas devem ser inclusivas. Ainda se referindo ao atendimento dos alunos com deficiência auditiva, a LBI traz condições para que os profissionais possam atuar a depender de suas formações:

> § 2º Na disponibilização de tradutores e intérpretes da Libras a que se refere o inciso XI do *caput* deste artigo, deve-se observar o seguinte:
> I - os tradutores e intérpretes da Libras atuantes na educação básica devem, no mínimo, possuir ensino médio completo e certificado de proficiência na Libras; (Vigência)
> II - os tradutores e intérpretes da Libras, quando direcionados à tarefa de interpretar nas salas de aula dos cursos de graduação e pós-graduação, devem possuir nível superior, com habilitação, prioritariamente, em Tradução e Interpretação em Libras. (Vigência) (Brasil, 2015, art. 28).

Essa ressalva quanto ao campo de atuação dos profissionais tradutores e intérpretes de Libras é muito pertinente ao CEETEPS, uma vez que a instituição oferece tanto cursos na educação básica quanto no ensino superior.

Por sua vez, a Lei nº 14.191 de 2021 introduziu dispositivos específicos na LDB que asseguram a oferta de educação bilíngue de surdos. Segundo o art. 60-A da LDB, a educação bilíngue deve ser oferecida em Língua Brasileira de Sinais como primeira língua e em português escrito como segunda língua, podendo ocorrer em escolas bilíngues, classes bilíngues, escolas comuns ou polos de educação bilíngue. Essa modalidade de ensino deve ser disponibilizada aos educandos surdos, surdos-cegos, com deficiência auditiva sinalizante e outros optantes por ela. O artigo também define que “essa modalidade de ensino terá início no zero ano, na educação infantil, e se estenderá ao longo da vida” (Brasil, 1996, art. 60-A, § 2). Ainda, o art. 60-B determina que os sistemas de ensino devem garantir materiais didáticos adequados e professores bilíngues com formação e especialização em nível superior, enquanto o parágrafo único destaca a necessidade de consultar entidades representativas das pessoas surdas nos processos de contratação e avaliação periódica desses profissionais (Brasil, 1996, art. 60-B).

Percebe-se, desse modo, que essas diretrizes consolidam o compromisso da legislação com a educação bilíngue de surdos, assegurando recursos especializados e profissionais qualificados para atender às necessidades educacionais específicas desses estudantes.

1.3.6 A oferta de transporte adaptado

Uma demanda que frequentemente a equipe de inclusão do CEETEPS recebe é em relação ao transporte das pessoas com deficiência, pois pais de alunos que não

possuem condições de custear um transporte adaptado a seus filhos entram em contato com a unidade o solicitando.

Sendo assim, dentre os dispositivos legais que tratam do assunto, está a Lei nº 13.005 de 2014, que aprovou o atual Plano Nacional de Educação (PNE) para o decênio 2014-2024, a qual, em sua Meta 4, aponta, como estratégia para garantir o acesso ao AEE, o fornecimento de transporte acessível:

> 4.6) manter e ampliar programas suplementares que promovam a acessibilidade nas instituições públicas, para garantir o acesso e a permanência dos (as) alunos (as) com deficiência por meio da adequação arquitetônica, da oferta de transporte acessível e da disponibilização de material didático próprio e de recursos de tecnologia assistiva, assegurando, ainda, no contexto escolar, em todas as etapas, níveis e modalidades de ensino, a identificação dos (as) alunos (as) com altas habilidades ou superdotação (Brasil, 2014a).

Ao lado da referida Lei, tem-se o *Manual de atuação do Ministério Público em defesa da educação especial na perspectiva da educação inclusiva*, o qual, com base no artigo 208 da Constituição Federal de 1988 e no artigo 4º da atual LDB, afirma que o Estado efetiva a garantia do direito à educação, dentre outras formas, fornecendo o transporte escolar (Brasil, 2024).

Além de destacar a importância do fornecimento de transporte aos estudantes com deficiência, o documento do Ministério Público também aponta a responsabilidade compartilhada entre os entes da federação para que ele ocorra, bem como indica que os recursos vinculados à educação devem ser disponibilizados para que o Estado cumpra essa obrigação (Brasil, 2024).

1.3.7 Adaptações curriculares

A legislação nacional aborda a inclusão das PcDs nos ambientes educacionais em diversos pontos, como, por exemplo, com relação à necessidade de profissionais qualificados às estruturas físicas dos ambientes. Além desse, outro aspecto contemplado pela legislação diz respeito aos currículos dos cursos, ainda mais quando se trata de uma formação profissional, como acontece nos cursos oferecidos pelo CEETEPS. A LBI destaca a necessidade de os sistemas de ensino abordarem

nos conteúdos dos cursos técnicos e tecnológicos temas relacionados às pessoas com deficiência, como se observa:

> Art. 28 Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:
> [...]
> XIV - inclusão em conteúdos curriculares, em cursos de nível superior e de educação profissional técnica e tecnológica, de temas relacionados à pessoa com deficiência nos respectivos campos de conhecimento (Brasil, 2015).

A LDB de 1996, em seu artigo 59, também estabelece que os sistemas de ensino devem assegurar aos educandos público-alvo da Educação Especial "[...] currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades" (Brasil, 1996, grifo próprio).

Entende-se que a abordagem feita pelos textos legais quanto à necessidade de ter, nos conteúdos dos cursos, temas relacionados com as PcDs é de extrema importância, uma vez que os estudantes estão recebendo uma formação que possui como principal foco o mercado de trabalho.

1.3.8 Acessibilidade

A acessibilidade é um direito fundamental que assegura às pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida a plena participação na sociedade, conforme estabelecido pela Lei nº 10.098 de 2000, a qual, no artigo 2º, define a acessibilidade como sendo:

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

Corroborando a Lei, o *Manual de atuação do Ministério Público em defesa da educação especial na perspectiva da educação inclusiva* aborda a acessibilidade como uma ferramenta essencial para garantir a inclusão, detalhando suas diferentes dimensões, que incluem as físicas e arquitetônicas, comunicacionais, pedagógicas, tecnológicas e atitudinais (Brasil, 2024, p. 54-56).

A acessibilidade física e arquitetônica refere-se à conformidade dos espaços com as normas técnicas, como a NBR 9050, de modo que seja assegurado o trânsito de todas as pessoas com autonomia (Brasil, 2024, p. 57).

A esse respeito, cabe mencionar que é comum recebermos, enquanto profissionais que atuam na equipe de inclusão do CEETEPS, queixas das unidades referentes à falta de acessibilidade arquitetônica principalmente para os alunos cadeirantes. No entanto, o setor responsável por responder pela infraestrutura das unidades é a Unidade de Infraestrutura (UIE)[1]. De qualquer maneira, percebe-se que essa demanda evidencia a necessidade de se caracterizar a política de inclusão do CEETEPS para que fique claro qual o papel e quais são os limites de atuação dos profissionais que lidam com a inclusão dos estudantes. Independentemente dos campos de atuação dos setores, é imprescindível que haja um diálogo e um planejamento conjunto entre as áreas envolvidas, pois a LBI afirma que:

> Art. 61 A formulação, a implementação e a manutenção das ações de acessibilidade atenderão às seguintes premissas básicas:
> [...]
> II - planejamento contínuo e articulado entre os setores envolvidos (Brasil, 2015).

Por sua vez, a acessibilidade comunicacional trata de viabilizar a interação em diferentes formatos, como Língua Brasileira de Sinais, Braille e recursos tecnológicos de conversão de texto para áudio, garantindo a inclusão de pessoas com deficiência sensorial (Brasil, 2024, p. 57).

Com relação a essa dimensão, é comum a equipe de inclusão do CEETEPS receber, por exemplo, solicitações de materiais em Braille para os alunos com deficiência visual, bem como de lupas eletrônicas, dentre outros instrumentos. Por isso, é importante que a instituição tenha caminhos definidos para a promoção dessa acessibilidade comunicacional.

Já a acessibilidade pedagógica enfatiza a adequação de práticas e recursos educacionais às necessidades específicas dos alunos, promovendo a construção de projetos político-pedagógicos inclusivos e o uso de tecnologias assistivas (Brasil, 2024, p. 58).

---

[1] Esse assunto é discutido de maneira mais ampla na seção 2 do presente trabalho.

Esse aspecto envolve o empenho tanto dos profissionais especializados quanto dos professores das classes comuns, além dos demais envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Reforça-se, dessa forma, a necessidade de o CEETEPS ter profissionais especializados e manter os professores das classes comuns capacitados para a promoção desse tipo de alcance. Uma das queixas recebidas pela equipe de inclusão do CEETEPS, oriunda dos gestores e dos professores das unidades, diz respeito ao desconhecimento de como promover essa acessibilidade pedagógica.

No que se refere à dimensão tecnológica, o Manual destaca a importância do desenvolvimento de soluções digitais que eliminem barreiras ao acesso à informação, utilizando interfaces acessíveis para dispositivos móveis e plataformas virtuais (Brasil, 2024, p. 58).

Conforme informações trazidas no Memorial Descritivo, eu atuo no CEETEPS tanto como coordenador de projeto de inclusão quanto como professor nas Etecs. Em vista disso, é de meu conhecimento que, em alguns momentos, os alunos precisam utilizar plataformas digitais para acessarem materiais diversos; logo, é razoável que a instituição tenha políticas que contemplem essa possibilidade tecnológico-digital.

Por fim, a acessibilidade atitudinal foca na eliminação de preconceitos e estigmas, de modo a promover uma convivência respeitosa e inclusiva por meio de ações educativas e de conscientização social (Brasil, 2024, p. 59).

Enquanto pessoa com deficiência e especialista na área de Educação Inclusiva e Especial, julgo que a acessibilidade atitudinal ainda é um dos grandes desafios da sociedade, bem como ainda o é para o CEETEPS, haja vista que, na função de coordenador de projetos, recebo queixas de gestores que ouvem, dos professores que atuam em suas unidades, frases como “Eu sou obrigado a fazer isso?” quando lhes são solicitadas adaptações para atenderem às especificidades de alunos público-alvo da Educação Especial.

Ressalta-se que a Lei Brasileira de Inclusão, em seu artigo 53, reforça que “a acessibilidade é direito que garante à pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida viver de forma independente e exercer seus direitos de cidadania e de participação social” (Brasil, 2015).

Dessa maneira, para que tal direito seja alcançado, torna-se necessário garantir políticas que promovam ambientes inclusivos e igualitários em todos os contextos educacionais a fim de assegurar o cumprimento das normativas legais e técnicas que regem a acessibilidade.

Nesta subseção, foi caracterizada a Política Nacional de Inclusão Educacional a partir das atuais legislações e do *Manual de atuação do Ministério Público em defesa da educação especial na perspectiva da educação inclusiva* (Brasil, 2024) como referências dos principais aspectos observados. No entanto, salienta-se que foram trazidos apenas alguns pontos julgados relevantes para a discussão. Por isso, recomenda-se que seja feita a leitura desse Manual na íntegra para que haja a total apropriação do conteúdo.

A fim de melhor visualização, o Quadro 2 apresenta os principais tópicos utilizados para caracterizar a Política Nacional de Inclusão Educacional juntamente com as respectivas leis que os abordam.

Quadro 2 – Principais pontos da Política Nacional de Inclusão Educacional

Pontos	**Legislações Correspondentes**
Educação Inclusiva	Constituição Federal de 1988 - Artigo 205
Educação Especial	LDB - Artigo 58
Setor responsável pela Educação Especial	Resolução nº 2 de 2001 da CEB/CNE - Artigo 3º
Atendimento Educacional Especializado	Decreto nº 7.611 de 2011 - Artigo 2º; Resolução nº 4 de 2011 da CEB/CNE - Artigo 2º
Sala de recursos multifuncionais	Decreto nº 7.611 de 2011 - Artigos 3º e 4º; Resolução nº 4 de 2011 da CEB/CNE - Artigos 5º ,6º e 7º
Professor Especializado	LDB - Artigo 59; Resolução nº 4 de 2009 da CEB/CNE - Artigos 2º e 13
Estudo de caso / Plano de Atendimento Educacional Especializado	LBI - Artigo 28; Nota Técnica nº 4 de 2014 da SECADI
Profissional de Apoio	LBI - Artigo 3º; Lei nº 12.764 de 2012 - Artigo 3º; Nota Técnica nº 24 de 2013 da SECADI
Intérprete de Libras	LBI - Artigo 28; Lei nº 12.319 de 2010 - Artigos 2º e 6º; LDB - Artigos 60-A e 60-B
Transporte Escolar	Constituição Federal de 1988 - Artigo 208; LDB - Artigo 4º; Lei nº 13.005 de 2014 - Meta 4.6

Adaptação Curricular	LBI - Artigo 28; LDB - Artigo 59
Acessibilidade	Lei nº 10.098 de 2000 - Artigo 2º; LBI - Artigos 53 e 61

Fonte: elaborado pelo autor, com base nos documentos legais.

Além das legislações nacionais, o CEETEPS está sob as diretrizes estabelecidas no estado de São Paulo, pois se trata de uma autarquia paulista. Por isso, é fundamental apresentar quais são as políticas paulistas de inclusão.

1.4 Políticas educacionais de inclusão no estado de São Paulo

A Política de Educação Especial do Estado de São Paulo, criada em 2021, promove a inclusão educacional de estudantes com deficiência, TEA e altas habilidades/superdotação, assegurando-lhes suporte especializado e acesso equitativo às classes regulares. Alinhada a legislações nacionais e internacionais, a política destaca ações como o Atendimento Educacional Especializado (AEE), transporte adaptado e parcerias para ampliar recursos pedagógicos. Com foco no futuro, busca eliminar barreiras, adotar práticas inclusivas baseadas no Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) e fomentar a formação integral dos estudantes, garantindo sua participação plena na sociedade e no mercado de trabalho (São Paulo, 2021).

Em 2023 foram promulgados o Decreto nº 67.635 de 06 de abril, que dispõe sobre a Educação Especial na rede estadual de ensino (São Paulo, 2023a), e a Resolução nº 21 de 21 de junho, expedida pela Secretaria da Educação (Seduc) que trata sobre a regulamentação da Política de Educação Especial do Estado de São Paulo e do Plano Integrado para Pessoas com Transtorno do Espectro do Autismo – TEA (São Paulo, 2023b). Uma vez que são os documentos mais atuais, até o presente momento, que abordam a estrutura da Educação Especial e do AEE no estado, eles embasaram a caracterização das políticas de inclusão na educação paulista.

1.4.1 A Educação Especial em São Paulo

Alinhada com as legislações nacionais, como a LBI, a Educação Especial em São Paulo é tratada como uma modalidade transversal de ensino e possui como

público-alvo os alunos com deficiência, TEA e altas habilidades ou superdotação (São Paulo, 2023a, arts. 1º, 3º e 4º; 2023b, arts. 2º e 3º).

De acordo com o Decreto nº 67.635 de 2023, além dos serviços destacados no Decreto nº 7.611 de 2011 e na LBI, a política de Educação Especial em São Paulo prevê a oferta do ensino colaborativo, que é entendido como uma extensão do AEE:

> Art. 5º - A rede estadual de ensino, no âmbito da Educação Especial, prestará apoio aos estudantes atendidos mediante a oferta dos seguintes serviços:
> I - Professor Especializado: docente habilitado ou especializado na modalidade da Educação Especial, que atua na mediação pedagógica realizada no contraturno escolar, turno extra ou no turno escolar;
> II - Atendimento Educacional Especializado - AEE no contraturno escolar ou turno extra: mediação pedagógica, complementar aos estudantes com deficiência e Transtorno do Espectro Autista - TEA e suplementar aos estudantes com altas habilidades ou superdotação, que visa a possibilitar o acesso ao currículo;
> III - Projeto Ensino Colaborativo no turno escolar como forma de Atendimento Educacional Especializado - AEE expandido: estratégia de mediação pedagógica desenvolvida por professor especializado, para apoiar a escolarização do estudante com deficiência, Transtorno do Espectro Autista - TEA e altas habilidades ou superdotação nas classes comuns do ensino regular, visando ao fomento da cultura e das práticas inclusivas nas escolas da rede estadual de ensino;
> IV - recursos pedagógicos, de acessibilidade e de tecnologia assistiva: meios, instrumentos, equipamentos, modos, soluções, métodos, mecanismos, processos, expedientes, artifícios ou planos que se mostrem aptos à redução ou eliminação das barreiras no ambiente escolar e educacional e à conquista de maior autonomia, independência e qualidade de vida;
> V - profissional para atuar com estudantes com deficiência auditiva e surdez ou surdo-cegueira;
> VI - Serviço de Profissional de Apoio Escolar - Atividades de Vida Diária - PAE/AVD para apoio à higiene, à locomoção e à alimentação dos estudantes, em conformidade com a primeira parte do inciso XIII do artigo 3º da Lei federal nº 13.146, de 6 de julho de 2015;
> VII - Serviço de Profissional de Apoio Escolar - Atividades Escolares - PAE/AE, ao estudante com deficiência, conforme disposto na segunda parte do inciso XIII do artigo 3º da Lei federal nº 13.146, de 6 de julho de 2015, e ao estudante com Transtorno do Espectro Autista - TEA, em conformidade com o parágrafo único do artigo 3º, da Lei federal nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, para o qual também dará suporte à comunicação e à interação social.
> Parágrafo único - As solicitações para disponibilização dos serviços previstos neste artigo obedecerão ao regramento a ser expedido pela Secretaria da Educação" (São Paulo, 2023a, grifo próprio).

Nas subseções a seguir, apresenta-se, com mais detalhes, esses serviços.

1.4.2 O AEE e o Projeto Ensino Colaborativo

Quanto ao AEE, o Decreto nº 67.635 de 2023, em seu artigo 11, o define como sendo “[...] a mediação pedagógica que visa a possibilitar o acesso ao currículo [...]” (São Paulo, 2023a), de modo que haja remoção de barreiras e fornecimento de recursos pedagógicos e de acessibilidade.

Por sua vez, a Resolução nº 21 de 2023 da Seduc-SP afirma, no artigo 16, que o AEE acontecerá por meio de:

> I - Sala de Recursos - É o espaço multifuncional localizado nas escolas da rede pública estadual, dispondo de mobiliários, equipamentos, materiais e recursos de acessibilidade;
> - Modalidade Itinerante em Espaço Multiuso - Atendimento efetivado por meio do deslocamento do professor especializado em Educação Especial até a escola de matrícula do estudante, sendo realizado em Espaço Multiuso, que é considerado o ambiente disponível na unidade escolar equipado com recursos didáticos e pedagógicos como equipamentos, materiais e recursos de acessibilidade para o atendimento (São Paulo, 2023b).

Destaca-se desse artigo que o AEE pode ser realizado não apenas em sala destinada especificamente para ele, mas também pode ocorrer em um espaço “Multiuso”, desde que este disponha de recursos para esse atendimento. No caso do CEETEPS, como se discute mais adiante, não há, nas unidades, salas de recursos multifuncionais. Assim, pode-se utilizar outros espaços com a condição de que estejam equipados.

Ainda sobre o AEE, o Decreto nº 67.635 de 2023 aponta que ele deve ocorrer no “contraturno escolar ou turno extra” (São Paulo, 2023a, art. 5). Essa orientação pode ser um dificultador para algumas unidades escolares que possuem cursos nos quais os alunos permanecem na instituição em um período integral, pois, nesse caso, é inviável que os discentes elegíveis façam um turno extra. No entanto, a Resolução nº 21 de 2023 da Seduc-SP trouxe orientações às escolas que atuam em período integral e que precisam garantir o AEE:

> Art. 17 - No caso do Programa de Ensino Integral - PEI, caberá a cada unidade escolar garantir o AEE ao estudante, na forma mais adequada ao atendimento individualizado, em Sala de Recursos Multifuncionais ou em Modalidade Itinerante em Espaço Multiuso sem comprometer o acesso aos componentes curriculares (São Paulo, 2023b, grifo próprio).

Já no tocante ao Projeto Ensino Colaborativo, instituído pelo Decreto nº 67.635 (São Paulo, 2023a), trata-se de uma forma expandida do Atendimento Educacional Especializado (AEE), voltado para promover a inclusão de estudantes elegíveis aos serviços da Educação Especial em classes comuns do ensino regular, articulando a equipe escolar com Professores Especializados para oferecer suporte pedagógico, fomentar a cultura inclusiva e adotar práticas inclusivas, de modo a garantir acessibilidade e equidade. O Professor Especializado apoia os professores regentes, a equipe gestora e os funcionários a fim de contribuir para a criação de ambientes inclusivos.

O Projeto é estruturado em seis eixos principais, conforme disposto no artigo 13 do Decreto nº 67.635:

> I - articulação entre os professores regentes de classes comuns do ensino regular e o Professor Especializado;
> II - identificação, aperfeiçoamento e acompanhamento dos apoios, recursos e serviços para a inclusão;
> III - permanência de todos os estudantes, atendidos ou não pelos serviços da Educação Especial, no mesmo espaço físico, com o mesmo currículo, garantida a acessibilidade e a tecnologia assistiva;
> IV - formação continuada dos docentes para as práticas pedagógicas em âmbito do Projeto Ensino Colaborativo;
> V - orientação e esclarecimento à comunidade escolar, proporcionando diálogo acerca da cultura inclusiva e dos apoios, recursos e serviços da Educação Especial;
> VI - promoção de tempos e espaços para diálogo e planejamento das questões relativas à perspectiva inclusiva na unidade escolar (São Paulo, 2023a).

Percebe-se que, por meio dessa estrutura, a Política de Educação Especial em São Paulo busca um maior estreitamento na relação entre os profissionais que atuam no AEE e os demais atores da comunidade escolar, como os professores das classes comuns e familiares. Faz-se necessário então entender as responsabilidades dos profissionais que atuam no processo de ensino-aprendizagem dos alunos público-alvo da Educação Especial em São Paulo.

1.4.3 Profissionais para a Educação Especial no estado de São Paulo

A implementação de uma Educação Especial efetiva e inclusiva exige a articulação de políticas públicas claras, profissionais capacitados e estruturas adequadas. Em nível federal, a Resolução nº 2 de 2001 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, como já apresentado na subseção 1.3, destaca que os sistemas de ensino devem estabelecer um setor responsável pela Educação Especial. De forma análoga, o estado de São Paulo instituiu, por meio do Decreto nº 67.635 de 2023, as Comissões de Recursos Pedagógicos, de Acessibilidade e de Tecnologia Assistiva em todas as Diretorias de Ensino. Essas comissões são responsáveis por:

> 1. realizar o diagnóstico das unidades escolares integrantes da Diretoria de Ensino que necessitam de serviços disponibilizados ao estudante elegível aos serviços da Educação Especial; apoiar os professores especializados quanto à produção, confecção ou aquisição dos recursos pedagógicos [...] e garantir que o estudante elegível aos serviços da Educação Especial tenha avaliação prevista e os atendimentos necessários (São Paulo, 2023a, art. 20).

A atuação dessas comissões reflete, em nível estadual, o que é preconizado nacionalmente sobre a necessidade de estruturas específicas para a Educação Especial. Assim, em São Paulo, tal organização contribui para o suporte efetivo aos profissionais envolvidos e aos estudantes atendidos.

Ainda a Resolução nº 21 de 2023 da Seduc-SP evidencia os profissionais que desempenham funções fundamentais no processo inclusivo, como os professores especializados, os intérpretes de Libras e guias-intérpretes e os profissionais de apoio escolar (São Paulo, 2023b).

1.4.3.1 Os Professores especializados

Os professores especializados desempenham um papel central na Educação Especial no Estado de São Paulo. O Decreto nº 67.635 de 2023 define suas atribuições, que incluem a elaboração e o acompanhamento do Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE), a realização da Avaliação Pedagógica Inicial (API) e a orientação aos docentes da sala de aula comum. Além disso, eles também são responsáveis por:

> [...] [zelar] pela institucionalização do Atendimento Educacional Especializado - AEE, do Projeto Ensino Colaborativo e pela consideração dos serviços necessários à inclusão do estudante com deficiência, Transtorno do Espectro Autista - TEA e altas habilidades ou superdotação (São Paulo, 2023a, art. 8º).

Complementando o exposto no excerto acima, a Resolução nº 21 de 2023 igualmente aponta as atribuições do referido profissional:

> Art. 13 - O Professor Especializado atuará em cumprimento às funções previstas pelo artigo 8°, do Decreto n° 67.635/2023, exercendo, entre outras, as seguintes atribuições:
> I - participar da elaboração, construção e manutenção do projeto político pedagógico da unidade escolar, zelando pela institucionalização do Atendimento Educacional Especializado - AEE, do Projeto Ensino Colaborativo e pela consideração dos serviços necessários à inclusão do estudante com deficiência, Transtorno do Espectro Autista - TEA e altas habilidades ou superdotação;
> II - realizar a Avaliação Pedagógica Inicial - API do estudante elegível aos serviços da Educação Especial, dimensionando a natureza e o tipo de atendimento indicado, assim como o tempo necessário à sua viabilização;
> III - elaborar, desenvolver, aplicar e acompanhar o Plano de Atendimento Educacional Especializado - PAEE do estudante elegível aos serviços da Educação Especial;
> IV - orientar e acompanhar o processo de ensino e aprendizagem do estudante elegível aos serviços da Educação Especial ao longo da sua trajetória escolar, considerando o Atendimento Educacional Especializado - AEE e o Projeto Ensino Colaborativo;
> V - oferecer apoio técnico-pedagógico ao docente da classe comum do ensino regular, indicando os recursos pedagógicos, de tecnologia assistiva e estratégias metodológicas;
> VI - participar, contribuir e atuar nas reuniões de Conselho de Classe ou Série e das Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC);
> VII - participar, contribuir e atuar nas atividades pedagógicas programadas pela unidade escolar;
> VIII - orientar estudantes, docentes, gestores e profissionais da unidade escolar, famílias e comunidade escolar para o fomento da cultura inclusiva;
> IX - orientar os responsáveis pelo estudante, as famílias e a comunidade escolar quanto aos procedimentos educacionais e encaminhamentos para as redes de apoio" (São Paulo, 2023b, art. 13).

Ainda sobre as incumbências do professor especializado, a legislação paulista aponta que ele é responsável por atuar no AEE na Modalidade Itinerante em Espaço Multiuso, sendo que esse docente se desloca até a unidade de matrícula do aluno para atendê-lo (São Paulo, 2023b, art. 16).

A Resolução nº 21 de 2023 também reforçou a importância da distribuição de responsabilidades no âmbito do Projeto Ensino Colaborativo ao destacar que este é composto por diferentes atores que compartilham funções específicas: o professor especializado, o trio gestor e o professor regente. Essa estrutura deixa claro que a inclusão efetiva dos estudantes não é uma tarefa isolada, mas exige a articulação e a colaboração entre os diversos profissionais da unidade escolar.

Quanto ao professor especializado que atua no Projeto Ensino Colaborativo, a Resolução nº 21 de 2023 afirma que ele tem como incumbências:

> a) apoiar a elaboração de acessibilidade curricular;
> b) responsabilizar-se pela mediação das metodologias, conteúdos e técnicas da Educação Especial para a sala de aula regular;
> c) atuar na indicação, na solicitação e na adequação dos apoios, recursos e serviços necessários ao estudante elegível aos serviços da Educação Especial;
> d) acompanhar as solicitações até a efetiva disponibilização dos apoios, recursos e serviços ao estudante;
> e) atuar no acompanhamento dos apoios, recursos e serviços disponibilizados ao estudante, adequando-os, reavaliando- -os e verificando a necessidade de continuidade, considerando que os apoios, recursos e serviços devem convergir para a conquista da autonomia e independência do estudante; e
> f) acompanhar o Projeto Ensino Colaborativo, atualizando as informações periodicamente (São Paulo, 2023b, art. 18).

O trio gestor da unidade escolar, composto pelo diretor, pelo coordenador de organização escolar e pelo coordenador de gestão pedagógica, deve “proporcionar a articulação entre o Professor Especializado da Educação Especial e os Professores Regentes das classes comuns do ensino regular”, além de organizar tempos e espaços destinados ao atendimento dos estudantes elegíveis (São Paulo, 2023b, art. 18).

Por sua vez, o professor regente é responsável por “efetivar as atividades e interações pedagógicas que sejam benéficas aos processos de ensino e aprendizagem de todos os estudantes, com e sem deficiência” (São Paulo, 2023b, art. 18).

A partir do exposto, fica evidente que a responsabilidade pela inclusão e pelo sucesso dos estudantes não recai apenas sobre o professor especializado, mas que ela é compartilhada entre toda a equipe escolar.

1.4.3.2 Os intérpretes de Libras e os guias-intérpretes

Os intérpretes de Libras e os guias-intérpretes são essenciais para assegurar a comunicação e o acesso ao currículo de estudantes com deficiência auditiva, surdez ou surdo-cegueira. O Decreto nº 67.635 de 2023 estabelece que devem ser disponibilizados a esse público:

> I - Professor de Libras ou Professor interlocutor de Libras, para estudantes com deficiência auditiva e surdos matriculados nos anos iniciais e nos anos finais do Ensino Fundamental, em sala de aula regular e em todos os espaços de aprendizagem em que se desenvolvem atividades escolares, conforme normas do Conselho Estadual de Educação - CEE.
> II - Profissional tradutor e intérprete, aos estudantes com deficiência auditiva e surdos matriculados no Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos, em sala de aula regular e em todos os espaços de aprendizagem em que se desenvolvem atividades escolares, conforme disposto na Lei federal nº 12.319, de 1º de setembro de 2010;
> III - Instrutor-mediador ou Guia-intérprete, aos estudantes surdo-cegos, em sala de aula e nas demais dependências da unidade escolar, sendo que, para essa função exigir-se-á a qualificação em Libras Tátil (São Paulo, 2023a, art. 14, grifo próprio).

A exigência das qualificações necessárias para a atuação com alunos surdos ou surdos-cegos, apesar de importante, às vezes é um dificultador para que o poder público encontre profissionais no mercado a fim de atender às demandas nas escolas. Atuando como coordenador de projeto de inclusão no CEETEPS, já tive conhecimento de casos de alunos com deficiência auditiva que desistiram do curso, pois não havia profissional apto disponível para atendê-lo.

A dificuldade que as pessoas surdas possuem em conseguirem oportunidades na sociedade pode ser verificada em outros ambientes para além da escola. Em uma pesquisa realizada com 13 pessoas surdas da região metropolitana de Recife (PE) e que compartilharam suas experiências de trabalho em organização diversas, Reis *et al.* (2017) constataram que esses indivíduos se sentiam isolados e sem oportunidades, apesar da existência de leis que garantem, por exemplo, o direito ao intérprete de Libras para que a barreira da comunicação seja removida, barreira essa que foi assinalada pelos entrevistados como sendo o maior dificultador para que a real inclusão aconteça.

1.4.3.3 Os profissionais de apoio escolar

De acordo com o Decreto nº 67.635 de 2023, os Profissionais de Apoio Escolar estão divididos em dois grupos principais: Profissionais de Apoio para Atividades de Vida Diária (PAE/AVD) e Profissionais de Apoio para Atividades Escolares (PAE/AE). Os PAE/AVD auxiliam os estudantes em atividades como:

> I - alimentação, no cotidiano escolar;
> II - higiene pessoal, íntima e bucal, incluindo o apoio para utilização do banheiro no cotidiano escolar;
> III - locomoção nos ambientes escolares e espaços alternativos para atividades escolares;
> IV - autocuidado no cotidiano escolar (São Paulo, 2023a, art. 18).

Por sua vez, o PAE/AE atua “na mediação e no auxílio à superação das dificuldades gerais relacionadas às atividades escolares” (São Paulo, 2023a, art. 19). Explicitando as atribuições do PAE/AE, a Resolução nº 21 de 2023 afirma que:

> Art. 23 - O Profissional de Apoio Escolar – Atividades Escolares – PAE/AE atuará na mediação e no auxílio à superação das dificuldades gerais relacionadas às atividades escolares, na seguinte conformidade:
> I - será prestado em sala de aula e também, se necessário, em apoio às atividades extracurriculares que ocorrem no âmbito escolar;
> II - incluirá suporte à comunicação e à interação social;
> III - será articulado com as atividades da classe comum do ensino regular e do Atendimento Educacional Especializado - AEE, em qualquer de suas formas;
> IV - observará as diretrizes constantes do Plano de Atendimento Educacional Especializado – PAEE (São Paulo, 2023b).

Como já discutido no item 1.3 desta dissertação, o *Manual de atuação do Ministério Público em defesa da educação especial na perspectiva da educação inclusiva* (Brasil, 2024) enfatiza que esses profissionais devem ser vistos como complementares ao trabalho pedagógico, sem substituírem o professor em suas atribuições.

1.4.4 O Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE) e a Avaliação Pedagógica Inicial (API)

O Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE) e a Avaliação Pedagógica Inicial (API) constituem instrumentos fundamentais no âmbito da Educação Especial, sendo regulamentados pelo Decreto nº 67.635 de 2023 e pela Resolução nº 21 de 2023 da Seduc-SP.

A API é definida como:

> 1. documento pedagógico elaborado por professor especializado, na forma de estudo de caso, tendo como objetivos identificar, elaborar e organizar serviços pedagógicos e de acessibilidade para a participação efetiva dos estudantes elegíveis aos serviços da Educação Especial (São Paulo, 2023a, art. 8º, parágrafo único).

Essa sondagem inicial é o ponto de partida para identificar barreiras enfrentadas pelo estudante, elencando estratégias e propondo serviços necessários para superá-las. No item 1.3 desta dissertação, o estudo de caso foi discutido como uma prática de análise individualizada, essencial para embasar ações pedagógicas assertivas. A API, como um desdobramento dessa prática, formaliza o diagnóstico pedagógico, de modo a promover o planejamento de intervenções específicas.

O PAEE, por sua vez, é elaborado a partir das informações coletadas na API e serve como um guia detalhado para orientar as ações escolares. Segundo o Decreto nº 67.635/2023, o PAEE é um

> 2. documento elaborado por professor especializado, com os objetivos de identificar barreiras, elencar as atividades necessárias ao desenvolvimento de habilidades e potencialidades de estudantes a fim de orientar as ações escolares da unidade escolar" (São Paulo, 2023a, art. 8º, parágrafo único).

Os artigos 14 e 15 da Resolução nº 21 de 2023 da Seduc-SP reforçam que tanto a API quanto o PAEE devem ser realizados por professores especializados, sendo que a API deve ser realizada:

> 1- de forma regular, aos estudantes matriculados no AEE;
> 2 - de forma eventual, mediante atribuição de aulas adicionais, no caso de estudante que não possua histórico de atendimento como aluno elegível aos serviços da Educação Especial (São Paulo, 2023b, art. 14, parágrafo único).

Percebe-se, dessa forma, que, assim como o Estudo de Caso mencionado na subseção 1.3.3, a Avaliação Pedagógica Inicial (API) destaca a importância de uma análise inicial que identifique as necessidades do estudante e os serviços adequados para sua inclusão. Já o Plano de Atendimento Educacional Especializado, abordado na subseção 1.3.3 no contexto nacional e aqui no estadual, enfatiza a imprescindibilidade de estabelecer estratégias concretas para a remoção de barreiras e o pleno desenvolvimento do discente.

1.4.5 Transporte escolar e recursos para a acessibilidade

O fornecimento de transporte escolar acessível é um direito fundamental assegurado por diferentes legislações nacionais, como pôde ser observado na subseção 1.3.6 do presente trabalho, e, no âmbito estadual, o Decreto nº 67.635 de 2023 reforça essa necessidade ao incluir o transporte escolar entre os obstáculos que devem ser eliminados para viabilizar a inclusão. Assim, o artigo 6º, inciso I, do Decreto estabelece que os serviços da Educação Especial devem estar voltados à “redução ou eliminação de barreiras metodológicas, processuais, procedimentais, arquitetônicas, atitudinais e tecnológicas no ambiente escolar, bem como no transporte, na comunicação e na informação” (São Paulo, 2023a). Embora o documento não especifique os meios de oferta ou de financiamento, ele reafirma a relevância do transporte acessível como parte integrante da política de acessibilidade escolar.

Já a Resolução nº 21 de 2023 da Seduc-SP (São Paulo, 2023b) não menciona explicitamente o transporte escolar, mas igualmente reforça a importância da remoção de obstáculos que limitem o acesso e a permanência dos estudantes com deficiência.

Em âmbito nacional, o *Manual de atuação do Ministério Público em defesa da educação especial na perspectiva da educação inclusiva* ressalta que a responsabilidade pelo transporte escolar acessível é compartilhada entre os entes federados e indica quais fontes específicas de financiamento podem ser utilizadas para que essa obrigação seja atendida (Brasil, 2024). Essa incumbência dividida demonstra a importância de uma gestão integrada para assegurar que os estudantes com deficiência tenham acesso físico e equitativo às escolas.

No que diz respeito ao fornecimento de tecnologias assistivas, bem como de recursos para a acessibilidade, tanto o Decreto nº 67.635 de 2023 quanto a Resolução

nº 21 de 2023 da Seduc-SP destacam o compromisso do estado de São Paulo em garantir esses direitos. No Decreto, por exemplo, é afirmado que:

> Art. 5º - A rede estadual de ensino, no âmbito da Educação Especial, prestará apoio aos estudantes atendidos mediante a oferta dos seguintes serviços:
> [...] IV - recursos pedagógicos, de acessibilidade e de tecnologia assistiva: meios, instrumentos, equipamentos, modos, soluções, métodos, mecanismos, processos, expedientes, artifícios ou planos que se mostrem aptos à redução ou eliminação das barreiras no ambiente escolar e educacional e à conquista de maior autonomia, independência e qualidade de vida (São Paulo, 2023a).

Uma das queixas das unidades é quanto aos recursos para que haja esse fornecimento de tecnologias aos alunos. Nesse sentido, a Resolução nº 21 de 2023 da Seduc-SP aponta que:

> Art. 5º - Para efetiva disponibilização dos Recursos Pedagógicos e de Tecnologia Assistiva, as unidades escolares poderão buscar apoio juntos às unidades executoras correspondentes (Associações de Pais e Mestres - APMs), conforme disposto no Programa Dinheiro Direto na Escola Paulista - PDDE Paulista, previsto pela Lei n° 17.149, de 13 de setembro de 2019, e regulamentado pelo Decreto n° 64.644, de 5 de dezembro de 2019 (São Paulo, 2023b).

Quando atuo como coordenador de projeto de inclusão no CEETEPS, percebo que, na maioria das unidades, sejam elas de uma Etec ou de uma Fatec, gestores e professores desconhecem tanto a existência quanto a forma de utilização das tecnologias assistivas. Isso evidencia a importância de, nas unidades, ter-se a presença de um profissional especializado que possa auxiliá-los com essa demanda, e, nesse sentido, a Resolução nº 21 de 2023 da Seduc-SP estabelece que:

> Art. 13 - O Professor Especializado atuará em cumprimento às funções previstas pelo artigo 8°, do Decreto n° 67.635/2023, exercendo, entre outras, as seguintes atribuições:
> [...] V- oferecer apoio técnico-pedagógico ao docente da classe comum do ensino regular, indicando os recursos pedagógicos, de tecnologia assistiva e estratégias metodológicas (São Paulo, 2023b).

Portanto, nesta subseção, foi caracterizada a Política de Inclusão do estado de São Paulo e, para tanto, utilizou-se do Decreto nº 67.635 de 2023 e da Resolução nº 21 de 2023 da Seduc-SP. Embora tenham sido destacados os principais pontos

trazidos por esses documentos, recomenda-se que seja feita a leitura na íntegra dos textos a fim de obter conhecimento pleno de todos os aspectos por eles explorados.

O Quadro 3 a seguir condensa os aspectos mais importantes da política educacional de inclusão do estado de São Paulo aqui discutidos.

Quadro 3 – Principais pontos da política paulista de inclusão educacional

Pontos	Legislações Correspondentes
Educação Especial	Decreto nº 67.635 de 2023 - Artigos 1º, 3º, 4º e 5º; Resolução nº 21 da Seduc- SP, Artigos 2º e 3º
Comissão responsável pela Educação Especial	Decreto nº 67.635 de 2023 - Artigo 20; Resolução nº 21 de 2023 da Seduc-SP - Artigo 25
Atendimento Educacional Especializado	Decreto nº 67.635 de 2023 - Artigos 5º, 11 e 13; Resolução nº 21 da Seduc- SP, Artigos 16 e 17
Sala de recursos Multifuncional e de Multiuso	Resolução nº 21 de 2023 da Seduc-SP - Artigo 16
Professor Especializado	Decreto nº 67.635 de 2023 - Artigo 8º; Resolução nº 21 de 2023 da Seduc-SP - Artigos 13 e 16
Avaliação Pedagógica Inicial e Plano de Atendimento Educacional Especializado	Decreto nº 67.635 de 2023 - Artigo 8º; Resolução nº 21 de 2023 da Seduc-SP - Artigos 14 e 15
Profissional de Apoio	Decreto nº 67.635 de 2023 - Artigo 18 e 19; Resolução nº 21 de 2023 da Seduc-SP - Artigos 21, 22 e 23
Intérprete de Libras	Decreto nº 67.635 de 2023 - Artigo 14; Resolução nº 21 de 2023 da Seduc-SP - Artigo 21
Transporte e Recursos de Acessibilidade	Decreto nº 67.635 de 2023 - Artigos 5º e 6º; Resolução nº 21 de 2023 da Seduc-SP - Artigos 5º e 13

Fonte: elaborado pelo autor com base nos documentos legais.

2 METODOLOGIA E CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Esta pesquisa teve por objetivo investigar as políticas de inclusão da pessoa com deficiência do CEETEPS à luz das políticas nacionais e do estado de São Paulo, e, para tanto, foi necessário analisar os documentos oficiais da instituição bem como pesquisar por notícias, veiculadas em páginas na internet, sobre a inclusão no CEETEPS.

A escolha pela instituição em específico se deu não apenas por sua grande relevância no cenário da educação profissional e tecnológica, tanto no estado de São Paulo quanto no Brasil, mas também pelo fato de eu ter, já na condição de pessoa com deficiência, uma trajetória nela vivenciada enquanto aluno, professor e coordenador de curso, além de coordenador de projetos, dentre eles um relacionado com a inclusão das pessoas com deficiência, percurso já abordado no Memorial.

Sendo assim, nesta seção, estão abordados os produtos educacionais desenvolvidos ao longo da pesquisa e as opções metodológicas, além da caracterização da instituição e da seleção da amostragem para o estudo.

2.1 Caracterização geral da instituição e seleção da amostragem

Antes de investigar as políticas de inclusão do CEETEPS, faz-se necessário caracterizar a instituição, assim como destacar os principais grupos a ela pertencentes, uma vez que as políticas são interpretadas pelos profissionais integrantes desses grupos influenciando diretamente na sua implantação (Mainardes, 2006).

2.1.1 O Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza

O Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CEETEPS), também conhecido por Centro Paula Souza (CPS), foi criado por um Decreto-lei de 6 de outubro de 1969, ainda sob a denominação de Centro Estadual de Educação Tecnológica de São Paulo, quando Roberto Costa de Abreu Sodré era o governador do estado (Caciatori; Fernandes; Santana, 2021). Sendo criada já como uma autarquia do estado, a instituição teve seu nome alterado em 1973, conforme o artigo 2º do Decreto nº 1.418 de 10 de abril de 1973, passando a ser denominada

oficialmente como Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (São Paulo, 1973).

Segundo Caciatori, Fernandes e Santana (2021), o patrono do CEETEPS é Antônio Francisco de Paula Souza, nascido em Itu, no ano de 1843. Teve na Alemanha seu primeiro contato com a engenharia e, dentre inúmeras atuações na administração pública, tornou-se diretor da Escola Politécnica de São Paulo em 1893.

De acordo com o artigo 2º do Decreto-lei de 1969, a autarquia foi criada com a finalidade de articular, criar e desenvolver a educação tecnológica no ensino médio e superior. No texto do documento:

> Artigo 2º - O Centro Estadual de Educação Tecnológica de São Paulo tem por finalidade a articulação, a realização e o desenvolvimento da educação tecnológica, nos graus de ensino médio e superior, devendo para isso:
> I - Incentivar ou ministrar cursos de especialidades correspondentes às necessidades e características dos mercados de trabalho nacional e regional, promovendo experiências e novas modalidades educacionais, pedagógicas e didáticas, bem assim o seu entrosamento como o trabalho;
> II - Formar pessoal docente destinado ao ensino técnico, em seus vários ramos e graus, em cooperações com as universidades e institutos isolados de ensino superior que mantenham cursos correspondentes de graduação de professores; e
> III - Desenvolver outras atividades que possam contribuir para a consecução de seus objetivos.
> § 1º - Entre outras medidas que visem a articulação, a integração e ao desenvolvimento do ensino técnico, o Centro promoverá ou realizará cursos, proporcionará estágios, e executará programas que, nos variados setores das atividades produtivas, possibilitem aos trabalhadores, de qualquer idade ensejo para o seu contínuo aperfeiçoamento profissional e o aprimoramento de sua formação cultural, moral e cívica.
> § 2º - O Centro poderá celebrar convênios com as instituições de que trata o inciso II deste artigo, visando a utilização comum de recursos humanos e materiais, destinados à educação tecnológica, bem assim com entidades privadas, naquilo que se referir aos interesses recíprocos nesse mesmo setor.
> § 3º - As atividades do Centro poderão incluir cursos experimentais, intermediários e outros permitidos pela legislação em vigor, de acordo com as exigências da evolução da tecnologia (São Paulo, 1969).

Ao analisar o referido artigo, percebe-se que o CEETEPS foi concebido a fim de dar “aos trabalhadores de qualquer idade” condições para que tenham um “contínuo aperfeiçoamento” por meio de “programas” nos “variados setores das atividades produtivas”. Ao tratar do cenário de criação do CEETEPS, Peterossi (2014)

destaca a ênfase dada pela instituição à articulação da formação profissional com as demandas dos setores produtivos, de maneira a afirmar que:

> Ao longo dos anos, o modelo de ensino superior do Centro Paula Souza firmou-se como modelo alternativo voltado para o mercado de trabalho e comprometido com o desenvolvimento de competências demandadas pelo setor produtivo. Esse modelo rompeu, à época, com o padrão vigente no ensino superior, uma vez que os saberes ministrados não tinham por objetivo a aquisição do conhecimento descompromissado com os problemas do cotidiano da sociedade, tampouco integrava em sua prática o binômio ensino e pesquisa. Seu compromisso era o de ser uma instituição que oferecesse um ensino superior diversificado e compromissado com o desenvolvimento econômico e social do Estado de São Paulo, formando profissionais com melhores condições de responder às necessidades do setor moderno da economia (Peterossi, 2014, p. 16).

Sendo assim, o CEETEPS iniciou suas atividades a partir de 1970 com a instalação de duas faculdades de tecnologia (Fatecs), Fatec Sorocaba, em 1970, e Fatec São Paulo, em 1973. Apesar de apenas em 1988 ter construído duas escolas técnicas (Etecs) – Escola Técnica Estadual de São Paulo (EteSP) e a Escola Técnica Doutor Adail Nunes da Silva –, a instituição iniciou a formação técnica em 1980 com a incorporação de seis escolas técnicas que tiveram origem em antigos convênios entre governo federal, municipal e estadual (CPS, 2019).

Cabe destacar que, ao longo das décadas de 1980 e 1990, o CEETEPS passou a administrar muitas unidades de escolas técnicas: além das seis já mencionadas, foram incorporadas mais seis em 1982 e outras a partir de 1994 (Caciatori; Fernandes; Santana, 2021). Percebe-se, então, que muitos estabelecimentos administrados pela instituição foram construídos por outros órgãos, em um período no qual não havia preocupação com a acessibilidade, haja vista que a Lei nº 10.098, que estabelece critérios para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência, só foi instituída no ano 2000, trazendo as seguintes diretrizes para a construção dos prédios públicos:

> Art. 11. A construção, ampliação ou reforma de edifícios públicos ou privados destinados ao uso coletivo deverão ser executadas de modo que sejam ou se tornem acessíveis às pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida.
> Parágrafo único. Para os fins do disposto neste artigo, na construção, ampliação ou reforma de edifícios públicos ou privados destinados ao

> uso coletivo deverão ser observados, pelo menos, os seguintes requisitos de acessibilidade:
> I – nas áreas externas ou internas da edificação, destinadas a garagem e a estacionamento de uso público, deverão ser reservadas vagas próximas dos acessos de circulação de pedestres, devidamente sinalizadas, para veículos que transportem pessoas portadoras de deficiência com dificuldade de locomoção permanente;
> II – pelo menos um dos acessos ao interior da edificação deverá estar livre de barreiras arquitetônicas e de obstáculos que impeçam ou dificultem a acessibilidade de pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida;
> III – pelo menos um dos itinerários que comuniquem horizontal e verticalmente todas as dependências e serviços do edifício, entre si e com o exterior, deverá cumprir os requisitos de acessibilidade de que trata esta Lei; e
> IV – os edifícios deverão dispor, pelo menos, de um banheiro acessível, distribuindo-se seus equipamentos e acessórios de maneira que possam ser utilizados por pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida (Brasil, 2000).

Sem desconsiderar o texto legislativo, é válido ressaltar que modificar prédios antigos, em muitos casos, requer grandes investimentos e profundas modificações em suas estruturas. Assim, em algumas unidades administradas pelo CEETEPS, pode-se encontrar dificuldades para a promoção da acessibilidade da qual o artigo trata, seja por questões estruturais, seja por limitações financeiras.

Em 2024, vinculado à Secretaria de Ciência, Tecnologia e Inovação, o CEETEPS teve sob sua administração 79 Fatecs, 228 Etecs e 468 classes descentralizadas, que são unidades de ensino ofertantes de cursos sob a administração de uma Etec. Além dos cursos técnicos e de graduação, a instituição ainda oferece cursos de pós-graduação, de extensão e de atualização tecnológica. Em 2022, o CEETEPS passou a ser reconhecido como um Instituto de Ciência e Tecnologia (ICT), o que possibilita a realização de parcerias com a iniciativa privada para o desenvolvimento de novas tecnologias (CEETEPS, 2024).

Segundo o artigo 2º da Deliberação CEETEPS nº 3, de 30 de maio de 2008, consolidada pelas Deliberações CEETEPS nº 4 de 2009, 2 e 4 de 2010, 4 de 2011, 4 de 2013, e 14 e 16 de 2015, o CEETEPS possui a seguinte estrutura básica:

> [...] I - Conselho Deliberativo; II - Gabinete do Diretor Superintendente; III - Conselho de Coordenação; IV - Assessoria de Comunicação; V - Assessoria de Desenvolvimento e Planejamento; VI - Unidade de Pós-Graduação, Extensão e Pesquisa; VII - Unidade de Ensino Superior de Graduação; VIII - Unidade de Ensino Médio e Técnico; IX - Unidade de Formação Inicial e Educação Continuada; X - Unidade de Gestão

> Administrativa e Financeira; XI - Unidade de Infraestrutura; XII - Unidade de Recursos Humanos; XIII - Assessoria de Inovação Tecnológica. (Incluído pela Deliberação CEETEPS nº 12, de 12/02/2015) (CEETEPS, 2008).

Apesar de todas as áreas elencadas no excerto acima serem importantes no processo de inclusão da PcD, a Unidade de Ensino Superior de Graduação e a Unidade de Ensino Médio e Técnico ganham mais destaque no presente trabalho, uma vez que elas coordenam, respectivamente, as Fatecs e as Etecs.

Com o intuito de promover uma maior proximidade entre suas unidades de ensino e suas áreas administrativas, de modo a possibilitar melhor comunicação e melhor atendimento aos alunos das Fatecs e Etecs, o CEETEPS criou e organizou 12 Núcleos Regionais de Administração (NRAs). Esses núcleos estão estruturados com representantes da Unidade de Infraestrutura (UIE), da Coordenadoria de Ensino Superior de Graduação (CESU), da Coordenadoria de Ensino Médio e Técnico (Cetec), da Unidade Processante (UP), da Unidade de Gestão Administrativa e Financeira (UGAF), da Unidade de Recursos Humanos (URH) e da Divisão de Informática (DI) (CEETEPS, 2024). A quantidade de Etecs e Fatecs distribuídas pelos Núcleos Regionais de Administração está relacionada abaixo, no Quadro 4.

Quadro 4 – Distribuição das unidades pelos Núcleos Regionais

NRA	Etecs	Fatecs	Total
NRA1 - Bauru e Araçatuba	13	4	17
NRA2 - Campinas Norte	16	3	19
NRA3 - Campinas Sul	18	8	26
NRA4 - Grande São Paulo Leste	25	7	32
NRA5 - Grande São Paulo Noroeste	31	7	38
NRA6 - Grande São Paulo Sul e Baixada Santista	25	10	35
NRA7 - Itapeva e Registro	9	0	9
NRA8 - Marília e Presidente Prudente	22	7	29
NRA9 - Ribeirão Preto, Barretos e Franca	22	7	29
NRA10 - São José do Rio Preto e Central	15	7	22
NRA11 – Sorocaba	18	9	27
NRA12 - Vale do Paraíba e Litoral Norte	14	8	22
TOTAL	**228**	**77**	**305**

Fonte: elaborada pelo autor.

Ao analisar a distribuição das unidades do CEETEPS pelas diversas regiões do estado de São Paulo, pode-se inferir que há uma grande diversidade de realidades

locais que impacta diretamente, por exemplo, na oferta de mão de obra qualificada para o atendimento dos alunos com deficiência. Essas dificuldades estão melhor abordadas na seção 3 do presente trabalho.

A Unidade do Ensino Superior de Graduação (CESU) é responsável pela coordenação das 77 Fatecs e, segundo o artigo 9º da Deliberação CEETEPS nº 3 de 30 de maio de 2008, é formada pela seguinte estrutura: Corpo Técnico, Grupo Acadêmico-Pedagógico, Grupo Acadêmico-Administrativo, Grupo de Educação A Distância, Comitê de Diretores das Faculdades de Tecnologias Fatecs (CEETEPS, 2008).

Por sua vez, as Fatecs são estruturadas a partir de Regimento, aprovado pelo Conselho Deliberativo do CEETEPS por meio da Deliberação CEETEPS nº 31, de 27 de setembro de 2016 (CEETEPS, 2016). Segundo o documento, são órgãos que as constituem:

- Congregação: órgão colegiado de supervisão das atividades acadêmicas, administrativas e de extensão de serviços à comunidade, obedecidas as diretrizes gerais da política educacional do Ceeteps;
- Câmara de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE): órgão de natureza consultiva e de assessoramento à Congregação da Faculdade, que se pronuncia sobre as atividades didático-pedagógicas, de pesquisa e de extensão da Unidade, visando a garantia de sua qualidade e de seu desenvolvimento contínuo;
- Diretoria: órgão executivo encarregado de dirigir e coordenar as atividades de cada Faculdade;
- Coordenadoria dos Cursos: responsável pelo planejamento, controle, avaliação e registro das atividades acadêmico-pedagógicas e acadêmico-administrativas vinculadas aos Projetos Pedagógicos dos Cursos e ao Projeto de Desenvolvimento Institucional da Unidade de Ensino, além da otimização dos recursos físicos e didáticos que estejam disponíveis;
- Núcleo Docente Estruturante (NDE): constitui-se de um grupo de docentes com atribuições acadêmicas para atuar no processo de concepção, consolidação e contínua atualização do Projeto Pedagógico

do Curso (PPC), em consonância com a Unidade do Ensino Superior de Graduação (Cesu);

- Comissão própria de Avaliação (CPA): responsável por sistematizar e analisar as informações relativas às dimensões institucionais utilizadas para a avaliação, estabelecidas no artigo 3º da Lei Federal 10.861/2004, que instituiu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES, e tem atuação autônoma em relação aos demais órgãos colegiados de cada uma das Unidades de Ensino Superior.

Cabe ressaltar que, dentre os órgãos constituintes das Fatecs mencionados acima, a Câmara de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE) não é um órgão obrigatório em todas as unidades, ficando a cargo da congregação de cada faculdade decidir ou não por sua instalação. Quanto ao vice-diretor, salienta-se que nem todas as Fatecs possuem esse profissional. Mais adiante, na seção 3, são feitos apontamentos sobre as competências de alguns profissionais destacados dentro de cada órgão, por exemplo, em relação ao coordenador de curso e diretor.

Já as 228 Etecs são coordenadas pela Unidade de Ensino Médio e Técnico (Cetec) que, de acordo com a Deliberação CEETEPS nº 3 de 30 de maio de 2008, possui a seguinte estrutura: Corpo Técnico, Grupo de Estudo da Educação a Distância (GEAD), Grupo de Formulação e de Análises Curriculares (GFAC), Grupo de Supervisão Educacional (GSE), Centro de Capacitação Técnica, Pedagógica e de Gestão (Cetec-CAP), Comitê de Diretores das Escolas Técnicas ETECs (CEETEPS, 2008). Dentre as partes que estruturam a Cetec, a seguir destacam-se a organização do Grupo de Supervisão Educacional (GSE) e das Etecs (CEETEPS, 2008).

Segundo Caciatori, Fernandes e Santana (2021), o Grupo de Supervisão Educacional (GSE) foi disposto no CEETEPS a partir de 1994, pois, em 1993, a Secretaria de Educação do estado de São Paulo delegou à instituição competência para que passasse a gerir a supervisão de todas as unidades por ela administradas. Sendo assim, o GSE é composto pelos seguintes grupos: Gestão Pedagógica (GPed), Gestão da Vida Escolar (Geves), Gestão de Pessoal (Gepes), Gestão de Legislação e Informação (Geslinf) e Gestão de Ambiente Escolar (Gaes), sendo que a Geslinf, Geves, Gepes, e Gaes são consideradas áreas com atividades-meio, que desenvolvem suas atividades com todas as Etecs, enquanto a Gepd é considerada uma área com atividades-fim, a qual objetiva o processo de ensino-aprendizagem e atua por meio das equipes regionais (Caciatori; Fernandes; Santana, 2021). Embora

todas as áreas que compõem o GSE tenham um papel importante dentro do grupo, a Gestão Pedagógica (GPed) ganha maior enfoque no presente estudo, pois é nela que atualmente atuam os coordenadores de projeto de inclusão do CEETEPS, discussão feita na seção 3 deste trabalho.

A GPed “estabelece diretrizes e normas às Unidades Escolares” (Caciatori; Fernandes; Santana, 2021, p. 41) e está organizada pelas 12 Regiões Administrativas (Ras), tendo nessas regiões a presença de supervisores educacionais, coordenadores de projetos e auxiliares e/ou assistentes técnicos administrativos, os quais possibilitam à Gestão uma maior proximidade e melhor atuação junto às unidades.

A GPed desenvolve as seguintes atividades:

> Acompanhar e avaliar os procedimentos pedagógicos, avaliação e metodologias de ensino, objetivando a qualidade no processo de ensino e de aprendizagem, sempre em consonância com as especificidades de cada Unidade de Ensino; orientar os coordenadores de curso e pedagógico das Unidades quanto à elaboração e acompanhamento do desenvolvimento dos Planos de Trabalho Docente e integração entre os Componentes Curriculares; estabelecer subsídios para elaboração e homologação do Calendário Escolar e das Organizações Curriculares; orientar os Diretores de Etecs e Pedagógicos quanto à elaboração, homologação e desenvolvimento do Plano Plurianual de Gestão e do Projeto Político Pedagógico, inclusive dos projetos específicos de cada Unidade de Ensino; orientar as Unidades Escolares sobre Estágios Supervisionados e Trabalho de Conclusão de Curso; gerenciar os processos das Divisões de Classes em Turmas e o controle das aulas previstas, dadas, não dadas e repostas, para o acompanhamento e pleno cumprimento dos currículos; analisar registros escolares e indicadores institucionais para melhoria contínua dos processos e resultados pedagógicos da escola; diagnosticar os impactos de diretrizes e medidas educacionais pedagógicas, a fim de melhorar a qualidade do ensino e aprendizagem; identificar princípios e fundamentos teóricos do processo educativo e os relacionar às situações reais do ato de aprender e ensinar, integrando teoria e prática; estabelecer critérios e avaliar os resultados do processo de ensino e aprendizagem das Etecs e formular propostas educacionais para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem; orientar a escola como espaço de construção de competências, formação de identidades autônomas e compreendê-las por meio de valores, atitudes e sentimentos; propor e colaborar, a partir da análise de indicadores, com os programas de aperfeiçoamento para docentes e coordenadores; realizar visitas às Unidades, quando necessário, prestando orientação pedagógica; atender às solicitações de outras instâncias do CPS sobre os assuntos relativos à Área; acompanhar e avaliar o desempenho profissional da direção e coordenação das Unidades, inclusive de suas Classes Descentralizadas; analisar e assegurar a consonância da concepção de avaliação com as diretrizes da Proposta Pedagógica de cada Unidade; orientar a sistematização

> dos registros pedagógicos; assegurar o processo de avaliação da aprendizagem escolar e a recuperação dos alunos com menor rendimento, juntamente com os segmentos da comunidade escolar; acompanhar e orientar as Unidades no que se refere à Progressão Parcial e à permanência de alunos; manter-se permanentemente em contato com as Unidades Escolares sob sua responsabilidade, por meio de visitas e de reuniões com diretores, coordenadores e docentes (Caciatori; Fernandes; Santana, 2021, p. 42-43, grifo próprio).

A partir do rol de atividades exposto, observa-se o caráter orientador que a GPed possui apresentando-se como uma parte-chave da estrutura do CEETEPS para a propagação da política institucional, sobretudo de uma política de inclusão. Contudo a GPed exerce suas atividades especificamente nas Etecs, as quais possuem estrutura diferente das Fatecs.

As unidades de Escolas Técnicas (Etecs) do CEETEPS têm por finalidade:

> I - capacitar o educando para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para sua inserção e progressão no trabalho e em estudos posteriores; II - desenvolver no educando aptidões para a vida produtiva e social; III - constituir-se em instituição de produção, difusão cultural, científica, tecnológica e desportiva para a comunidade local ou regional (CEETEPS, 2022b, p. 2).

De acordo com o Regimento Comum das Etecs (analisado na seção 3), cada Etec possui como órgãos colegiados o Conselho de Escola e o Conselho de Classe. O Conselho de Escola é a instância colegiada consultiva e deliberativa, integrada por representantes da comunidade escolar, como diretor, coordenadores, professores, servidores e alunos, além de membros da comunidade externa, como empresários, ex-alunos e representantes do poder público. Este Conselho é responsável por deliberar sobre o projeto político pedagógico, o plano plurianual de gestão, a aplicação de recursos e as questões estratégicas relacionadas ao funcionamento da unidade (CEETEPS, 2022b, p. 10).

Já o Conselho de Classe é responsável por avaliar o processo educativo, analisando o desempenho individual e coletivo dos estudantes. Esse órgão também identifica lacunas e propõe medidas para recuperação e aprimoramento da aprendizagem, além de tomar decisões sobre aprovação, retenção e outras ações pedagógicas necessárias ao bom andamento do ensino (CEETEPS, 2022b, p. 12).

A gestão das Etecs é formada por um conjunto de profissionais que desempenham papéis essenciais para o funcionamento das unidades escolares. Conforme destacam Caciatori, Fernandes e Santana (2021), a equipe gestora inclui o diretor da escola, o coordenador pedagógico, os coordenadores de curso, o responsável pela orientação educacional e o responsável pelas relações institucionais. O diretor é a figura central dessa estrutura, coordenando os aspectos pedagógicos, administrativos e financeiros, enquanto os demais profissionais complementam suas ações, assegurando a integração entre as atividades pedagógicas, a articulação com o mercado de trabalho, o suporte ao estudante e a implementação do projeto político pedagógico. As funções específicas de cada um desses profissionais são mais bem exploradas, de modo a destacar seus potenciais papéis em uma política de inclusão.

2.1.2 Seleção da amostragem

Ao se propor uma investigação das políticas de inclusão do CEETEPS, a partir da abordagem da análise do ciclo de políticas realizada por Mainardes (2006), que teve por base os estudos de Stephen Ball, referenciais apresentados na seção 1, julgou-se importante levar em consideração, para a seleção da amostragem, os aspectos do ciclo de políticas defendidos pelos autores, sobretudo os contextos de influência da produção de texto e da prática.

Sendo assim, tendo em vista especialmente o contexto da produção de textos, o qual, como anteriormente apontado, trata dos “textos políticos que representam efetivamente a política por meio de leis, documentos oficiais, dentre outros” (Mainardes, 2006), foram selecionados os principais documentos produzidos pelo CEETEPS capazes de contribuírem com o entendimento sobre como a instituição tem desenhado sua política de inclusão. Passa-se, então, à apresentação desses documentos

A Deliberação nº 3, de 30 de maio de 2008, expedida pelo Conselho Deliberativo do CEETEPS, dispõe sobre a reorganização da administração central da instituição e, dessa forma, foi escolhida principalmente por ser um potencial indicador da existência ou não de um setor responsável pela Educação Especial na instituição. Para fins de análise e tabulação de resultados, a referência ao texto será feita como Documento 1.

Com o intuito de investigar se há, nas Fatecs e nas Etecs, um setor e/ou profissionais responsáveis pela inclusão dos alunos elegíveis à Educação Especial, selecionou-se para análise respectivamente o Regimento das Faculdades de Tecnologia, que será identificado como Documento 2, e o Regimento das Escolas Técnicas, que será distinguido como Documento 3.

Como já destacado no item 2.1.1, há nas Etecs a atuação de um profissional responsável pela Orientação e Apoio Educacional, conhecido como OE (Orientador Educacional), sendo que suas atividades foram dispostas na Deliberação nº 18 de 2015 aprovada pelo Conselho Deliberativo, que passa aqui a ser identificada como Documento 4. Outros dois profissionais destacados no item 2.1.1 que também atuam nas Etecs são os Coordenadores de Curso e o Coordenador Pedagógico (CP), tendo suas funções determinadas, respectivamente, na Deliberação nº 19, nomeada como Documento 5, e na Deliberação nº 20, referida como Documento 6, ambas aprovadas pelo Conselho Deliberativo e datadas de 2015.

A Resolução nº 4 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação afirma, em seu artigo 10, que “o projeto pedagógico da escola de ensino regular deve institucionalizar a oferta do AEE [...]” (Brasil, 2009), e essa orientação é ratificada pela LBI, a qual institui, no inciso II do artigo 28, que “incumbe ao poder público assegurar”, dentre outros, “projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado” (Brasil, 2015). Mediante essa orientação das legislações quanto à institucionalização do AEE a partir do planejamento elaborado nas unidades de ensino, foram selecionados para análise o Projeto Pedagógico da Etec Getúlio Vargas, identificado como Documento 7, e o Projeto Pedagógico da Fatec de São Paulo, o Documento 8. Destaca-se que a escolha das referidas unidades se deu pelo fato de elas serem as mais antigas do CEETEPS na educação básica e no ensino superior respectivamente.

De acordo com a Gestão Pedagógica (GPed) do Grupo de Supervisão Educacional (GSE) que atua na Coordenadoria do Ensino Médio e Técnico (Cetec), dentre as 6.528 turmas ativas nas Etecs em dezembro de 2024, 1.543 delas, ou seja, quase 24% são de cursos de administração distribuídos em diferentes modalidades. A Lei Brasileira de Inclusão (LBI) aponta, no inciso XIV do artigo 28, que cabe ao Estado promover a inclusão, nos conteúdos curriculares, nos cursos superiores de tecnologia e nos cursos profissionais de nível médio e técnico, de temas relacionados às pessoas com deficiência (Brasil, 2015). Assim, com o intuito de verificar a presença

ou a ausência desse tema nos conteúdos ministrados nos cursos das Etecs, elegeu-se o Plano de Curso de Administração, uma vez que, como restou evidenciado, é o curso mais comum nas Etecs, e, para fins de tabulação das análises, ele será nomeado como Documento 9. Uma vez que não se teve acesso ao curso mais comum presente nas Fatecs para a análise de seu Plano enquanto representante do ensino superior do CEETEPS, selecionou-se o Plano de Curso de Análise e Desenvolvimento de Sistemas, dado que, de acordo com o *site* oficial do CEETEPS, foi o mais concorrido no vestibular realizado em janeiro de 2025[2]. Ele então será identificado como Documento 10.

No Quadro 5 estão destacados todos os documentos do CEETEPS selecionados e que são analisados na seção 3.

Quadro 5 – Documentos do CEETEPS analisados

Documento nº	Nome do Documento
1	Deliberação nº 3
2	Regimento das Fatecs
3	Regimento das Etecs
4	Deliberação nº 18
5	Deliberação nº 19
6	Deliberação nº 20
7	Projeto Pedagógico – Etec
8	Projeto Pedagógico – Fatec
9	Plano de Curso – Administração – Etecs
10	Plano de Curso – Análise e Desenvolvimento de Sistemas – Fatecs

Fonte: elaborado pelo autor.

Apesar de importantes dentro do ciclo de formulação de uma política, os textos legais e os documentos oficiais não resumem tampouco representam exclusivamente a política, por exemplo, de uma instituição de ensino, visto que, retomando as análises de Mainardes (2006), “é importante observar que as políticas não são finalizadas no momento de sua criação legislativa, pois os textos políticos resultam de disputas e negociações”. Igualmente Shriroma *et al.* (2005 *apud* Segabinazzi, 2015, p. 53) destacam que o texto não é a política em si, e sim “a narrativa que lhe dá suporte”.

[2] O *site* afirma: “com 25,56 candidatos por vaga, na Fatec São Paulo, curso de Análise e Desenvolvimento de Sistemas lidera a procura; formação também é a mais concorrida em outras unidades” (CPS, 2024b).

É válido apontar ainda que, na visão de Ball e Mainardes (2022), em sua formulação,

> As políticas envolvem confusão, necessidades (legais e institucionais), crenças e valores discordantes, incoerentes e contraditórios, pragmatismo, empréstimos, criatividade e experimentações, relações de poder assimétricas (de vários tipos), sedimentação, lacunas e espaços, dissenso e constrangimentos materiais e contextuais (Ball; Mainardes, 2022, p. 13, grifo próprio).

Uma vez que as políticas são produzidas por diversos atores, inclusive por aqueles que as executam, muitas vezes tendo por base suas interpretações dos textos (Mainardes, 2006), é no campo da prática que ocorrem essas experimentações.

Desse modo, com o intuito de entender como as políticas de inclusão são construídas também a partir do contexto da prática, sobre o qual fala Mainardes (2006), dos diferentes atores que integram o CEETEPS, considerou-se relevante analisar registros que abordam essas ações. Para tanto, foram realizadas pesquisas em portais de notícias, principalmente da instituição, em busca de reportagens que tratassem sobre o assunto. Ao todo, foram encontradas 26 matérias veiculadas entre os anos de 2010 e 2025, sendo que os pontos destacados em cada uma delas são gotejados ao longo do exame dos documentos do CEETEPS selecionados e anteriormente apresentados, análise essa que é exposta na próxima seção. O Quadro 6 contém as manchetes das reportagens em questão com seus respectivos anos de veiculação.

Quadro 6 – Reportagens analisadas

Ano	Título da Reportagem
2010	Centro Paula Souza participa do 1º Encontro Estadual de Inclusão
2012	Centro Paula Souza capacita professores para atender alunos com deficiência visual
2013	Projetos de Etecs entusiasmam visitantes em evento de inclusão
2015	Inscrições para Concurso Moda Inclusiva vão até 31 de julho
2016	Estudantes da Etec de Franca desenvolvem óculos adaptados para deficientes visuais
2016	A criatividade dos estudantes do Centro Paula Souza poderá ser vista no TOM São Paulo 2016. Alunos de Escolas Técnicas (Etecs) e Faculdades de Tecnologia (Fatecs) estaduais irão apresentar sete projetos de tecnologia voltada a pessoas com deficiência no evento, que terá início nesta sexta-feira, 11, e vai até domingo, 13, no Centro de Convenções Rebouças, na Capital
2017	Ipaussu recebe oitava edição da Caravana da Inclusão, Acessibilidade e Cidadania

2017	Aluna da Fatec Cruzeiro ganha bolsa do CNPq para desenvolver tecnologia assistiva
2017	Centro Paula Souza debate viabilidade econômica de projetos de tecnologia assistiva
2017	Redação do Enem sobre educação para surdos valoriza inclusão, diz especialista do Paula Souza
2017	CPS participa da Caravana da Inclusão, Acessibilidade e Cidadania em Piracicaba
2017	Estudantes de Mecânica da Etec de Mogi das Cruzes desenvolvem tecnologias assistivas
2018	Professores do CPS facilitam o aprendizado e inserção de estudantes com deficiência
2018	Etecs e Fatecs ampliam profissionalização de deficientes
2019	Alunos de Fatec lançam site para venda de acessórios a cadeirantes
2019	Alunos da Etec de Araras adaptam cadeira de rodas a bike
2019	Etec de Campinas cria projeto para auxiliar crianças autistas
2019	Centro Paula Souza lança Guia de Comunicação Inclusiva
2019	Pesquisa revela importância da comunicação inclusiva no CPS
2019	Etecs participam do 20º Simpósio de Atividades Físicas Adaptadas
2019	Paula Souza oferece 17 mil vagas para pessoas com deficiência
2021	InterEtecs promove live sobre inclusão e diversidade
2021	CPS integra Semana do Técnico Industrial do CRT-SP
2022	CPS abre inscrições para fórum sobre turismo e gastronomia
2022	Exposição “São Paulo, terra boa!” estará no CPS até 15 de dezembro
2023	Aluna PCD reivindica mais acessibilidade em prédio de Etec Sorocabana
2023	94% dos professores não têm formação para lidar com alunos com deficiência
2023	Inclusão é tarefa coletiva nas Etecs e Fatecs do Centro Paula Souza
2023	A pedido do MPSP, Estado é obrigado a oferecer profissional de apoio a alunos com deficiência
2023	Educação Inclusiva é tema de fórum online do Centro Paula Souza
2024	Inscrições abertas para edição 2024 do Concurso Moda Inclusiva
2025	Confira entrevista com o novo diretor-superintendente do CPS

Fonte: elaborado pelo autor.

2.2 Opções metodológicas e desenho da pesquisa

De acordo com Creswell e Creswell (2021), uma abordagem de pesquisa possui três componentes: perspectiva filosófica, desenho de pesquisa e métodos de pesquisa. No presente estudo, adotou-se a perspectiva filosófica transformativa, pois nela a “pesquisa objetiva ações para a reforma que possam mudar a vida dos participantes, as instituições nas quais os indivíduos trabalham ou vivem e a vida dos pesquisadores” (Creswell; Creswell, 2021, p. 897-911). Desse modo, acredita-se que, além de contribuir com uma melhor inclusão dos estudantes com deficiência, esta pesquisa pode possibilitar o aperfeiçoamento das políticas de inclusão do CEETEPS.

Quanto ao desenho de pesquisa, optou-se pelo estudo de caso, o qual, segundo Gil (2023, p. 49-50), “[...] é uma modalidade de pesquisa amplamente utilizada nas ciências sociais. Consiste no estudo profundo e exaustivo de um ou poucos casos, de maneira que permita seu amplo e detalhado conhecimento”. Em vista disso, foi feita a análise das políticas de inclusão desenvolvidas nas Faculdades de Tecnologia (Fatecs) e nas Escolas Técnicas (Etecs) para os estudantes com deficiência nelas matriculados. A opção por tal recorte se deu uma vez que, apesar de as instituições precisarem possuir políticas inclusivas que contemplem todos os seus integrantes, seria necessário um maior período de tempo para que as que envolvem a inclusão no CEETEPS com relação a outros grupos fossem analisadas.

Por sua vez, o método de coleta de dados combina pesquisa documental e pesquisa bibliográfica. Para Gil (2023, p. 44), a bibliográfica é elaborada com base em material já publicado. Sendo assim, examinaram-se livros, teses, artigos e dissertações que estão relacionados com o tema em discussão. Para a seleção desse material, utilizou-se de bases de dados científicos, como o Banco Digital de Teses e Dissertações da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior). Dentre as publicações exploradas, destacaram-se três, de autoria de Segabinazzi (2015), Martins (2018) e Rossi (2019), desenvolvidas em Santa Catarina, Minas Gerais e São Paulo respectivamente.

A dissertação de Segabinazzi (2015), com o título *De um texto às suas diferentes traduções: sobre política, gestão e tecnologias digitais nas salas de recursos multifuncionais de Belford Roxo - RJ e Florianópolis - SC*, objetivou compreender, no contexto da prática apontado por Stephen Ball em sua análise do ciclo de políticas, como as gestões municipais traduzem as diretrizes do programa de implantação das salas de recursos multifuncionais no que tange aos recursos de tecnologias digitais (Segabinazzi, 2015, p. 11). Apesar de não se tratar de uma pesquisa que trata especificamente da EPT, ela foi considerada relevante para a discussão apresentada neste trabalho ao se utilizar também das ideias de Stephen Ball com a finalidade de entender os pontos de uma política de inclusão.

Por sua vez, a dissertação de Martins (2018) teve como propósito geral “analisar as políticas contemporâneas para a inclusão de pessoas com deficiência na educação profissional, objetivando identificar, se na instituição, lócus da pesquisa, elas são contempladas” (Martins, 2018, p. 15). Ainda que o estudo tenha tido como

foco de investigação uma instituição de Minas Gerais, ele se mostrou expressivo, dado que apresenta um exame das políticas de inclusão nacionais.

Também em destaque, Rossi (2019), por meio de sua dissertação, cujo título é *Contribuições da formação profissional para as pessoas com deficiência*, investigou qual a concepção de Pessoas com Deficiência egressas de cursos da educação profissional com relação ao impacto dessa formação para o ingresso no mercado de trabalho.

Ainda sobre a pesquisa bibliográfica realizada, destaca-se que há uma lacuna científica no tocante a trabalhos que abarcam a análise de políticas de inclusão da PcD em instituições voltadas à educação profissional e tecnológica. Outro aspecto a ser apontado foi a dificuldade que encontrei para conseguir utilizar leitores de tela nesses bancos de dados, pelo fato de esses ambientes de pesquisa não estarem totalmente acessíveis para uma pessoa com deficiência visual.

Com o intuito de encontrar reportagens que potencialmente registraram ações do CEETEPS envolvendo a inclusão das PcDs, foram realizadas buscas no *site* oficial da instituição com o recorte temporal 2008-2025. Optou-se por tomar 2008 como o ano de partida pelo fato de ele marcar o lançamento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

Além da análise de artigos, dissertações, teses, *sites* e outras produções que compreendem o tema desta pesquisa, recorreu-se, como fonte bibliográfica, às legislações nacionais e do estado de São Paulo.

Quanto à pesquisa documental, Gil (2023, p. 45) afirma que ela “vale-se de toda sorte de documentos, elaborados com finalidades diversas, tais como assentamento, autorização, comunicação etc.” e ainda “recomenda-se que seja considerada fonte documental quando o material consultado é interno à organização”. Nessa perspectiva, fez-se uso dos documentos produzidos pelo CEETEPS, analisados na próxima seção.

Pelo fato de os documentos institucionais examinados serem públicos, não houve a necessidade de uma autorização prévia sua para utilização. Por outro lado, foram igualmente utilizados outros dois instrumentos internos do CEETEPS, a saber um Memorando e a Ficha de Acompanhamento do Atendimento Educacional Especializado (FAE), examinados também na seção a seguir. O primeiro foi enviado aos diretores das Fatecs e das Etecs com o seguinte assunto: “Orientação sobre atendimento aos alunos elegíveis à Educação Especial 2024”, enquanto o segundo é

utilizado nas Etecs. Dessa forma, solicitou-se autorização para uso de ambos, recebendo pareceres favoráveis, cujos *e-mails* podem ser conferidos, respectivamente, nos Anexos A e B. Além disso, a FAE é integralmente apresentada no Anexo C do presente trabalho.

Salienta-se que todo o arcabouço legal, tanto nacional quanto do estado de São Paulo, assim como os documentos emitidos pelo CETEPS foram selecionados tendo como recorte temporal o período entre os anos de 1988 e o mês de setembro de 2024. O ano de 1988 foi escolhido por conta da promulgação da atual Constituição Federal, enquanto o mês de setembro de 2024 foi estabelecido como data-fim para que a análise dos documentos pudesse ocorrer em tempo hábil. Ressalta-se, igualmente, que, caso surjam títulos emitidos após essa data e anteriores à conclusão desta pesquisa, a menção a eles será feita nas Considerações finais.

2.3 Produtos educacionais da dissertação

Tendo em vista que sou uma pessoa com deficiência, conforme relato apresentado no Memorial Descritivo, entende-se que esta pesquisa, ao passo que possibilitou maior contato com diversos textos durante sua execução, proporcionou-me imediato crescimento, tanto na ampliação do meu conhecimento quanto em minhas práticas profissionais.

Uma vez que atuo na instituição analisada, enquanto professor e também em projetos relacionados à inclusão da PcD, este trabalho igualmente produziu retornos imediatos ao CEETEPS, pois ter um profissional com deficiência como pesquisador da área permitiu à instituição maiores conhecimentos sobre a temática da inclusão da PcD.

Além dos ganhos obtidos por mim e pela instituição, durante o desenvolvimento desta dissertação, a partir da pesquisa documental, produziu-se um artigo (Barbosa; Constantino, 2023) com apresentação em evento nacional/internacional com ISSN na área da Educação.

Ainda como produto educacional desta dissertação, após a conclusão e defesa, se propõe a divulgação dos resultados e das considerações ao CEETEPS, por meio de um Relatório Técnico.

3 POLÍTICAS DE INCLUSÃO DO CEETEPS

Considerando que a inclusão deve ocorrer em todas as instituições, sejam elas públicas ou privadas, o CEETEPS trouxe já em seu código de ética lançado em 2023 a relevância dada pela instituição à temática ao afirmar que:

> O CPS respeita a inclusão das pessoas com deficiência, razão pela qual devem ser promovidas ações para o exercício de seus direitos básicos, visando garantir um ambiente institucional inclusivo (CEETEPS, 2023, p. 17).

Por se tratar de uma instituição de ensino, o CEETEPS, assim como as demais redes educacionais, deve promover um ambiente inclusivo seguindo orientações das legislações nacionais e do estado de São Paulo, uma vez que se trata de uma autarquia paulista. Ainda a respeito do código de ética do CEETEPS, aponta-se que ele “não deve ser lido de forma isolada, mas deve ser observado em conjunto com outras normas [...]” (CEETEPS, 2023, p. 12). Posto isso, esta seção foi organizada com as seguintes partes: análises dos principais documentos; principais ações para a inclusão das PcDs; e discussão dos resultados.

3.1 Análise dos principais documentos

Na seção 2, Metodologia e caracterização da pesquisa, apresentou-se como o CEETEPS está estruturado, assim como foram selecionados os registros institucionais que melhor contribuíram com a investigação sobre como as políticas de inclusão para os estudantes com deficiência estão organizadas.

A partir do *Manual de atuação do Ministério Público em defesa da educação especial na perspectiva da educação inclusiva* (Brasil, 2024) e das políticas nacionais e paulistas para o Atendimento Educacional Especializado (AEE), discutidos na seção 1, especialmente a partir dos pontos destacados nos Quadros 2 e 3, dispostos respectivamente no fim dos itens 1.3 e 1.4, agruparam-se esses pontos em quatro eixos norteadores para a análise dos documentos, a saber:

a) estrutura de pessoas: refere-se aos aspectos que envolvem a disponibilidade de pessoas responsáveis pela promoção do AEE, dentre os quais se destacam a existência de um setor/departamento

responsável pela inclusão na instituição, os professores especializados, os profissionais de apoio e os intérpretes de Libras;

b) estrutura material: enquadram-se aqui os quesitos associados aos investimentos em infraestrutura e fornecimento de tecnologias assistivas e de transporte;
c) estrutura de formação: nesse eixo, encontram-se os pontos, selecionados indiretamente das políticas nacionais e paulista, referentes à promoção da formação dispensada aos profissionais da instituição para o atendimento dos alunos público-alvo da Educação Especial;
d) estrutura pedagógica: contempla os aspectos mais diretamente relacionados com as questões pedagógicas dentro do AEE, com destaque para o Estudo de Caso, o Plano de Atendimento Educacional Especializado, os Planos de Curso e os Conteúdos Curriculares.

Nas subseções a seguir, prossegue-se a análise dos documentos selecionados, ressaltando que, ao longo dela, são gotejadas observações a respeito das reportagens apresentadas na seção 2.

3.1.1 Deliberação CEETEPS nº 3

A Deliberação CEETEPS nº 3, de 30 de maio de 2008, consolidada por normativas posteriores, dispõe sobre a organização administrativa do CEETEPS, detalhando a estrutura básica e as atribuições das diversas unidades da instituição (CEETEPS, 2008).

O documento apresenta um arranjo organizacional bem delineado, sendo que, além das unidades do ensino médio e técnico e de ensino superior de graduação, que estão mais presentes neste trabalho na figura das Etecs e das Fatecs respectivamente, cabe destacar a Unidade de Infraestrutura (UIE) e a Unidade de Gestão Administrativa e Financeira (UGAF) (CEETEPS, 2008).

Uma das demandas trazidas à equipe de inclusão da PcD se refere à acessibilidade arquitetônica das unidades: por exemplo, há casos nos quais o aluno cadeirante enfrenta dificuldades em acessar as dependências da escola na qual está matriculado, fato evidenciado na reportagem veiculada pela Agência Focs em 23 de março de 2023, na qual se lê:

> Um abaixo-assinado criado no dia 1º de março ganhou repercussão online após alunos de uma Escola Técnica (Etec) de Sorocaba se engajarem na reivindicação de obras de acessibilidade na unidade. O pedido veio especialmente porque no início deste ano letivo, Maria Clara Hailer de Moraes, uma aluna que utiliza cadeira de rodas, conquistou a tão sonhada vaga na escola técnica e iniciou seu ensino médio na instituição. A escola tem três andares e não possui rampas nem elevadores que permitam a fácil locomoção de pessoas com deficiência (CIROLLO, 2023).

Em consulta à UIE, verificou-se que, em 2024, dos 235 prédios ligados a uma Etec, cerca de 55% estavam classificados como não acessíveis, 38% como acessíveis e 7% como parcialmente acessíveis, enquanto, das 79 edificações ligadas a uma Fatec, havia aproximadamente 51% avaliados como não acessíveis, 42% como acessíveis e 7% como parcialmente acessíveis.

Para esses casos nos quais a acessibilidade é de natureza arquitetônica, orienta-se que a unidade procure a UIE, uma vez que nesse setor há engenheiros e arquitetos que são responsáveis por tais demandas.

Por sua vez, a UGAF possui papel fundamental dentro do processo de inclusão, pois ampara a equipe de inclusão na compra de tecnologias assistivas que auxiliam no processo de ensino-aprendizagem dos alunos com deficiência. De acordo com o *site* oficial do CEETEPS, a instituição já fez investimento milionário na aquisição desses recursos, como se observa:

> O Centro Paula Souza investiu nos últimos anos cerca de R$ 1 milhão na compra de móveis e equipamentos para auxiliar os estudantes com deficiência na sala de aula e nos estudos extraclasse. São diversos aparelhos, como lupas eletrônicas, leitores de texto digitais, scanners especiais e máquinas de escrever em braille, além de carteiras adaptadas para cadeira de rodas (CPS, 2018b).

Embora a Deliberação CEETEPS nº 3, o mais antigo dentre os documentos selecionados para análise, não faça menção a uma área responsável diretamente pela promoção da inclusão na instituição, foram encontradas reportagens divulgadas desde 2012 que indicam a existência dela, com a ressalva que ela foi identificada de diferentes formas ao longo dos anos. Seguem abaixo alguns excertos:

> “A cada Vestibulinho recebemos mais alunos com esse tipo de deficiência, por isso decidimos fazer um treinamento específico para orientar quem já trabalha ou vai atuar diretamente com esses

> estudantes", explica [...] coordenadora do projeto de inclusão do Centro Paula Souza (CPS, 2012, grifo próprio).
>
> A equipe de Inclusão é liderada pela educadora e especialista no assunto [...] (CPS, 2017, grifo próprio).
>
> "Com o auxílio do professor de apoio, o estudante com deficiência começa a sentir que pode aprender, o que faz muito bem para sua autoestima", diz a assessora de Inclusão da Pessoa com Deficiência do CPS [...] (CPS, 2018a, grifo próprio).
>
> Segundo ela, a área de Inclusão tem o apoio da instituição para que todos os estudantes participem de uma educação inclusiva [...] (CPS, 2021a, grifo próprio).
>
> "O evento serve para ressaltar que a arte, assim como a educação, é um importante instrumento de inclusão", avalia a responsável pela Assessoria de Inclusão da Pessoa com Deficiência da instituição [...] (CPS, 2022, grifo próprio).

Reforça-se que, embora não conste na Deliberação nº 3 de 2008 a existência de uma área, setor ou assessoria de inclusão da PcD, percebe-se que, de fato, a instituição já possui uma seção responsável por coordenar suas práticas de inclusão desde 2012, a partir do que é indicado nas reportagens. Apesar de ser positiva a existência de um setor responsável, como se verifica na discussão dos resultados, a ausência de uma área oficial pode implicar na falta de recursos ou até mesmo na ineficiência do setor.

3.1.2 Regimento das Fatecs

A Deliberação CEETEPS nº 31, de 27 de setembro de 2016, aprova o Regimento das Faculdades de Tecnologia (Fatecs) do CEETEPS. Esse documento regula as estruturas administrativas e acadêmicas das Fatecs, além de orientar suas funções e objetivos institucionais (CEETEPS, 2016).

Por meio dele, apresenta-se um detalhamento robusto da organização administrativa e acadêmica das Fatecs, especificando competências de órgãos como a Congregação, a Câmara de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE) e as Coordenadorias de Curso, bem como descreve as atribuições dos profissionais, principalmente de diretores, coordenadores de cursos e professores.

Quanto aos diretores das Fatecs, o regimento diz:

Além das atribuições que lhe forem conferidas por delegação superior, compete ao Diretor:
I - Administrar e gerenciar a Faculdade;
II - Representar a Faculdade e o Ceeteps em atos públicos e acadêmicos;
III - Garantir, no âmbito de sua competência, o cumprimento:
a - Do Regulamento Disciplinar dos Empregados Públicos do Ceeteps - REDEPS;
b - Do Estatuto dos Servidores Técnicos e Administrativos do Ceeteps para os remanescentes;
c - Das determinações legais estabelecidas pelo Ceeteps;
d - Deste Regimento;
IV - Aplicar normas, procedimentos e medidas administrativas, acadêmicas e pedagógicas emanadas do Ceeteps e do Conselho Estadual de Educação;
V - Zelar:
a - Pelos bens públicos da Unidade de Ensino;
b - Pelo fiel cumprimento da legislação educacional em vigor;
c - Pelas identidades da Fatec e do Ceeteps;
d - Pelo cumprimento do Calendário Escolar.
VI - Autorizar:
a - As publicações dos atos administrativos que envolvam responsabilidades da Faculdade;
b - As despesas por adiantamentos recebidos;
c - Matrícula e transferência de alunos;
d - Ampliação e redução de carga horária dos docentes, após os trâmites do assunto pelo(s) Departamento(s) ou Coordenadoria(s) de Curso(s), respeitadas as normas vigentes.
VII - Aprovar:
a - As atividades de todos os órgãos administrativos;
b - A escala de férias do corpo técnico-administrativo da Faculdade;
c - A escala dos substitutos de seus colaboradores imediatos;
d - Em casos de urgência ou força maior, matérias ad referendum da Congregação ou Comissão de Implantação, devendo, tal aprovação, ser referendada em reunião do colegiado, convocada no prazo máximo de 30 (trinta) dias corridos.
VIII - Designar:
a - Comissão responsável pela elaboração das listas tríplices, mediante consulta, para escolha dos Chefes de Departamentos ou Coordenadores de Cursos e respectivos Suplentes;
b - Comissões especiais, temporárias ou permanentes;
c - Comissão de apuração preliminar mediante constatação ou sindicância apuratória;
d - Grupos de trabalho para assessoria específica.
IX - Manter ambiente harmônico e propício ao desenvolvimento dos trabalhos, informando todos os servidores da Unidade de Ensino das suas atribuições e competências;
X - Coordenar, supervisionar e acompanhar o processo educacional na área administrativa e no encaminhamento pedagógico;
XI - Conferir graus, assinar diplomas, títulos e certificados escolares;
XII - Estimular a interlocução da Câmara de Ensino, Pesquisa e Extensão - CEPE, quando houver, com a Assessoria de Inovação Tecnológica e a Unidade de Pós-Graduação, Extensão e Pesquisa, visando desenvolver a cultura da inovação e do empreendedorismo na

> Unidade, objetivando a criação de oportunidades à pesquisa aplicada, de modo que contribuam para o desenvolvimento sustentável;
> XIII - Convocar e presidir reuniões da Congregação ou Comissão de Implantação, estabelecendo a pauta dos trabalhos, bem como, cumprir e fazer executar suas decisões;
> XIV - Encaminhar à Congregação os pedidos de transferência dos membros do corpo docente e técnico-administrativo e à Superintendência do Ceeteps as propostas de contratação dos integrantes do corpo técnico-administrativo da Faculdade;
> XV - Comunicar eventuais irregularidades da Faculdade, buscando medidas saneadoras;
> XVI - Executar as atribuições e competências pertinentes à realização de concurso público para o preenchimento de empregos públicos permanentes de Professor de Ensino Superior, zelando pela lisura e transparência do processo;
> XVII - Responsabilizar-se pela prestação de contas da Unidade junto aos órgãos supervisores/reguladores dos recursos públicos do Estado, zelando pela ética na gestão pública;
> XVIII - Participar de cursos, seminários, encontros, reuniões e outros, buscando a fundamentação, atualização e redimensionamento de sua função de administrador dos recursos humanos e patrimoniais da Unidade de Ensino;
> XIX - Buscar, acompanhar, propor e discutir soluções alternativas e criativas para os problemas específicos da Unidade, em relação à convivência humana, espaço físico, segurança, rotinas administrativas e acadêmico-pedagógicas;
> XX - Elaborar e apresentar anualmente à Congregação ou à Comissão de Implantação, o Plano de Gestão e o Relatório de Gestão da Fatec;
> XXI - Propor e discutir alternativas, objetivando a redução dos índices de evasão e reprovação;
> XXII - Exercer quaisquer outras atribuições definidas neste Regimento, no Regimento do Ceeteps ou por delegação superior (CEETEPS, 2016, art. 16, grifo próprio).

Em relação às incumbências dos coordenadores de curso, o regimento das Fatecs afirma:

> São atribuições do Chefe de Departamento ou Coordenador de Curso:
> I - Administrar e representar o Departamento ou a Coordenadoria do Curso junto aos órgãos da Faculdade;
> II - Aplicar e fazer cumprir as determinações dos órgãos deliberativos e executivos superiores, bem como, as decisões adotadas pelo Departamento ou Coordenadoria de Curso;
> III - Ser membro nato do Núcleo Docente Estruturante – NDE;
> IV - Convocar e presidir as reuniões e eleições do colegiado de Curso, encaminhando à Diretoria suas decisões, pareceres e sugestões;
> V - Supervisionar e coordenar a execução das atividades programadas;
> VI - Organizar o trabalho docente, atribuindo semestralmente as aulas das disciplinas, aprovando a grade horária das aulas e o horário de trabalho dos professores;

> VII - Aprovar os planos de ensino das disciplinas componentes da estrutura curricular, atuando com vistas a mantê-los atualizados e organizados;
> VIII - Promover entendimentos com os demais órgãos da Unidade para o pleno desenvolvimento dos cursos e programas;
> IX - Apresentar, anualmente, à Diretoria da Faculdade, por meio do colegiado, relatório das atividades didáticas, curriculares e extracurriculares, de pesquisa e de prestação de serviços à comunidade;
> X - Após a decisão da Congregação, elaborar a cada semestre letivo, o edital interno e externo de oferecimento de aulas vagas para a ampliação de carga horária dos docentes, realizando a análise e a pertinência da documentação dos inscritos, apresentando a classificação ao Diretor da Faculdade para decisão/autorização final, nos termos deste Regimento;
> XI - Promover, executar, supervisionar e validar os processos de aproveitamento de estudos, a concessão do Regime Especial dos estudantes, os exames de proficiência e as Atividades Acadêmicas Científicas e Culturais (AACCs), dos alunos do curso que coordena;
> XII - Propor e discutir soluções alternativas tanto para a redução dos índices de evasão e reprovação dos discentes do curso que coordena, bem como para problemas específicos em relação à convivência humana, espaço físico, segurança, rotinas administrativas e acadêmico-pedagógicas;
> XIII - Acompanhar e tomar as providências e medidas cabíveis, respeitadas as leis e regimentos em vigor, relacionadas aos processos do Exame Nacional de Desempenho do Ensino Superior (ENADE);
> XIV - Responsabilizar-se por todas as etapas e formalidades necessárias à consolidação dos processos de reconhecimento e renovação do reconhecimento do curso, adotando as ações e procedimentos cabíveis para sua realização;
> XV - Propor atualizações, sistematizações, adequações e aperfeiçoamentos no Projeto Pedagógico do(s) Curso(s), por meio do Núcleo Docente Estruturante (NDE);
> XVI - Exercer as demais atribuições previstas em lei e neste Regimento (CEETEPS, 2016, art. 28, grifo próprio).

A explanação na íntegra das atribuições dos diretores e dos coordenadores de curso se faz necessária, pois é comum, na função de coordenadores de projeto de inclusão, recebermos queixas de diferentes profissionais que atuam nas Fatecs pelo fato de eles não terem em suas unidades pessoas responsáveis diretas para lidarem com as questões envolvendo a inclusão das PcDs. Apesar de algumas atribuições, tanto dos diretores quanto dos coordenadores, destacadas no regimento as quais indiretamente também envolvem as PcDs, não há tacitamente uma responsabilização frente à inclusão.

Por fim, dentre as incumbências dos professores, ressalta-se que igualmente nenhuma menção direta é feita com relação à inclusão da PcD:

> São atribuições do docente:
> I - Elaborar o cronograma de suas atividades, submetendo-o à aprovação do Departamento ou Coordenadoria de Curso;
> II - Ministrar o ensino da(s) disciplina(s) que lhe for(em) atribuída(s), assegurando o cumprimento integral do(s) programa(s) e carga(s) horária(s);
> III - Aplicar os instrumentos de avaliação e analisar os resultados apresentados pelos alunos, bem como planejar estratégias de recuperação de aprendizagem nas situações pertinentes;
> IV - Entregar à Secretaria os resultados das avaliações do aproveitamento escolar nos prazos fixados, após devida inserção desses resultados no Sistema Integrado de Gestão Acadêmica - SIGA;
> V - Elaborar e executar projetos de pesquisa e de extensão de serviços à comunidade, preferencialmente em harmonia com a política de Inovação do Ceeteps;
> VI - Votar nas situações previstas neste regimento;
> VII - Participar das reuniões e trabalhos dos órgãos colegiados a que pertencer e das comissões para as quais for designado;
> VIII - Observar o regime disciplinar previsto em lei (CEETEPS, 2016, art. 55).

A partir dos excertos retirados do Regimento das Fatecs relacionados às incumbências dos referidos profissionais, é notório que os seus papéis frente à inclusão ainda não estão bem definidos. No entanto, as práticas inclusivas acontecem nas unidades, demonstrando que esses atores, mesmo que intuitivamente, assumem suas parcelas no processo de inclusão, e algumas delas foram evidenciadas nos registros colhidos:

> A criatividade dos estudantes do Centro Paula Souza poderá ser vista no TOM São Paulo 2016. Alunos de Escolas Técnicas (Etecs) e Faculdades de Tecnologia (Fatecs) estaduais irão apresentar sete projetos de tecnologia voltada a pessoas com deficiência no evento, que terá início nesta sexta-feira, 11, e vai até domingo, 13, no Centro de Convenções Rebouças, na Capital (CPS, 2016a).

> As Etecs e Fatecs seguem uma política inclusiva que disponibiliza tecnologia assistiva e acompanhamento personalizado para incluir desde o processo seletivo até a conclusão do curso (CPS, 2017).

> O dia a dia de Kerolin Ferreira de Oliveira, aluna do curso de Análise e Desenvolvimento de Sistemas (ADS) da Faculdade de Tecnologia do Estado (Fatec) Prof. Antonio Belizandro B. Rezende de Itapetininga é como o de qualquer outro estudante da unidade: toma seu lugar na sala de aula, conecta o computador à rede e acompanha os professores atentamente, tirando dúvidas quando necessário. No intervalo, bate-papo com amigos da mesma idade e com o namorado, também fatecano (CPS, 2023c).

Por seu turno, diferentemente das Fatecs, as Etecs possuem em suas estruturas profissionais que explicitamente têm, entre suas atribuições, a lida com as questões que envolvem a inclusão, de modo a facilitarem o processo de ensino-aprendizado das PcDs, de acordo com o que se apresenta a seguir.

3.1.3 Regimento das Etecs

A Deliberação CEETEPS nº 87, de 8 de dezembro de 2022, aprova a nova redação do Regimento Comum das ETECs do CEETEPS, de modo a regular as diretrizes administrativas e pedagógicas das unidades, bem como sua relação com a comunidade escolar e extraescolar (CEETEPS, 2022b).

O documento apresenta detalhadamente a organização das estruturas administrativas e pedagógicas das escolas técnicas, incluindo atribuições de órgãos colegiados, diretrizes para a gestão democrática e princípios de convivência.

Destacam-se do regimento os órgãos colegiados – conselho de escola e conselho de classe – bem como os responsáveis pela administração das unidades, a saber: diretor de escola, diretor de serviços, assessor técnico administrativo, professor coordenador de projetos responsável pela coordenação pedagógica e professor coordenador de projetos responsável pela orientação e apoio educacional.

O conselho de escola, dentre outras, tem como atribuição deliberar sobre o projeto político pedagógico da escola (CEETEPS, 2022b, art. 11), que deve prever o Atendimento Educacional Especializado, e, assim, é importante que os profissionais que compõem esse órgão estejam capacitados para garantirem tal previsão.

Quanto ao conselho de classe, o texto afirma:

> Artigo 12 - O Conselho de Classe é o órgão colegiado que terá por finalidade:
> I - avaliar a evolução do processo educativo, a partir de indicadores institucionais, observando-se o desempenho dos alunos, individual e coletivamente;
> II - analisar e interpretar os resultados das ações educacionais, indicando alternativas que favoreçam o fortalecimento do processo de ensino e de aprendizagem;
> III - diagnosticar lacunas e/ou dificuldades de aprendizagem que incidam no rendimento escolar insatisfatório dos alunos e estabelecer medidas de natureza didático-pedagógica, em especial voltadas aos procedimentos de recuperação da aprendizagem, podendo ser utilizadas ferramentas tecnológicas, como plataformas, sites educacionais, aplicativos, simuladores tecnológicos, entre outras.

> IV - propor medidas disciplinares cabíveis aos casos submetidos à sua apreciação, acompanhar o cumprimento da aplicação desses procedimentos e avaliar os resultados obtidos;
> V - decidir sobre a retenção ou aprovação dos alunos, com base nos registros acadêmicos que evidenciem o desempenho global;
> VI - opinar sobre possíveis punições aos alunos, fundamentando-as e produzindo documentos subsidiadores para decisão superior.
> Parágrafo único - O Conselho de Classe reunir-se-á regularmente em época prevista no Calendário Escolar e, extraordinariamente, quando convocado pelo Diretor ou, ainda, por solicitação de dois terços de seus membros.
> Artigo 13 - O Conselho de Classe será constituído pelo Diretor de ETEC, pelo Professor Coordenador de Projetos Responsável pela Coordenação Pedagógica, pelo Professor Coordenador de Projetos Responsável pela Orientação e Apoio Educacional ou pelo Analista de Suporte e Gestão - Orientador Educacional, pelo Diretor de Serviço - Área Acadêmica, pelo Professor Coordenador de Projetos Responsável pela Coordenação de Curso e pelos Professores da Classe e por Representantes Discentes (CEETEPS, 2022b, grifo próprio).

As atividades do conselho de classe destacadas tratam das situações mais importantes da vida acadêmica dos alunos, principalmente daqueles com deficiência. É comum recebermos, enquanto equipe de inclusão, questionamentos dos profissionais que compõem o órgão quanto à possibilidade de reterem alunos com deficiência. Compreende-se que essas dúvidas reforçam a necessidade de a instituição promover a capacitação dos profissionais.

No tocante aos responsáveis que compõem a administração da Etec, o artigo 20 da Deliberação nº 87 expõe as atribuições dos diretores, que são:

> I - garantir as condições para o desenvolvimento da gestão democrática do ensino, na forma prevista pela legislação e neste Regimento;
> II - promover a elaboração do projeto político-pedagógico da escola;
> III - coordenar a elaboração, o acompanhamento, a avaliação e o controle da execução do Plano Plurianual de Gestão;
> IV - gerenciar os recursos físicos, materiais, humanos e financeiros para atender às necessidades da escola a curto, médio e longo prazos;
> V - coordenar o planejamento, execução, controle e avaliação das atividades da escola com o objetivo de garantir a melhoria dos processos;
> VI - garantir:
> a) o cumprimento dos conteúdos curriculares, das cargas horárias e dos dias letivos previstos na legislação vigente;
> b) os meios para a recuperação de alunos de menor rendimento e em progressão parcial, seja ela na forma presencial ou virtual.

> VII - assegurar o cumprimento da legislação, bem como dos regulamentos, diretrizes e normas emanadas da administração superior e da Administração Central do CEETEPS;
> VIII - expedir diplomas, certificados e outros documentos escolares, responsabilizando-se por sua autenticidade e exatidão;
> IX - promover estudos fundamentados por indicadores institucionais e gerenciar ações visando à oferta de cursos e seu contínuo aprimoramento, assim como de programas, dos recursos físicos, materiais e humanos que compõem a escola;
> X - administrar e responsabilizar-se pelo patrimônio do CEETEPS, observadas as normas e diretrizes legais e infralegais aplicáveis, fomentando estratégias para controle, manutenção, preservação e desfazimento dos bens inservíveis;
> XI - promover ações para a integração escola-família e comunidade-empresa, apoiado em indicadores de fontes reconhecidas;
> XII - coordenar a elaboração de projetos, submetendo-os à aprovação dos órgãos competentes, acompanhar seu desenvolvimento e avaliar seus resultados;
> XIII - criar condições e estimular experiências inovadoras para o aprimoramento do processo educacional;
> XIV - integrar as ações dos serviços prestados pela escola;
> XV - criar procedimentos que favoreçam a comunicação e o fluxo de informações junto à Comunidade Escolar;
> XVI - convocar para as reuniões ordinárias e extraordinárias, de forma presencial ou virtual, os representantes dos órgãos colegiados discentes, docentes, servidores e membros dos demais segmentos da comunidade escolar;
> XVII - desempenhar outras atividades correlatas e afins (CEETEPS, 2022b, art. 20, grifo próprio).

Nas subseções 1.3 e 1.4, ressaltou-se a importância do Projeto Político Pedagógico das unidades para a instituição do AEE, e, como destacado acima, o diretor é o responsável direto nas Etecs pela promoção da elaboração desse documento. Logo, é razoável que ele esteja capacitado para fazer o acompanhamento do processo, dentre outros aspectos, a fim de garantir o AEE.

A partir das reportagens analisadas, pôde-se observar que o CEETEPS tem uma preocupação com a capacitação de professores e gestores com relação à inclusão, evidenciada nos trechos abaixo.

> Centro Paula Souza capacita professores para atender alunos com deficiência visual (CPS, 2012).

> Nos últimos cinco anos, foram treinados aproximadamente 2 mil professores e funcionários em temas como integração, práticas pedagógicas, metodologias de ensino, tecnologias assistivas, legislação e linguagem de sinais (CPS, 2018a).

> Centro Paula Souza lança Guia de Comunicação Inclusiva (CPS, 2019d).
>
> Etecs participam do 20º Simpósio de Atividades Físicas Adaptadas (CPS, 2019e).
>
> Educação Inclusiva é tema de fórum online do Centro Paula Souza (CPS, 2023b).
>
> O conceito de “educação especial na perspectiva da educação inclusiva” passa por garantias de direitos e busca por autonomia, que incluem reuniões técnicas e vídeos para instrumentalizar as unidades (CPS, 2023c).

Ressalta-se que um dos grandes desafios do CEETEPS é fazer com que a capacitação chegue a todos os profissionais que lidam direta ou indiretamente com as PcDs, assunto mais bem debatido na seção de discussão dos resultados.

Ainda que a Deliberação nº 87 (CEETEPS, 2022b) aborde as funções inerentes aos demais cargos componentes da administração da Etec, as atribuições detalhadas de cada profissional estão previstas em outros documentos da instituição, recorrendo-se então a eles para apresentá-las.

3.1.4 Deliberação CEETEPS nº 18

Em 16 de julho de 2015, o Conselho Deliberativo do CEETEPS aprovou a Deliberação nº 18, que dispõe sobre a atividade de coordenador de projetos responsável pela orientação e apoio educacional nas Etecs (CEETEPS, 2015a). Esse documento possui grande relevância no processo de formulação das políticas de inclusão da instituição, uma vez que traz expressamente, conforme destaque abaixo, a temática da inclusão das PcDs e aponta o profissional que possui, dentre suas atribuições, a responsabilidade de promovê-la na unidade.

> O Professor Coordenador de Projetos Responsável pela Orientação e Apoio Educacional é o profissional que promove o desenvolvimento de uma ação educacional coletiva, cujas principais atribuições são:
> I - participar de reuniões pedagógicas, de curso e da equipe gestora, além dos demais eventos escolares;
> II - colaborar com a formação permanente do corpo discente, no que diz respeito aos valores e atitudes, promovendo atividades que levem o aluno a desenvolver a compreensão dos direitos e deveres da pessoa humana, do cidadão, do Estado, da família e dos demais grupos que compõem a comunidade, por meio de participação dos alunos nos órgãos colegiados, tais como Conselhos de Classe e

> Escolares, Grêmio Estudantil, Cooperativas, representação da classe e comissões;
> III - acompanhar os casos encaminhados pela direção ao Conselho Tutelar;
> IV - mediar às relações interpessoais entre os alunos e a escola;
> V - assistir alunos que apresentam dificuldades de ajustamento à escola, problemas de rendimento escolar e/ou outras dificuldades escolares, especialmente na recuperação e nos casos de progressão parcial, por meio de gerenciamento e coordenação das atividades relacionadas com o processo de ensino-aprendizagem;
> VI - colaborar com a Unidade de Ensino a fim de garantir as informações sobre a vida escolar dos alunos, encaminhando dúvidas e questionamentos aos órgãos e servidores competentes;
> VII - reunir-se com pais e responsáveis;
> VIII - interagir com o Coordenador de Projetos Responsável pela Coordenação Pedagógica e com o Coordenador de Curso, auxiliando-os na tarefa de fazer com que o corpo docente compreenda o comportamento dos alunos e das classes;
> IX - organizar, junto a Diretoria de Serviços - Área Acadêmica, dados estatísticos referentes à frequência e rendimento dos alunos;
> X - buscar a cooperação dos educandos, orientando-os quanto as suas escolhas, relacionamento com os colegas e professores e vivências familiares;
> XI - colaborar na elaboração e execução da proposta do Projeto Político Pedagógico e do Plano Plurianual de Gestão;
> XII - favorecer a articulação entre a vivência do aluno em sua comunidade os temas abordados em sala de aula, contextualizando a aprendizagem;
> XIII - desenvolver nos alunos hábitos de estudo e organização, planejando atividades educacionais de forma integrada, com a finalidade de melhoria do rendimento escolar;
> XIV - planejar e implementar ações referentes à inclusão de alunos com deficiência, com apoio dos demais departamentos da administração central;
> XV - colaborar com demais demandas que contribuam com a formação plena das competências, habilidades, atitudes e valores discentes dos cursos (CEETEPS, 2015a, art. 1º, grifo próprio).

Além de destacar que o orientador educacional possui como uma de suas atribuições o planejamento e a implementação de ações que promovam a inclusão de alunos com deficiência, o inciso XIV também enfatiza que esse profissional terá apoio de outros departamentos do CEETEPS (CEETEPS, 2015a), o que evidencia novamente a importância de haver na instituição um setor responsável pela inclusão da PcD capaz de dar suporte às unidades.

Como já destacado na subseção 3.1.2, as Fatecs não possuem um profissional direto expressamente responsável, dentre suas obrigações, pela promoção da inclusão das PcDs, enquanto nas Etecs há a figura do orientador educacional, cujas condições para atuação são:

> Artigo 2º - Para se inscrever como Professor Coordenador de Projetos Responsável pela Orientação e Apoio Educacional, o candidato deve preencher, cumulativamente, os seguintes requisitos:
> I - Ser docente contratado por prazo indeterminado.
> II - Estar em exercício no CEETEPS por no mínimo três (03) anos.
> III - Ser portador de licenciatura.
> IV - Estar qualificado em processo específico.
> [...]
> Artigo 4º - A Unidade do Ensino Médio e Técnico fixará os parâmetros para cálculo de horas atividade específicas semanais, para o exercício da atividade de Professor Coordenador de Projetos Responsável pela Orientação e Apoio Educacional, entre 20 e 40 HAES, calculadas na sua respectiva categoria.
> § 1º - O número de HAEs somado ao número de horas-aula e de HAE-Outros não poderá ultrapassar o limite de 200 (duzentas) horas mensais.
> § 2º- O Professor Coordenador de Projetos Responsável pela Orientação e Apoio Educacional, no exercício de suas atribuições, poderá afastar-se de sua carga horária, que vinha ministrando, em quantidade equivalente as HAEs aprovadas para o seu projeto, desde que haja substituto habilitado.
> § 3º - As funções desempenhadas pelo Professor Coordenador de Projetos Responsável pela Orientação e Apoio Educacional, deverão ser cumpridas em todos os horários em que a Unidade de Ensino ofereça cursos, observando a legislação trabalhista (CEETEPS, 2015a, grifo próprio).

A condição sublinhada “desde que haja professor substituto” pode significar um risco para a continuidade do processo de inclusão da PcD na instituição, ótica mais abordada na seção de discussão dos resultados.

Quanto à capacitação dos orientadores educacionais, enquanto a área de inclusão esteve na Gestão Pedagógica (GPed), presenciei algumas formações cujas finalidades eram trazer subsídios a esses profissionais para o exercício de suas atribuições, as quais também foram apontadas em um trecho de reportagem veiculada em 2023, na qual se lê: “o conceito de ‘educação especial na perspectiva da educação inclusiva’ passa por garantias de direitos e busca por autonomia, que incluem reuniões técnicas e vídeos para instrumentalizar as unidades” (CPS, 2023c).

3.1.5 Deliberação CEETEPS nº 19

Um dos desafios para a promoção da inclusão das PcDs nas unidades do CEETEPS é fazer com que todos os cursos ofertados sejam inclusivos, considerando

os diferentes tipos de deficiência e também a abundância de seguimentos oferecidos. De acordo com o CPS (2025), ao todo, há 256 cursos disponíveis em áreas diversas:

> As 228 Etecs administradas pelo Centro Paula Souza contam com mais de 226 mil matriculados nos Ensinos Técnico, Integrado, Médio e Especialização Técnica.
> Ao todo, são ofertados 256 cursos: 117 cursos técnicos (103 presenciais, 5 semipresenciais, 6 cursos online e 3 na modalidade aberta), 104 cursos de Ensino Médio integrado ao Técnico – 35 em tempo integral e 59 em um único período e 10 cursos na Articulação da Formação Profissional Média e Superior (AMS) – e 35 especializações técnicas (CPS, 2025).

Essa variedade demanda profissionais que consigam lidar com as especificidades de cada curso disponibilizado pela instituição. Nessa seara, surge o setor de coordenação, aludido na Deliberação CEETEPS nº 19, a qual versa também sobre as atribuições inerentes ao coordenador de curso, um dos responsáveis em cuidar das particularidades envolvidas na oferta de um determinado seguimento, como exposto no documento:

> Entende-se por coordenação de curso as ações destinadas ao planejamento, o acompanhamento, a avaliação e o registro das atividades técnicas e pedagógicas dos cursos vinculados ao Projeto Político Pedagógico da Unidade Escolar, além da otimização dos recursos disponíveis para os cursos que lhe são afetos.
> Parágrafo único - São atribuições do Coordenador de Curso:
> I - participar da elaboração e execução do Projeto Político Pedagógico (PPP) e do Plano Plurianual de Gestão (PPG);
> II - coordenar o desenvolvimento do trabalho docente, assegurando o alinhamento entre os Planos de Trabalho Docente com o Plano de Curso e Diário de/da Classe, sendo o último em periodicidade semanal;
> III - orientar e acompanhar a programação das atividades de recuperação e de progressão parcial, a partir das diretrizes estabelecidas pelo Coordenador de Projetos Responsável pela Orientação e Apoio Educacional;
> IV - coordenar as atividades vinculadas ao estágio supervisionado, garantindo o pleno desenvolvimento da formação profissional;
> V - orientar, acompanhar e gerenciar a atuação dos Auxiliares de Docentes, de forma a organizar, preparar e auxiliar o desenvolvimento das aulas práticas nos ambientes didáticos;
> VI - manifestar-se, quando convocado, sobre pedidos de aproveitamento de estudos, bem como sobre pedidos de reconsideração e recursos referentes aos resultados finais de avaliação discente, de acordo com as Deliberações expedidas pelo Conselho Estadual de Educação;
> VII - participar das atividades destinadas a propor e/ou promover cursos extracurriculares de curta duração, palestras e visitas técnicas;

> VIII - avaliar o desempenho dos Docentes e Auxiliares de Docentes sob sua coordenação;
> IX - assessorar a Direção em suas decisões sobre matrícula e transferência, agrupamento de alunos, organização de horários de aulas e calendário escolar, em conjunto com o Coordenador de Projetos Responsável pela Orientação e Apoio Educacional;
> X - integrar bancas de processo seletivo e concurso público e certificação de competências, realizando a avaliação técnica dos candidatos;
> XI - acompanhar o cumprimento das aulas previstas e dadas e das reposições/substituições quando houver, no curso que coordena, informando a Direção regularmente;
> XII - supervisionar e coordenar o planejamento e a execução dos trabalhos de conclusão de curso (TCC), juntamente com os professores encarregados da orientação dos alunos;
> XIII - integrar o Conselho de Escola;
> XIV - propor a pesquisa, estudos e análise das tendências de mercado e inovações no campo das ciências e tecnologias, promovendo reformulações curriculares que incorporem avanços e atendam as demandas do mundo do trabalho;
> XV - elaborar a programação das atividades de sua área de atuação, assegurando a articulação com as demais áreas da gestão escolar;
> XVI - promover reuniões de curso, de acordo como Calendário Escolar homologado, para alinhar e refletir sobre indicadores de desempenho, processo de ensino-aprendizagem, organização das aulas práticas e demais estratégias de ensino do(s) curso(s) (CEETEPS, 2015b, art. 1º, grifo próprio).

Pelo fato de o coordenador de curso ter que “avaliar o desempenho do docente”, é comum que ele encontre resistências para que o professor realize, por exemplo, adaptações em suas aulas a fim de atender às especificidades dos alunos com deficiência. Nesse contexto, torna-se habitual recebermos, na área de inclusão do CEETEPS, perguntas desses coordenadores, como, por exemplo: “Onde está escrito que o professor tem que adaptar suas aulas, pois alguns se negam”. Sendo assim, destaca-se a necessidade de oferta de formação voltada para a inclusão da PcD, garantindo que todos os professores tenham acesso a ela.

3.1.6 Deliberação CEETEPS nº 20

Enquanto especialista na Educação Especial e Inclusiva, conforme já descrito no Memorial, atuo junto à equipe de inclusão dando suporte aos professores e aos gestores. Um dos pedidos que mais recebemos se refere a como os docentes podem elaborar suas aulas pensando no atendimento às especificidades dos alunos com

deficiência. Dentre as falas que ouvimos com recorrência, destaca-se: “os professores até querem fazer, mas não sabem como”.

A Deliberação CEETEPS nº 20 dispõe sobre a atividade de professor coordenador de projetos responsável pela coordenação pedagógica nas Etecs, sendo que, dentre suas atribuições, encontra-se:

> [...] IV - implantar mecanismos que favoreçam a preparação docente quanto ao desenvolvimento das praticas pedagógicas e interpretação dos resultados de aprendizagem dos alunos, por meio de ações que viabilizem a formação e qualificação continuada dos educadores [...] (CEETEPS, 2015c, art. 1º).

Embora o CEETEPS disponibilize, por exemplo, vídeos que visam dar um suporte pedagógico às unidades, observa-se, por meio de relatos de docentes, o desconhecimento desses recursos, de modo a reforçar a importância de o coordenador pedagógico estar também capacitado para “viabilizar” a formação desses professores no que tange às práticas pedagógicas inclusivas. A existência do referido material é apontada em trecho de reportagem do portal do CPS, o qual diz que “o conceito de ‘educação especial na perspectiva da educação inclusiva’ passa por garantias de direitos e busca por autonomia, que incluem reuniões técnicas e vídeos para instrumentalizar as unidades” (CPS, 2023c, grifo próprio).

3.1.7 Projeto Pedagógico – Etec

De acordo com o regimento comum das Etecs, aprovado pela Deliberação CEETEPS nº 87 (CEETEPS, 2022b), que já foi apresentada na subseção 3.1.3, o Plano Plurianual de Gestão (PPG), com vigência de cinco anos e atualização anual, é um documento orientador da ação educacional, elaborado com a participação ativa da comunidade escolar e extraescolar, conforme as diretrizes da Unidade do Ensino Médio e Técnico do CEETEPS, responsável por homologá-lo após o encaminhamento ao Grupo de Supervisão Educacional. Dentre as partes que compõem o PPG se encontra o Projeto Político Pedagógico (PPP) da unidade, que possui grande importância para uma política de inclusão de dada instituição de ensino, pois, como já abordado na subseção 1.3, é no PPP que o Atendimento Educacional Especializado (AEE) deve ser previsto. Desse modo, dentre os documentos selecionados para análise no presente estudo, examina-se aqui o PPG da Etec Getúlio Vargas.

O PPG da unidade, com vigência entre os anos de 2024-2028, no item denominado “Procedimentos adotados para alunos de inclusão”, evidencia a preocupação com o atendimento aos alunos com deficiência, conforme trecho destacado:

> XVIII. PROCEDIMENTOS ADOTADOS PARA ALUNOS DE INCLUSÃO
> Acessibilidade - A Etec Getúlio Vargas possui elevador e rampa que propicia o acesso parcial às dependências da escola. Há a preocupação da Unidade Escolar, com apoio da Assessoria de Inclusão do Centro Paula Souza, em atender casos de Pessoas com Deficiência que requeiram tal atendimento.
> Mediante comprovação médica e solicitação por parte dos discentes, a Orientação Educacional, juntamente com o Centro Paula Souza, poderá possibilitar o apoio necessário ao aluno de forma que este tenha condições de acompanhar o curso escolhido bem como suprir a todas as carências a serem atendidas durante o período escolar (CEETEPS, 2024b, p. 34, grifo próprio).

Verifica-se no trecho destacado que, para os elaboradores do PPG em discussão, há a existência da Assessoria de Inclusão na instituição, que seria o setor responsável por dar suporte às unidades no que se refere à inclusão da PcD. Fica evidenciada igualmente a promoção da acessibilidade arquitetônica na escola, ainda que parcialmente, e, por fim, percebe-se uma previsão de atendimento ao aluno com deficiência.

Outro item do documento a ser realçado refere-se aos “Serviços terceirizados” presentes na unidade, dentre os quais se encontra o “Serviço de Apoio aos alunos de inclusão”, o qual é prestado pela empresa AME sob o contrato 29022024 com vigência entre os meses de fevereiro e dezembro de 2024. Na descrição das tarefas oferecidas pela organização, lê-se “Acompanhamento de aluna deficiente visual total, nas questões didático pedagógicas em sala de aula. Acompanha a referida discente na mobilidade do dia a dia: refeitório, ida para laboratórios de Informática” (CEETEPS, 2024b, p. 250, grifo próprio).

No entanto, uma reportagem veiculada em 2012 no *site* oficial do CEETEPS tinha como título “Centro Paula Souza capacita professores para atender alunos com deficiência visual” (CPS, 2012), o que deixa evidente a preocupação da instituição em habilitar seus docentes para atuarem, neste caso, junto aos alunos com deficiência visual, mas percebe-se uma contradição com relação ao exposto no PPG da Etec Getúlio Vargas, unidade que faz uso da terceirização para que esse tipo de

atendimento aconteça. Ressalvas podem ser feitas ao se considerar o lapso temporal entre os textos.

3.1.8 Projeto Pedagógico – Fatec

O Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006, que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino, aponta, em seu artigo 15, que, para o credenciamento de instituições de ensino superior, como é o caso das Fatecs, deve-se apresentar, dentre outros, o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), documento que se assemelha ao PPG desenvolvido pelas Etecs. Por sua vez, o artigo 16 do Decreto diz que o PDI deve conter o projeto pedagógico da instituição (Brasil, 2006).

A partir das diretrizes do Decreto, objetivou-se analisar a previsão do AEE nas Fatecs por meio do PDI da Fatec São Paulo, que teve vigência entre os anos de 2019 e 2023 (CEETEPS, 2019).

Apesar de o Decreto nº 5.7773/2006 estabelecer a previsão no PDI do projeto pedagógico da instituição, este não foi localizado com o termo específico no documento analisado, ainda que haja menção a projetos. Cabe ressaltar que, nas Fatecs, há a existência do projeto pedagógico do curso (PPC), examinado na subseção 3.1.10.

Ainda sobre o PDI, também não foram encontradas no documento quaisquer alusões ao AEE nem ao tratamento referente à inclusão da PcD.

3.1.9 Plano de Curso – Administração – Etecs

Com base nos critérios apresentados na subseção 2.1, selecionaram-se para análise os planos dos cursos de Administração, tanto do modular quanto do integrado ao ensino médio, ambos ofertados nas Etecs.

O curso modular de técnico em administração é constituído de 3 módulos, sendo que, ao terminar o primeiro, o aluno adquire o certificado de qualificação profissional de auxiliar administrativo; ao concluir o segundo, faz jus à qualificação profissional de assistente administrativo; e, finalmente, ao término do terceiro módulo, recebe o diploma de técnico em administração (CEETEPS, 2024a). As qualificações

e habilitações são igualmente ofertadas no curso de ensino médio com habilitação profissional de técnico em administração quando o estudante conclui a 1ª, 2ª e 3ª séries respectivamente (CEETEPS, 2022a).

Retomando o exposto na subseção 1.3 em relação à previsão de conteúdos relacionados com a inclusão da PcD, destaca-se o texto da LBI que afirma:

> Art. 28 Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:
> [...]
> XIV - inclusão em conteúdos curriculares, em cursos de nível superior e de educação profissional técnica e tecnológica, de temas relacionados à pessoa com deficiência nos respectivos campos de conhecimento (Brasil, 2015, grifo próprio).

Ao analisar os planos de curso, tanto do modular quanto do ensino médio com habilitação técnica em administração, verificou-se que em ambos há o componente "Ética e cidadania organizacional", que, dentre os conteúdos abordados, traz os temas mobilidade, acessibilidade e inclusão social e econômica (CEETEPS, 2022a, 2024a). Percebe-se, desse modo, o atendimento à legislação.

A despeito de não terem sido examinados planos de outros cursos ofertados pelo CEETEPS, algumas reportagens escolhidas evidenciaram que, de alguma forma, os temas relacionados às PcDs têm sido contemplados pelos professores das unidades, como pode ser observado nos excertos a seguir:

> As Escolas Técnicas Estaduais (Etecs) Rosa Perrone Scavone, de Itatiba, e Jorge Street, de São Caetano do Sul, estão fazendo sucesso no 5º Encontro Internacional de Tecnologia e Inovação para pessoas com deficiência. Os estudantes dessas unidades expõem no evento protótipos desenvolvidos em atividades escolares. As inovações e o uso de materiais que barateiam os custos estão atraindo visitantes ao estande do Centro Paula Souza (CPS, 2013).

> Estudantes do terceiro ano do Ensino Técnico Integrado ao Médio (Etim) de Informática da Escola Técnica Estadual (Etec) Dr. Júlio Cardoso, de Franca, criaram um equipamento que pode melhorar a vida de deficientes visuais. São óculos adaptados que emitem um sinal sonoro quando existe um obstáculo à frente. A proposta é facilitar a locomoção e evitar acidentes das pessoas com deficiência. Para chegar ao produto final, eles utilizaram uma programação específica com mecanismos de brinquedos eletrônicos (CPS, 2016b).

> A cultura inclusiva também está presente na rotina dos demais alunos da instituição, com seus projetos tecnológicos que anualmente são destaques em feiras de ciência de todo o País. Entre as invenções recentes dos estudantes estão aplicativos de celular para facilitar a

> vida de deficientes visuais, robô para auxiliar na educação de autistas, moda inclusiva, cadeira de rodas motorizada controlada por movimentos da testa, prótese de baixo custo com componentes mecânicos e eletroeletrônicos (CPS, 2017).

Dado que o texto da LBI, como exposto, afirma que esses temas devem estar previstos não apenas nos cursos de nível médio e técnico, mas também nos superiores de tecnologia, passa-se, então, à análise de um plano de curso de uma Fatec.

3.1.10 Plano de Curso – Análise e Desenvolvimento de Sistemas – Fatecs

A partir do exame do plano do curso de Análise e Desenvolvimento de Sistemas da Fatec São Paulo, com base no critério de escolha já apresentado na seção 2 do presente trabalho, verificou-se que apenas na disciplina Interação Humano Computador aparece alguma referência à inclusão da PcD, pois sua ementa traz a palavra “acessibilidade” (CEETEPS, 2013, p. 15).

No entanto, foram encontradas reportagens veiculadas no *site* oficial do CEETEPS as quais demonstram que o tema da inclusão é apresentado aos alunos de Fatecs de algum modo:

> A criatividade dos estudantes do Centro Paula Souza poderá ser vista no TOM São Paulo 2016. Alunos de Escolas Técnicas (Etecs) e Faculdades de Tecnologia (Fatecs) estaduais irão apresentar sete projetos de tecnologia voltada a pessoas com deficiência no evento, que terá início nesta sexta-feira, 11, e vai até domingo, 13, no Centro de Convenções Rebouças, na Capital (CPS, 2016a).

> Aluna da Fatec Cruzeiro ganha bolsa do CNPq para desenvolver tecnologia assistiva [...] “É um projeto desenvolvido por uma pessoa que usa equipamento similar e entende as necessidades de quem tem limitações motoras”, diz o professor Eugênio de Almeida, orientador da pesquisa. “Somada ao conhecimento tecnológico adquirido no curso, essa experiência pode aumentar a possibilidade de êxito da Júlia” (CPS, 2017).

> Outra boa notícia nesta semana em que se comemorou o Dia Internacional da Pessoa com Deficiência – a Organização das Nações Unidas (ONU) instituiu a data de 3 de dezembro em 1992 – foi a exposição de projetos desenvolvidos por estudantes de três Faculdades de Tecnologia do Estado (Fatecs) na final do Prêmio Ações Inclusivas para Pessoas com Deficiência, que ocorreu ontem, na sede da Secretaria de Estado dos Direitos da Pessoa com Deficiência, no bairro da Barra Funda, na Capital (CPS, 2017).

> Alunos de Fatec lançam site para venda de acessórios a cadeirantes [...] Elaborado pelos alunos Renan Capeletto, do curso superior tecnológico de Mecânica de Precisão, e Gabriel Sávio, do curso de Mecânica – Modalidade Projetos, o portal é resultado de um projeto desenvolvido no iCenter, o centro de inovação da Fatec São Paulo, sob mentoria do professor Antonio Celso Duarte (CPS, 2019a).

> O dia a dia de Kerolin Ferreira de Oliveira, aluna do curso de Análise e Desenvolvimento de Sistemas (ADS) da Faculdade de Tecnologia do Estado (Fatec) Prof. Antonio Belizandro B. Rezende de Itapetininga é como o de qualquer outro estudante da unidade: toma seu lugar na sala de aula, conecta o computador à rede e acompanha os professores atentamente, tirando dúvidas quando necessário. No intervalo, bate-papo com amigos da mesma idade e com o namorado, também fatecano (CPS, 2023c).

Em novembro de 2024, houve a posse do novo diretor-superintendente do CEETEPS, e, dentre as principais metas de sua gestão, está a atualização de 100% dos currículos da instituição, como informado em seu portal:

> Confira entrevista com o novo diretor-superintendente do CPS [...] Entre suas propostas para o período até 2028, destacam-se as metas de atualizar 100% dos currículos, criar 12 laboratórios de inovação em regiões estratégicas. ampliar a oferta de cursos EAD e híbridos em 50%, firmar parcerias com 10 instituições internacionais e apoiar a criação de 50 startups por alunos e docentes (CPS, 2025).

Além dos documentos analisados, selecionou-se também um Memorando destinado aos diretores das Fatecs e das Etecs, enviado no início de 2024 pela Gestão Pedagógica (GPed) do Grupo de Supervisão Educacional (GSE) da Coordenadoria do ensino médio e técnico (Cetec). Uma vez que o documento traz informações que apontam como é realizado o atendimento aos estudantes público-alvo da Educação Especial, tanto nas Fatecs quanto nas Etecs, considerou-se fundamental seu exame, feito na subseção que segue.

3.2 Principais ações para a inclusão das PcDs

Ao se referirem às políticas públicas de educação, Mocarzel e Najjar (2017, p. 9) afirmam que elas são baseadas, “[...] em parte, em normas ancoradas no ordenamento jurídico nacional (e em parte dos casos em documentos legais) [...]”. A partir dessa concepção e com base na análise do Memorando enviado aos diretores

das Fatecs e das Etecs, apontam-se as principais ações desenvolvidas no CEETEPS para o atendimento dos alunos elegíveis à Educação Especial.

A título de informação, o documento em questão, cujo número do processo é 136.00018646/2024-10, tramitou via Sistema Eletrônico de Informação (SEI) no dia 6 de fevereiro de 2024 e em seu campo de descrição do assunto foi redigido o seguinte texto “Orientação sobre atendimento aos alunos elegíveis à Educação Especial 2024” (CEETEPS, 2024). Por se tratar de um documento interno da instituição, solicitou-se autorização para sua utilização nesta pesquisa, cujo parecer favorável enviado via *e-mail* está disponível no Anexo A.

3.2.1 Setor responsável pela inclusão

A partir da análise do Memorando, verifica-se que sua área de origem está identificada como “Assessoria de Inclusão da Pessoa com Deficiência”. No entanto, ao retomarmos a Deliberação CEETEPS nº 3 de 2008, que dispõe sobre a reorganização da estrutura da instituição, percebe-se que não há registro da existência desse setor (CEETEPS, 2008).

Com relação aos cargos das profissionais que assinaram o documento e suas respectivas áreas de atuação, lê-se: “Coordenadora de Projetos” e “Área de Gestão Pedagógica – Inclusão”; “Gestora de Supervisão Educacional” e “Área de Gestão Pedagógica”. Salienta-se que ambos os setores pertencem ao Grupo de Supervisão Educacional (GSE), o qual, por sua vez, conforme estrutura do CEETEPS já descrita (CEETEPS, 2008), encontra-se alocado na Cetec.

Compreende-se, então, que as orientações recebidas pelas Fatecs e pelas Etecs tiveram origem de um setor denominado “Área de Gestão Pedagógica – Inclusão”, alocada na “Área de Gestão Pedagógica” pertencente ao GSE/Cetec.

Além de possibilitar a identificação de uma repartição responsável por emanar diretrizes quanto ao atendimento das PcDs a serem seguidas pelas unidades, o documento ainda aponta que quem atua na “Área de Gestão Pedagógica – Inclusão” o faz por meio de coordenação de projetos. Contudo, não é possível extrair mais informações sobre tal setor, como as relacionadas à sua estrutura ou à formação e atribuições dos profissionais, por exemplo.

3.2.2 Profissionais que atendem os alunos público-alvo da Educação Especial

Além da Deliberação CEETEPS nº 18 já analisada que trata da coordenação de projeto responsável pela orientação e apoio educacional nas Etecs, o Memorando em destaque também traz algumas informações sobre as pessoas encarregadas pelo atendimento às PcDs na instituição.

Como mencionado, o Memorando é assinado por uma gestora de supervisão educacional e por uma coordenadora de projetos da "Área de Gestão Pedagógica – Inclusão", no entanto, nem no Memorando tampouco nos demais documentos analisados há mais informações sobre as incumbências e as atribuições dessas profissionais em relação à inclusão da PcD. Na próxima seção, na qual se dispõe a discussão dos resultados, são destacadas as implicações de existirem coordenadores de projetos atuando na área de inclusão, dadas pelo fato de esses projetos serem desenvolvidos a partir de Horas-Atividades Específicas (HAEs), as quais possuem requisitos próprios para serem autorizadas.

Ainda sobre os profissionais destinados ao atendimento dos educandos elegíveis à Educação Especial, o Memorando afirma que:

> Nos últimos anos, o Centro Paula Souza tem oferecido aos alunos elegíveis à Educação Especial, acompanhamento educacional especializado (Transtorno do Espectro Autista e Altas Habilidades ou Superdotação), por meio do Agente Educacional de Inclusão (AE), respeitando assim as legislações que regulamentam essa demanda. Entre essas leis destacamos o Decreto nº 7611, de novembro de 2011 (CEETEPS, 2024c, p. 1).

Destaca-se que, embora haja apontamento à equipe de inclusão da PcD, o atendimento é voltado ao público-alvo da Educação Especial que engloba também os alunos com altas habilidades ou superdotação, e não apenas as pessoas com deficiência.

Ainda que o Decreto nº 7.611 citado no excerto não aborde a questão do "Agente Educacional de Inclusão (AE)", a menção a esse profissional no Memorando chama atenção pelo fato de, na instituição, não haver profissionais no quadro de funcionários para o denominado "Acompanhamento Educacional Especializado". Assim, entende-se que esse profissional tem atuado por meio de empresa terceirizada "nos últimos anos", e esse indício de terceirização é ratificado em outro trecho do

documento, no qual se afirma que “o acompanhamento especializado ocorrerá por meio da Empresa AME [...]” (CEETEPS, 2024c, p. 1).

A Associação Amigos Metroviários dos Excepcionais (AME) foi criada em 1990 e é uma organização da sociedade civil sem fins lucrativos que atende instituições, públicas e privadas, com o intuito de “[...] contribuir para a construção de ambientes sociais inclusivos” (AME, 2020).

Ao consultar o Termo de Contrato firmado entre o CEETEPS e a AME, por intermédio do Contrato nº 051/2023 possibilitado a partir do Pregão Eletrônico nº 001/2023, assinado em 15 de fevereiro de 2023 e que tem por objeto a prestação de serviço de apoio contínuo aos alunos público-alvo da Educação Especial, vê-se que a empresa AME disponibiliza ao CEETEPS os seguintes profissionais: Intérprete de Libras, Transcritor de Braille, Ledor, Cuidador, Técnico de Enfermagem, Agente de Inclusão, Supervisor de Enfermagem e Supervisor Administrativo (CEETEPS, 2023, p. 18).

Destaca-se que, no Contrato em questão, há a descrição das atividades a serem desenvolvidas pelos profissionais contratados bem como a formação necessária para que possam atuar, no entanto, não se fará nesta pesquisa uma análise exaustiva desse documento.

3.2.3 Espaço e período de atendimento aos alunos elegíveis à Educação Especial

Considerando-se o já referido Memorando, percebe-se que o atendimento dado aos alunos pelos profissionais da empresa AME ocorre, majoritariamente, na sala de aula regular e ao mesmo tempo que o professor regente ministra sua aula. O trecho a seguir evidencia esse modelo:

> Alunos com 8 horas-aula diárias (Mtec PI) - os alunos terão acompanhamento diário durante 4 horas-aula, devendo o profissional contratado atendê-lo durante as 4 primeiras aulas em uma semana e, na semana seguinte, as 4 últimas aulas, intercalando, assim, semanalmente o atendimento, de forma a atender o aluno em todos os componentes curriculares. Além disso, para que a escola tenha momentos de análise das necessidades desses discentes o AE, contratado pela AME, terá 1 hora-atividade na Unidade de Ensino, para preparação de material, comunicação com a equipe pedagógica, caso entendam necessário e, produção de relatório diário a ser entregue à AME para análise posterior em conjunto com a equipe de inclusão do CPS (CEETEPS, 2024, p. 2, grifo próprio).

Quanto ao espaço em que o Atendimento Educacional Especializado é realizado, o documento não faz menção a uma sala de recursos multifuncionais nem a um espaço multiuso. Ressalta-se, no entanto, que em basicamente todas as unidades de Etecs e Fatecs há um local que pode servir como tal, evidenciado, inclusive, no *site* oficial do CEETEPS, que veiculou o seguinte trecho:

> Um espaço “diferentão”, com design moderno e muito, mas muito distante mesmo das salas de aula convencionais. Assim são os Espaços Maker desenvolvidos pelo Centro Paula Souza. Até o momento, 199 Escolas Técnicas Estaduais (Etecs) e 76 Faculdades de Tecnologia do Estado (Fatecs) já finalizaram a montagem desses ambientes, mas todas as 300 unidades do Estado vão oferecer esses espaços em breve.
> A montagem começou em fevereiro deste ano e deve ser concluída ainda em julho, com uma fórmula que consiste em mobiliário modular (mesas, cadeiras e pufes), dois aparelhos Smart TV de 65 polegadas e moldura touch, 15 notebooks, quadro de ferramentas, dois quadros de vidro, kit Arduíno, além de cortadora a laser, impressora e scanner 3D (CPS, 2023a).

3.2.4 Ficha de Atendimento Educacional Especializado – FAE

Nas subseções 1.3 e 1.4, discutiu-se sobre a importância do Estudo de Caso e do Plano de Atendimento Educacional Especializado, sendo que, em linhas gerais, o primeiro visa identificar as principais barreiras que podem influenciar no processo de inclusão, enquanto o segundo traça caminhos para que esses obstáculos sejam removidos. No CEETEPS, apesar de não terem sido encontrados esses documentos, foi identificada uma ficha denominada Ficha de Acompanhamento Educacional Especializado (FAE), a qual é utilizada principalmente nas Etecs. Ratifica-se aqui que, por se tratar de um documento interno à instituição, foi solicitada uma autorização para seu uso e divulgação neste trabalho, sendo que a permissão dada via *e-mail* está apresentada no Anexo B e a ficha completa pode ser conferida no Anexo C.

A FAE é um instrumento aplicado para coletar informações detalhadas sobre alunos com deficiência ou transtornos de aprendizagem que abrange dados pessoais, familiares, médicos e acadêmicos, além de identificar os tipos de apoio necessários para o discente dentro da escola. Também prevê a autorização para contato com profissionais de saúde e a participação em um acompanhamento educacional especializado, bem como inclui diretrizes para adaptações pedagógicas e

metodológicas e orientações para a família, sendo que, no final, há um termo de consentimento para formalizar a adesão ao acompanhamento especializado.

Embora a FAE traga elementos que estão presentes tanto no Estudo de Caso quanto no Plano de Atendimento Educacional Especializado, o documento é preenchido pelo professor responsável pela coordenação de projeto de apoio e orientação educacional da unidade que, na maioria das vezes, não possui formação específica na educação especial. Assim, a FAE acaba sendo preenchida somente a partir dos elementos que a constituem, o que engessa a análise do caso em questão. Ainda que o orientador educacional tenha liberdade para colocar ou tirar elementos conforme a situação, frequentemente lhe falta formação para um protagonismo no preenchimento da ficha.

Destacou-se que a FAE é utilizada principalmente nas Etecs, pois nas Fatecs seu emprego não está oficializado, além de não haver nessas unidades um responsável direto para lidar com as questões da inclusão. No entanto, em algumas Faculdades de Tecnologia, determinados profissionais, como os coordenadores de curso, fazem uso desse documento a fim de conseguirem atender melhor os alunos com deficiência.

Um dos trechos da FAE que merece ênfase diz respeito à autorização da família ou do aluno com deficiência maior de idade para que o AEE seja realizado a partir do profissional da empresa terceirizada, no trecho em que se lê: “O aluno ou o responsável, reconhece, concorda e legitima o Acompanhamento Educacional Especializado por meio da Empresa AME?”. Dado que o AEE é realizado “por meio” de uma empresa terceirizada, é razoável que a instituição, no mínimo, garanta que essa organização faça o Estudo de Caso bem como o Plano de Atendimento Educacional Especializado, como se aborda adiante na discussão dos resultados.

3.3 Discussão dos resultados

Neste trabalho, objetivou-se examinar as políticas de inclusão da PcD desenvolvidas pelo Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CEETEPS). Para tanto, utilizou-se como suporte o ciclo de políticas a partir da abordagem de Stephen Ball, considerando principalmente o contexto da produção de textos e o da prática. A investigação passou pela análise das políticas de inclusão educacional nacional e paulista, bem como pelo exame tanto dos principais

documentos produzidos pela instituição quanto de reportagens veiculadas em seu *site* oficial que abarcavam as práticas do CEETEPS em relação à inclusão da PcD.

Por meio da leitura das políticas nacional e paulista de inclusão educacional, percebeu-se que há alguns pontos que se destacam em ambos os entes administrativos, a saber: a existência de um setor responsável pela gestão da inclusão; a promoção da acessibilidade e do atendimento educacional especializado; a presença do professor especializado, do profissional de apoio bem como do intérprete de Libras; a produção do Estudo de Caso e do Plano de Atendimento Educacional Especializado; a existência da sala de recursos multifuncionais ou do espaço multiuso.

Em seguida, com o intuito de nortear o exame dos documentos e das reportagens selecionados, esses aspectos foram agrupados em quatro eixos: estrutura de pessoas, estrutura material, estrutura de formação e estrutura pedagógica. Dessa forma, passa-se então à discussão dos resultados da pesquisa, de modo que sejam propostas adequações nas políticas de inclusão do CEETEPS suscitadas da análise tanto dos documentos da instituição quanto das práticas nela desenvolvidas.

3.3.1 Estrutura de pessoas

Quanto ao eixo Estrutura de Pessoas, verificou-se que o CEETEPS possui um setor responsável por dar suporte às Fatecs e às Etecs principalmente no que se refere à inclusão dos alunos com deficiência, o qual é identificado de diferentes maneiras, como Assessoria de Inclusão, Equipe de Inclusão da PcD e Área de Inclusão. Embora esse setor seja conhecido pelos diferentes profissionais da instituição, não há algum documento que trate de sua estrutura nem das atribuições das pessoas que nele atuam.

Ao direcionar o olhar para as unidades de Fatecs e Etecs, constatou-se que, nas primeiras, não há um responsável expressamente direcionado para lidar com as demandas de inclusão da PcD, enquanto nas segundas há a figura do orientador educacional. Tanto os educadores que atuam no setor do CEETEPS responsável pela inclusão quanto os orientadores educacionais desenvolvem suas atividades por meio de HAE (Hora-Atividade Específica), de modo que o ingresso e a permanência desses profissionais em tais funções dependem da existência de um professor substituto que

assuma suas aulas. Entende-se, então, que, a partir do momento em que a presença desses substitutos não seja mais possível, os educadores que atuam por HAE devem voltar a ministrar suas aulas, deixando assim suas atividades relacionadas à inclusão e prejudicando a continuidade dos trabalhos, até que sejam encontradas outras pessoas que atendam os pré-requisitos dos cargos.

Igualmente restou explícito que não há profissionais contratados pela instituição para atenderem os alunos público-alvo da Educação Especial, ou seja, os profissionais especializados no AEE, os de apoio e os intérpretes de Libras atuam por meio de empresa terceirizada. Esse cenário confirma o que Ball e Mainardes (2024, p. 15), ao discutirem o conceito de governança, afirmam: “o Estado traz a privatização para o mundo, tornando-se comissário e monitor dos serviços da Educação, em vez de responsável pela sua prestação”. Apesar de o CEETEPS, ainda que por meio de terceirização, fornecer o AEE, esse modelo para o atendimento implica em uma dependência do setor privado para a oferta dos profissionais especializados, bem como requer que a instituição tenha uma rigorosa fiscalização a fim de garantir que eles estejam devidamente preparados e executem suas funções apropriadamente.

Assim, à luz das políticas nacional e paulista para a inclusão educacional das pessoas com deficiência, o CEETEPS desenvolveu uma estrutura de pessoas para lidar com o AEE a partir de profissionais da instituição, os quais, por meio de projetos, atuam dando suporte às unidades, como é o caso daqueles que pertencem à equipe de inclusão, bem como lidando mais diretamente com os alunos, pais e professores, a exemplo dos orientadores educacionais das Etecs. No entanto, apesar dessa organização interna, o atendimento direto às PcDs é desenvolvido a partir de terceirização. Destaca-se ainda que essa política, referente, no caso, à estrutura de pessoas, foi alicerçada mais na prática dos diferentes atores pertencentes a ela do que com base em textos orientadores da instituição, uma vez que há poucos documentos que explicitam como ela está desenhada e quais as atribuições dos profissionais que nela atuam.

Portanto, em relação à estrutura de pessoas responsáveis por lidarem diretamente com a inclusão da PcD na instituição, sugere-se ao CEETEPS que o setor hoje incumbido dessa demanda seja oficializado, como, por exemplo, por meio de um acréscimo na Deliberação CEETEPS nº 3 de 2008, documento que trata justamente da estrutura do Centro Educacional e aponta inclusive as atribuições referentes a cada área e aos profissionais correspondentes. Aconselha-se igualmente que os

profissionais atuantes no setor de inclusão por meio de HAE não tenham a continuidade de seus projetos condicionada à existência de um professor que os substitua em suas aulas, como é o caso dos diretores das unidades, que são livres dessa exigência durante todo o período para o qual foram eleitos para o exercício da função.

Uma vez que o CEETEPS possui muitas unidades que estão espalhadas por diversos munícipios e agrupadas em 12 regionais administrativas, sugere-se que em cada regional haja um representante do setor de inclusão a fim de oferecer um melhor suporte às unidades, como acontece com a UGAF. Pensando ainda nas unidades, sugere-se que nas Fatecs também se tenha um profissional explicitamente responsável por lidar com as demandas da inclusão da PcD, principalmente na mediação do diálogo entre a PcD, os docentes, os profissionais da empresa terceirizada e os familiares. Esse cargo pode ser exercido, por exemplo, por cada coordenador dos cursos existentes, sendo que tanto ele quanto o orientador educacional atuante nas Etecs também precisam ter um período de permanência na função livre do risco de interrupção causada pela ausência de um professor que possa substituí-los em suas aulas. Ainda levando-se em consideração a quantidade e a diversidade de Etecs e de Fatecs, é de extrema importância que haja um estreito diálogo entre a equipe de inclusão com a coordenadoria do ensino superior de graduação (CESU), bem como com a coordenadoria do ensino médio e técnico (Cetec) para que as ações destinadas ao atendimento das PcDs cheguem efetivamente nas unidades.

Por último, ainda no que se refere à estrutura de pessoas que possam lidar com o AEE, propõe-se que o CEETEPS abra vagas a serem preenchidas por meio de concurso para que a instituição tenha profissionais especializados capazes de realizarem esse atendimento nas unidades. Entende-se que as atividades desenvolvidas pelos profissionais de apoio, pelos intérpretes de Libras e por aqueles que atuam com alunos cegos ou surdos-cegos estão mais relacionadas a comunicação, cuidados pessoais e mobilidade dos alunos com deficiência, e, desse modo, a terceirização delas é menos danosa. No entanto, é fundamental que outras tarefas, como realizar o Estudo de Caso e elaborar o Plano de Atendimento Educacional Especializado, sejam executadas por profissionais especializados enquanto professores da instituição, pois elas estão diretamente ligadas ao processo

de ensino-aprendizagem dos educandos com deficiência, logo, não é razoável que uma instituição de ensino terceirize atividades que são de sua responsabilidade.

3.3.2 Estrutura material

O eixo de Estrutura material foi elaborado a partir dos pontos relacionados ao fornecimento de tecnologias assistivas e de transporte e à acessibilidade arquitetônica. Nas reportagens e nos documentos analisados, apenas não foram encontradas informações sobre a política de fornecimento de transporte para as PcDs.

Em relação à acessibilidade arquitetônica das 314 unidades ligadas a uma Etec ou Fatec, cerca de 54% não são acessíveis, 39% estão acessíveis e 7% estão parcialmente acessíveis. Na subseção 2.1.1, destacou-se que muitos prédios, atualmente administrados pelo CEETEPS, foram construídos em um período no qual não havia legislações que exigiam a promoção da acessibilidade, como a Lei nº 10.098 de 2000 (Brasil, 2000).

Quanto ao fornecimento de tecnologias assistivas, observou-se, principalmente por meio das reportagens analisadas, que a instituição faz investimentos para a compra de equipamentos que auxiliam na promoção da acessibilidade dos alunos com deficiência, contribuindo assim para que haja a remoção de barreiras, sobretudo as comunicacionais.

Salienta-se novamente a importância de o CEETEPS manter estrutura bem definida de um setor responsável pela inclusão a fim de que, por exemplo, se tenha previsão orçamentária para fornecimento de transporte, promoção da acessibilidade arquitetônica e fornecimento de tecnologias.

Percebeu-se que, no tocante à estrutura material, há forte ligação entre alguns setores da instituição com a área da inclusão, como é o caso da unidade de infraestrutura (UIE) e a unidade de gestão administrativa e financeira (UGAF), de maneira a atender, assim, ao que preconiza a LBI:

> A formulação, a implementação e a manutenção das ações de acessibilidade atenderão às seguintes premissas básicas:
> [...] planejamento contínuo e articulado entre os setores envolvidos (Brasil, 2015, art. 61, grifo próprio).

Diante do exposto, sugere-se ao CEETEPS que, em diferentes áreas, principalmente na UIE e na UGAF, sejam mantidas pessoas que possam dialogar com o setor de inclusão a fim de que a promoção da acessibilidade e o fornecimento de transporte e de tecnologias assistivas sejam assegurados.

Pelo fato de a instituição lidar com a educação tecnológica e dada a evidente capacidade de os alunos desenvolverem tecnologias que promovam melhor acessibilidade e mobilidade das PcDs, aconselha-se que o CEETEPS incentive mais a existência desses projetos bem como contribua para que os produtos neles desenvolvidos ajudem a atender à demanda interna.

Por último, constatou-se que o CEETEPS não possui, em suas unidades, salas de recursos multifuncionais, no entanto, foi possível observar que há, nas Fatecs e nas Etecs, as salas *makers*, de modo que se propõe a utilização desses espaços como ambiente multiuso no qual os alunos com deficiência também possam ser atendidos.

3.3.3 Estrutura de formação

Dentro do terceiro eixo, Estrutura de formação, a partir do qual se investigou nos documentos selecionados como o CEETEPS viabiliza a formação dos seus profissionais para lidarem com a inclusão das PcDs, observou-se que há a promoção de eventos, como fóruns e reuniões instrutivas, vídeos, cartilhas e até capacitações em parcerias com instituições especializadas.

Levando-se em consideração que, além das Fatecs e das Etecs, o CEETEPS possui a unidade de pós-graduação, extensão e pesquisa (UPEP), sugere-se ao Centro Educacional que sejam criados cursos relacionados à educação especial, principalmente para contemplar seus professores que atuam nos diferentes seguimentos ofertados pela instituição, de modo a satisfazer o que estabelece a LDB ao apontar que:

> Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:
> [...] X - adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado;
> XI - formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado, de tradutores e intérpretes da Libras, de guias intérpretes e de profissionais de apoio [...] (Brasil, 1996, art. 28).

3.3.4 Estrutura pedagógica

No último eixo, que abarca a estrutura pedagógica, foram analisados os documentos a fim de compreender como o CEETEPS traz a temática da inclusão da PcD nos projetos pedagógicos e nos planos de curso, além de investigar como o Plano de Curso e o Plano de Atendimento Educacional Especializado são abordados pela instituição.

Quanto aos projetos pedagógicos, verificou-se que na Etec selecionada o PP tratou da questão da inclusão ao apontar como a unidade vem atuando frente à acessibilidade, inclusive citando o diálogo com o setor de inclusão do CEETEPS. Em contrapartida, no plano de desenvolvimento institucional (PDI) da Fatec analisada, não foram encontrados quaisquer elementos que apontassem para a institucionalização do AEE.

Em relação aos planos de curso, estão presentes neles temas relacionados com a inclusão da PcD em conteúdos de ao menos uma disciplina vigente, tanto no curso ofertado pela Etec quanto no oferecido pela Fatec. Além dos registros nesses documentos, foi possível observar, nas reportagens analisadas, que, em unidades diversas da instituição, alunos de diferentes cursos desenvolveram projetos ligados à PcD, o que reforça que, de alguma forma, assuntos relacionados à inclusão desses indivíduos são abordados nas aulas.

Uma vez que a atualização de 100% dos currículos é uma das metas da nova superintendência do CEETEPS, sugere-se à instituição que nessa melhoria haja um cuidado para que temas relacionados à inclusão da PcD estejam presentes em conteúdos de todos os cursos ofertados pelas unidades.

Por fim, verificou-se ainda que não há a institucionalização do Estudo de Caso e do Plano de Atendimento Educacional Especializado nas unidades, embora haja nas Etecs a utilização da FAE (Ficha de Acompanhamento do Atendimento Educacional Especializado), documento que não é preenchido por um profissional especializado e não configura um Estudo de Caso nem um Plano de Atendimento Educacional Especializado. Dado que a instituição atende os alunos com deficiência por meio de uma empresa terceirizada, reforça-se aqui a sugestão para o CEETEPS estabelecer concurso público com a finalidade de ter, em seu quadro de colaboradores, profissionais especializados para atuarem diretamente com as PcDs. Enquanto essa demanda não for atendida, recomenda-se que sejam instituídos pela instituição

modelos de Estudo de Caso e de Plano de Atendimento Educacional Especializado para que os profissionais da empresa terceirizada os utilizem nas unidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Antes de serem feitas as considerações finais sobre o desenvolvimento e os resultados desta pesquisa, cabe enfatizar que ela foi realizada por uma pessoa com deficiência visual, e, desse modo, ressaltam-se abaixo algumas barreiras encontradas durante a realização do estudo, bem como os caminhos adotados para removê-las.

Uma das grandes dificuldades foi a falta de determinadas literaturas no formato digital, e, por isso, livros que poderiam ser utilizados como fonte primária de pesquisa foram desconsiderados ou foram citados por meio da análise de outros autores. Na ausência dessas obras, busquei encontrar outras disponíveis digitalmente que tratavam do mesmo assunto, e, como a maioria não era gratuita, foi necessário realizar a compra de muitas delas. Além disso, deparei-me com exemplares digitais que não permitiam suas leituras a partir do leitor de tela.

Durante todo o desenvolvimento do estudo, utilizei o leitor de tela para computadores denominado NVDA, um *software* gratuito e um dos mais utilizados por pessoas com deficiência visual. Embora o NVDA tenha diversas funcionalidades, muitos *sites* de pesquisa e até mesmo artigos não estavam preparados para essa forma de leitura, e essa falta de acessibilidade dificultou inclusive a busca por trabalhos relacionados ao tema desta dissertação. Assim, destaca-se a importância que pesquisas futuras podem ter na identificação das barreiras encontradas pelos pesquisadores com deficiência e que elas sejam capazes de indicarem caminhos para a remoção desses obstáculos.

Mesmo diante dos desafios, a pesquisa foi conduzida com base em um referencial teórico sólido, apoiando-se na análise dos ciclos de políticas formulada por Stephen Ball e abordada por Mainardes (2006), a qual permitiu compreender como as diretrizes institucionais do CEETEPS se desenvolvem em relação às políticas nacionais e estaduais.

Em resposta à questão de pesquisa “Como as políticas de inclusão da PcD do CEETEPS estão sendo desenvolvidas frente às políticas nacionais e do estado de São Paulo?”, ancorado nos contextos da produção de texto e da prática presentes no ciclo de políticas apontado por Stephen Ball, verificou-se que o CEETEPS possui políticas de inclusão, mas que elas são mais evidenciadas a partir de diferentes atores e com poucas diretrizes institucionalizadas em documentos oficiais. Desse modo, considera-se fundamental que a instituição torne suas políticas de inclusão mais

claras, principalmente para os profissionais nelas atuantes, uma vez que, como discutido neste trabalho, trata-se de funcionários públicos que devem agir com base nos princípios legais.

Quanto à metodologia adotada, baseada na pesquisa bibliográfica e documental, embora ela tenha possibilitado o alcance tanto do objetivo geral do estudo – investigar as políticas de inclusão da PcD do CEETEPS – quanto dos específicos – analisar as políticas nacionais e paulistas de inclusão das PcDs, analisar as atuais políticas de inclusão nas Fatecs e nas Etecs e propor ao CEETEPS possíveis adequações da política institucional de inclusão das PcDs frente às políticas nacionais e do estado de São Paulo existentes –, não se desconsidera a importância de que os atores, como gestores e professores ou até mesmo alunos com deficiência, sejam ouvidos para que se tenha um melhor entendimento das políticas de inclusão. Portanto, sugere-se que trabalhos futuros possam investigar como elas se desenvolvem a partir da ótica desses indivíduos.

Por fim, destaca-se a importância desta pesquisa seja para a EPT, seja para o CEETEPS e, principalmente, para o avanço das políticas educacionais de inclusão da PcD.

Na exposição dos caminhos da EPT no Brasil, evidenciou-se como as PcDs tinham suas participações limitadas nessa modalidade de ensino e como atualmente há legislações que incentivam o ingresso e a permanência desse público nesse seguimento educacional.

Tanto para o CEETEPS quanto para os diferentes atores que se relacionam com ele, foi possível apontar neste trabalho uma melhor caracterização das políticas de inclusão, de modo a recomendar o estabelecimento de ações que possam proporcionar melhores adequações frente às políticas nacional e paulista de inclusão educacional, sendo que a instituição pode, inclusive, considerar as sugestões aqui deixadas com a finalidade de facilitar as possíveis mudanças. Além dos ganhos futuros, pelo fato de este pesquisador atuar efetivamente como professor e coordenador de projetos de inclusão no CEETEPS, considera-se que a instituição já foi beneficiada ao longo do desenvolvimento deste trabalho, pois, no mínimo, se trata de um profissional que está se aperfeiçoando dentro da temática e que, direta ou indiretamente, tem compartilhado os conhecimentos adquiridos.

Dentro do universo da inclusão da pessoa com deficiência, este estudo pode contribuir com um melhor entendimento de como esse tema vem sendo trabalhado na

EPT, bem como é capaz de colaborar na discussão dessa temática em diferentes modalidades de ensino. Por fim, para a comunidade acadêmica, a presente pesquisa contribui com o preenchimento das lacunas existentes sobre políticas de inclusão da PcD na educação profissional e tecnológica, tendo em foco uma instituição paulista.

REFERÊNCIAS

BALL, S. J.; MAINARDES, J. **Pesquisa em Políticas educacionais: Debates Contemporâneos**. São Paulo: Cortez Editora, 2024.

BALL, S. J.; MAINARDES, J. **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez Editora, 2022.

BARBOSA, A. R.; CONSTANTINO, P. R. P. Educação profissional inclusiva: o cenário de atendimento e a composição dos dados sobre as Pessoas com Deficiência nas Escolas Técnicas Estaduais do CEETEPS em 2023. *In*: **Simpósio dos Programas de Educação Profissional – Simprofi, 17., 2023**, São Paulo. **Anais [...]**. São Paulo: Unidade de Pós-Graduação, Extensão e Pesquisa, 2023. v. 1.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, DF: CNE, 2001. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf. Acesso em: 24 out. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, DF: CNE, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 24 out. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 1, de 5 de janeiro de 2021**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. Brasília, DF: CNE, 2021a. Disponível em: https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-5-de-janeiro-de-2021-297767578 Acesso em: 5 mar. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional do Ministério Público. **Manual de atuação do Ministério Público em defesa da educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. 1. ed. Brasília, DF: CNMP, 2024. Disponível em: https://www.cnmp.mp.br/portal/images/Publicacoes/documentos/2024/Manual-MP-Educao-Inclusiva.pdf. Acesso em: 5 out. 2024.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 10 jul. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909**. Crêa nas capitaes dos Estados da Republica Escolas de Aprendizes Artifices, para o ensino profissional primario e gratuito. **Diário Oficial**: Rio de Janeiro, p. 6975, 26 set. 1909. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-7566-23-setembro-1909-525411-publicacaooriginal-1-pe.html. Acesso em: 10 jul. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1997. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm. Acesso em: 11 jul. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 5.154**, **de 23 de julho de 2004**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2004a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm. Acesso em: 25 jul. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004**. Regulamenta as Leis nºs 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2004b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm. Acesso em: 23 jul. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006**. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. Brasília, DF: Presidência da República, 2006. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5773.htm. Acesso em: 13 mar. 2025.

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, 2011. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 23 jul. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 11.063, de 4 de maio de 2022**. Estabelece os critérios e os requisitos para a avaliação de pessoas com deficiência ou pessoas com transtorno do espectro autista para fins de concessão de isenção do Imposto sobre Produtos Industrializados - IPI na aquisição de automóveis. Brasília, DF: Presidência da República, 2022. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2022/decreto/D11063.htm. Acesso em: 5 jun. 2024.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 27 dez. 1961. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html. Acesso em: 13 jul. 2024.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Brasília,

DF, 28 ago. 1971. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm. Acesso em: 15 mar. 2024.

BRASIL. **Lei nº 6.545, de 30 de junho de 1978**. Dispõe sobre a transformação das Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, do Paraná e Celso Suckow da Fonseca em Centros Federais de Educação Tecnológica e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 4 jul. 1978. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L6545.htm. Acesso em: 25 jul. 2024.

BRASIL. **Lei nº 7.044, de 18 de outubro de 1982**. Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, seção 1, p. 19539, 19 out. 1982. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1980-1987/lei-7044-18-outubro-1982-357120-publicacaooriginal-1-pl.html. Acesso em: 22 jul. 2025.

BRASIL. **Lei nº 8.213, de 24 de julho de 1991.** Dispõe sobre os Planos de Benefícios da Previdência Social e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1991. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8213cons.htm. Acesso em: 2 jun. 2024.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 7 jun. 2024.

BRASIL. **Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000**. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2000. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em: 3 set. 2024.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2002. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em: 26 jul. 2024.

BRASIL. **Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008**. Altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. Brasília, DF: Presidência da República, 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11741.htm. Acesso em: 12 jun. 2024.

BRASIL. **Lei nº 12.139, de 1º de setembro de 2010**. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS. Brasília, DF: Presidência da República, 2010a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12319.htm. Acesso em: 30 jul. 2024.

BRASIL. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Brasília, DF: Presidência da República, 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em: 25 jul. 2024.

BRASIL. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2013. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm. Acesso em: 26 set. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.005**, **de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2014a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 22 set. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2015/lei-13146-6-julho-2015-781174-normaatualizada-pl.pdf. Acesso em: 27 jul. 2024.

BRASIL. **Lei nº 14.126, de 22 de março de 2021**. Classifica a visão monocular como deficiência sensorial, do tipo visual. Brasília, DF: Presidência da República, 2021b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2021/Lei/L14126.htm. Acesso em: 1 ago. 2024.

BRASIL. **Lei nº 14.254, de 30 de novembro de 2021**. Dispõe sobre o acompanhamento integral para educandos com dislexia ou Transtorno do Deficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) ou outro transtorno de aprendizagem. Brasília, DF: Presidência da República, 2021c. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/L14254.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%2014.254%2C%20DE%2030,ou%20outro%20transtorno%20de%20aprendizagem. Acesso em: 24 jul. 2024.

BRASIL. **Lei nº 14.768, de 22 de dezembro de 2023**. Define deficiência auditiva e estabelece valor referencial da limitação auditiva. Brasília, DF: Presidência da República, 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2023/Lei/L14768.htm. Acesso em: 15 jun. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Nota Técnica – SEESP/GAB/ nº 11/2010**. Orientações para a institucionalização da Oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE em Salas de Recursos Multifuncionais, implantadas nas escolas regulares. Brasília, DF: SEESP, 2010b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5294-notatecnica-n112010&Itemid=30192. Acesso em: 28 set. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Nota Técnica nº 4 / 2014 / MEC / SECADI / DPEE**. Orientação quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar. Brasília, DF: SECADI, 2014b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15898-nott04-secadi-dpee-23012014&category_slug=julho-2014-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 26 set. 2024.

BRITO, A. F. O.; BOSCHINI, F. F. **Patrimônio educativo: arquitetura escolar e currículo**. Jundiaí: Paco Editorial, 2021. 344 p.

BRYAN, N. A. P. **Educação, processos de trabalho e desenvolvimento econômico**. Campinas: Alínea, 2008. 176 p.

CABRAL, D. Arsenal Real da Marinha. **Arquivo Nacional**, Brasília, DF, out. 2011. Disponível em: https://mapa.arquivonacional.gov.br/index.php/assuntos/15-dicionario/57-dicionario-da-administracao-publica-brasileira-do-periodo-colonial/134-arsenal-real-da-marinha. Acesso em: 10 jul. 2024.

CACIATORI, A.R.; FERNANDES, S.R.C.; SANT'ANNA, G.J. **Educação profissional e supervisão educacional: desafios, concepção, implantação e resultados**. São Paulo: Centro Paula Souza, 2021.

CAMARGO, A. R. Casas de Fundição. **Arquivo Nacional**, Brasília, DF, abr. 2012. Disponível em: https://mapa.arquivonacional.gov.br/index.php/assuntos/15-dicionario/57-dicionario-da-administracao-publica-brasileira-do-periodo-colonial/146-casas-de-fundicao-1603-1821. Acesso em: 10 jul. 2024.

CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA PAULA SOUZA (CEETEPS). Administração Central. **Contrato n.º 051/2023**: prestação de serviços de apoio contínuos aos alunos com deficiência, TEA e altas habilidades ou superdotação nas unidades do CEETEPS. São Paulo: CEETEPS, 2023. 119 p.

CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA PAULA SOUZA**. Código de ética.** São Paulo: CEETEPS, 2023. Disponível em: https://www.cps.sp.gov.br. Acesso em: 15 dez. 2024.

CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA PAULA SOUZA (CEETEPS). **Deliberação CEETEPS – 3, de 30/05/2008**. Dispõe sobre a reorganização da Administração Central do Centro Estadual de Educação Tecnológica "Paula Souza" – CEETEPS. São Paulo: CEETEPS, 2008. Disponível em: https://cgd.cps.sp.gov.br/cgd_atos_normativos/ceeteps-03/. Acesso em: 12 dez. 2024.

CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA PAULA SOUZA (CEETEPS). Unidade do Ensino Superior de Graduação (CESU). Fatec São Paulo. **Projeto Pedagógico**. Curso Superior de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas Fatec São Paulo. São Paulo, CESU, 2013.

Disponível em: https://www.fatecsp.br/paginas/pdf/ProjetoPedagogico/ProjPed-ADS.pdf. Acesso em: 15 mar. 2025.

CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA PAULA SOUZA (CEETEPS). **Deliberação CEETEPS 18, de 16-07-2015**. Dispõe sobre a atividade de Coordenador de Projetos Responsável pela Orientação e Apoio Educacional nas Escolas Técnicas Estaduais do CEETEPS. São Paulo, CEETEPS, 2015a. Disponível em: http://etecdearacatuba.com.br/pagina/docs/DeliberacaoCEETEPS_18de16-07-2015-Orientador-Educacional.pdf. Acesso em: 6 dez. 2024.

CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA PAULA SOUZA (CEETEPS). **Deliberação CEETEPS 19, de 16-07-2015**. Dispõe sobre a Coordenação de Curso nas Escolas Técnicas Estaduais do CEETEPS. São Paulo, CEETEPS, 2015b. Disponível em: https://www.jorgestreet.com.br/wp-content/uploads/2023/03/Deliberacao-CEETEPS-19-2015-Dispoe-sobre-Coordenacao-de-Cursos.pdf. Acesso em: 10 dez. 2024.

CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA PAULA SOUZA (CEETEPS). **Deliberação CEETEPS 20, de 16-07-2015**. Dispõe sobre a atividade de Professor Coordenador de Projetos Responsável pela Coordenação Pedagógica nas Escolas Técnicas Estaduais do CEETEPS. São Paulo, CEETEPS, 2015c. Disponível em: https://www.jorgestreet.com.br/wp-content/uploads/2023/03/Deliberacao-CEETEPS-20-2015-Dispoe-sobre-Professor-Coordenador-responsavel-pela-Coordenacao-Pedagogica.pdf. Acesso em: 10 dez. 2024.

CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA PAULA SOUZA (CEETEPS). **Deliberação CEETEPS 31, de 27-09-2016**. Aprova o Regimento das Faculdades de Tecnologia - Fatecs - do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza – Ceeteps. São Paulo: CEETEPS, 2016. Disponível em: https://www.fatecsp.br/paginas/pdf/Deliberacao-CEETEPS-31-2016-09-27.pdf. Acesso em: 20 dez. 2024.

CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA PAULA SOUZA (CEETEPS). Unidade do Ensino Superior de Graduação CESU. Faculdade de Tecnologia de São Paulo / 002. **PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL – PDI**. São Paulo, CESU, 2019. Disponível em: https://www.fatecsp.br/pdf/PDI-2019-2023.pdf. Acesso em: 13 mar. 2025.

CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA PAULA SOUZA (CEETEPS). Unidade do Ensino Médio e Técnico (Cetec). **Plano de Curso**. Ensino Médio com Habilitação Profissional de Técnico em Administração. São Paulo, CETEC, 2022a. Disponível em: https://www.etecparquedajuventude.com.br/cursos1/Novotec/pl/adm/Administra%C3%A7%C3%A3o%20-%20427_MTec_atualizado%20em%2016-11-22.pdf. Acesso em: 15 mar. 2025.

CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA PAULA SOUZA (CEETEPS). **DELIBERAÇÃO CEETEPS Nº 87, de 08 de dezembro de 2022**. Aprova nova

redação do Regimento Comum das Escolas Técnicas Estaduais do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza. São Paulo, CEETEPS, 2022b. Disponível em: https://bkpsitecpsnew.blob.core.windows.net/uploadsitecps/sites/1/2022/12/deliberao_ceeteps_87_2022_12_28.pdf. Acesso em: 18 dez. 2024.

CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA PAULA SOUZA (CEETEPS). Unidade do Ensino Médio e Técnico (Cetec). **Plano de curso nº 891**. Habilitação Profissional de Técnico em Administração. São Paulo, CETEC, 2024a. Disponível em: http://www.etelg.com.br/paginaete/cursos/planos/PC%20891%20-%20T%C3%89CNICO_adm1%C2%BA%20SEM.%202025.pdf. Acesso em: 25 mar. 2025.

CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA PAULA SOUZA (CEETEPS). Grupo de Supervisão Educacional (GSE). Área de Gestão Pedagógica (GEPED). Etec Getúlio Vargas. **Plano Plurianual de Gestão 2024-2028**. Etec Getúlio Vargas. São Paulo: GSE, 2024b. Disponível em: https://www.etecgv.com.br/docs/ppg_2024_2028_013.pdf Acesso em: 15 mar. 2025.

CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA PAULA SOUZA (CEETEPS). **Memorando nº 136.00018646/2024-10**: Orientação sobre atendimento aos alunos elegíveis à Educação Especial 2024. São Paulo: CEETEPS, 2024c.

CENTRO PAULA SOUZA (CPS). Centro Paula Souza participa do 1º Encontro Estadual de Inclusão. **CPS**, São Paulo, 17 set. 2010. Disponível em: https://www.cps.sp.gov.br/centro-paula-souza-participa-do-1o-encontro-estadual-de-inclusao-2/. Acesso em: 20 mar. 2025.

CENTRO PAULA SOUZA (CPS). Centro Paula Souza capacita professores para atender alunos com deficiência visual. **CPS**, São Paulo, 8 mar. 2012. Disponível em: https://www.cps.sp.gov.br/centro-paula-souza-capacita-professores-para-atender-alunos-com-deficiencia-visual/. Acesso em: 20 mar. 2025.

CENTRO PAULA SOUZA (CPS). Projetos de Etecs entusiasmam visitantes em evento de inclusão. **CPS**, São Paulo, 2 ago. 2013. Disponível em: https://www.cps.sp.gov.br/projetos-de-etecs-entusiasmam-visitantes-em-evento-de-inclusao/. Acesso em: 21 mar. 2025.

CENTRO PAULA SOUZA (CPS). CPS abre inscrições para fórum sobre turismo e gastronomia. **CPS**, São Paulo, 26 abr. 2014. Disponível em: https://www.cps.sp.gov.br/cps-abre-inscricoes-para-forum-sobre-turismo-e-gastronomia/. Acesso em: 20 mar. 2025.

CENTRO PAULA SOUZA (CPS). Inscrições para Concurso Moda Inclusiva vão até 31 de julho. **CPS**, São Paulo, 29 jun. 2015. Disponível em: https://www.cps.sp.gov.br/inscricoes-para-concurso-moda-inclusiva-vao-ate-31-de-julho/. Acesso em: 21 mar. 2025.

CENTRO PAULA SOUZA (CPS). A criatividade dos estudantes do Centro Paula Souza poderá ser vista no TOM São Paulo 2016. **CPS**, São Paulo, 10 nov. 2016a.

Disponível em: https://www.cps.sp.gov.br/etecs-e-fatecs-apresentam-projetos-de-tecnologia-assistiva-no-tom-sp-2016/. Acesso em: 20 mar. 2025.

CENTRO PAULA SOUZA (CPS). Estudantes da Etec de Franca desenvolvem óculos adaptados para deficientes visuais. **CPS**, São Paulo, 29 dez. 2016b. Disponível em: https://www.cps.sp.gov.br/estudantes-da-etec-de-franca-desenvolvem-oculos-adaptados-para-deficientes-visuais/. Acesso em: 20 mar. 2025.

CENTRO PAULA SOUZA (CPS). Ipaussu recebe oitava edição da Caravana da Inclusão, Acessibilidade e Cidadania. **CPS**, São Paulo, 23 ago. 2017a. Disponível em: https://www.cps.sp.gov.br/ipaussu-recebe-oitava-edicao-da-caravana-da-inclusao-acessibilidade-e-cidadania/. Acesso em: 21 mar. 2025.

CENTRO PAULA SOUZA (CPS). Aluna da Fatec Cruzeiro ganha bolsa do CNPq para desenvolver tecnologia assistiva. **CPS**, São Paulo, 20 set. 2017b. Disponível em: https://www.cps.sp.gov.br/estudante-da-fatec-cruzeiro-ganha-bolsa-do-cnpq-para-desenvolver-tecnologia-assistiva/. Acesso em: 20 mar. 2025.

CENTRO PAULA SOUZA (CPS). Centro Paula Souza debate viabilidade econômica de projetos de tecnologia assistiva. **CPS**, São Paulo, 06 nov. 2017c. Disponível em: https://www.cps.sp.gov.br/centro-paula-souza-debate-viabilidade-economica-de-projetos-de-tecnologia-assistiva/. Acesso em: 20 mar. 2025.

CENTRO PAULA SOUZA (CPS). Redação do Enem sobre educação para surdos valoriza inclusão, diz especialista do Paula Souza. **CPS**, São Paulo, 10 nov. 2017d. Disponível em: https://www.cps.sp.gov.br/redacao-do-enem-sobre-educacao-para-surdos-valoriza-inclusao-diz-especialista-da-area-no-paula-souza/. Acesso em: 21 mar. 2025.

CENTRO PAULA SOUZA (CPS). CPS participa da Caravana da Inclusão, Acessibilidade e Cidadania em Piracicaba. **CPS**, São Paulo, 20 nov. 2017e. Disponível em: https://www.cps.sp.gov.br/cps-participa-da-caravana-da-inclusao-acessibilidade-e-cidadania-em-piracicaba/. Acesso em: 20 mar. 2025.

CENTRO PAULA SOUZA (CPS). Estudantes de Mecânica da Etec de Mogi das Cruzes desenvolvem tecnologias assistivas. **CPS**, São Paulo, 8 dez. 2017f. Disponível em: https://www.cps.sp.gov.br/estudantes-de-mecanica-da-etec-de-mogi-das-cruzes-desenvolvem-tecnologias-assistivas/. Acesso em: 20 mar. 2025.

CENTRO PAULA SOUZA (CPS). Professores do CPS facilitam o aprendizado e inserção de estudantes com deficiência. **CPS**, São Paulo, 15 jan. 2018a. Disponível em: https://www.cps.sp.gov.br/professores-de-apoio-do-cps-facilitam-o-aprendizado-e-insercao-de-estudantes-com-deficiencia/. Acesso em: 21 mar. 2025.

CENTRO PAULA SOUZA (CPS). Etecs e Fatecs ampliam profissionalização de deficientes. **CPS**, São Paulo, 3 dez. 2018b. Disponível em: https://www.cps.sp.gov.br/etecs-e-fatecs-ampliam-profissionalizacao-de-pessoas-com-deficiencia/. Acesso em: 21 mar. 2025.

CENTRO PAULA SOUZA (CPS). Alunos de Fatec lançam site para venda de acessórios a cadeirantes. **CPS**, São Paulo, 7 jan. 2019a. Disponível em: https://www.cps.sp.gov.br/alunos-da-fatec-sp-lancam-site-para-venda-e-doacao-de-acessorios-a-cadeirantes/. Acesso em: 20 mar. 2025.

CENTRO PAULA SOUZA (CPS). Alunos da Etec de Araras adaptam cadeira de rodas a bike. **CPS**, São Paulo, 25 jan. 2019b. Disponível em: https://www.cps.sp.gov.br/alunos-da-etec-de-araras-adaptam-cadeira-de-rodas-a-bicicleta/. Acesso em: 20 mar. 2025.

CENTRO PAULA SOUZA (CPS). Etec de Campinas cria projeto para auxiliar crianças autistas. **CPS**, São Paulo, 2 abr. 2019c. Disponível em: https://www.cps.sp.gov.br/etec-de-campinas-desenvolve-projeto-para-auxiliar-criancas-autistas/. Acesso em: 21 mar. 2025.

CENTRO PAULA SOUZA (CPS). Centro Paula Souza lança Guia de Comunicação Inclusiva. **CPS**, São Paulo, 18 abr. 2019d. Disponível em: https://www.cps.sp.gov.br/centro-paula-souza-lanca-guia-de-comunicacao-inclusiva/. Acesso em: 20 mar. 2025.

CENTRO PAULA SOUZA (CPS). Etecs participam do 20º Simpósio de Atividades Físicas Adaptadas. **CPS**, São Paulo, 28 ago. 2019e. Disponível em: https://www.cps.sp.gov.br/etecs-participam-do-20o-simposio-de-atividades-fisicas-adaptadas/. Acesso em: 21 mar. 2025.

CENTRO PAULA SOUZA (CPS). Pesquisa revela importância da comunicação inclusiva no CPS. **CPS**, São Paulo, 28 ago. 2019f. Disponível em: https://www.cps.sp.gov.br/pesquisa-revela-importancia-do-guia-de-comunicacao-inclusiva-nas-escolas/. Acesso em: 21 mar. 2025.

CENTRO PAULA SOUZA (CPS). Paula Souza oferece 17 mil vagas para pessoas com deficiência. **CPS**, São Paulo, 2 set. 2019g. Disponível em: https://www.cps.sp.gov.br/centro-paula-souza-oferece-17-mil-vagas-para-pessoas-com-deficiencia/. Acesso em: 21 mar. 2025.

CENTRO PAULA SOUZA (CPS). InterEtecs promove live sobre inclusão e diversidade. **CPS**, São Paulo, 15 jun. 2021a. Disponível em: https://www.cps.sp.gov.br/interetecs-promove-live-sobre-inclusao-e-diversidade/. Acesso em: 21 mar. 2025.

CENTRO PAULA SOUZA (CPS). CPS integra Semana do Técnico Industrial do CRT-SP. **CPS**, São Paulo, 13 set. 2021b. Disponível em: https://www.cps.sp.gov.br/paula-souza-integra-a-semana-do-tecnico-industrial-do-crt-sp/. Acesso em: 20 mar. 2025.

CENTRO PAULA SOUZA (CPS). Exposição “São Paulo, terra boa!” estará no CPS até 15 de dezembro. **CPS**, São Paulo, 1 dez. 2022. Disponível em: https://www.cps.sp.gov.br/exposicao-sao-paulo-terra-boa-estara-no-cps-ate-15-de-dezembro/. Acesso em: 21 mar. 2025.

CENTRO PAULA SOUZA (CPS). Etecs e Fatecs ganham espaços para turbinar projetos de alunos. **CPS**, São Paulo, 13 jun. 2023a. Disponível em: https://www.cps.sp.gov.br/etecs-e-fatecs-ganham-espacos-maker-e-turbinam-projetos-de-alunos/. Acesso em: 21 mar. 2025.

CENTRO PAULA SOUZA (CPS). Educação Inclusiva é tema de fórum online do Centro Paula Souza. **CPS**, São Paulo, 19 jun. 2023b. Disponível em: https://www.cps.sp.gov.br/tag/educacao-especial/. Acesso em: 20 mar. 2025.

CENTRO PAULA SOUZA (CPS). Inclusão é tarefa coletiva nas Etecs e Fatecs do Centro Paula Souza. **CPS**, São Paulo, 27 set. 2023c. Disponível em: https://www.cps.sp.gov.br/inclusao-e-tarefa-coletiva-nas-etecs-e-fatecs-do-centro-paula-souza/. Acesso em: 21 mar. 2025.

CENTRO PAULA SOUZA (CPS). Inscrições abertas para edição 2024 do Concurso Moda Inclusiva. **CPS**, São Paulo, 1 nov. 2024a. Disponível em: https://www.cps.sp.gov.br/inscricoes-abertas-para-a-edicao-2024-do-concurso-moda-inclusiva/. Acesso em: 21 mar. 2025.

CENTRO PAULA SOUZA (CPS). Fatecs divulgam cursos com maior índice de candidatos por vaga. **CPS**, São Paulo, 30 dez. 2024b. Disponível em: https://www.cps.sp.gov.br/fatecs-divulgam-cursos-com-maior-indice-de-candidatos-por-vaga-do-vestibular-3/. Acesso em: 11 jan. 2025.

CENTRO PAULA SOUZA (CPS). Confira entrevista com o novo diretor-superintendente do CPS. **CPS**, São Paulo, 9 jan. 2025. Disponível em: https://www.cps.sp.gov.br/confira-entrevista-com-o-novo-diretor-superintendente-do-cps/. Acesso em: 20 mar. 2025.

CIAVATTA, M.; SILVEIRA, Z. S. da. **Celso Suckow da Fonseca**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco; Editora Massangana, 2010. 164 p. (Coleção Educadores).

CIRULLO, A.C**.** Aluna PCD reivindica mais acessibilidade em prédio de Etec Sorocabana. *FOCAS – Agência Experimental de Jornalismo da Uniso*, Sorocaba, 23 mar. 2023. Disponível em: https://focas.uniso.br/index.php/2023/03/23/aluna-pcd-reivindica-mais-acessibilidade-em-predio-de-etec-sorocabana/. Acesso em: 30 mar 2025.

CRESWELL, J. W.; CRESWELL, J. D. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Porto Alegre: Penso, 2021.

GARCIA, S. R. O. O Fio da História: A Gênese da Formação Profissional no Brasil. *In*: **Trabalho e Crítica**. São Leopoldo: Ed. UNISINOS, 2000.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 7. ed. Barueri: Atlas, 2023.

HANASHIRO, D. M. M; TEIXEIRA, M. L. M. **Gestão do fator humano**: Uma visão baseada na era digital. 3. ed. São Paulo: Saraiva, 2021.

LOPES, L. V. F. Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU, seu Protocolo Facultativo e a Acessibilidade. Dissertação (Mestrado em Direito) – Pontíficia Universidade Católica de São Paulo. 2009. Disponível em: https://sapientia.pucsp.br/bitstream/handle/8653/1/Lais%20Vanessa%20Carvalho%20de%20Figueiredo%20Lopes.pdf. Acesso em: 10 out. 2024.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. Educação & Sociedade, v. 27, n. 94, p. 47-69, abr. 2006. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0101-73302006000100003. Acesso em: 2 maio 2024

MANFREDI, S. M. **Educação Profissional no Brasil: Atores e cenários ao longo da história**. Jundiaí: Baco Editorial, 2017.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão Escolar**: O que é? Por quê? Como fazer? 1. ed. São Paulo: Moderna, 2003.

MARTINS, J. C. M. **Políticas para inclusão de pessoas com deficiência na educação profissional: um estudo realizado em uma Instituição da RFEPCT-MG**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil**: história e políticas públicas. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2021.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC). Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC). Portal do Ministério da Educação, 2018.]. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/setec-secretaria-de-educacao-profissional-e-tecnologica. Acesso em: 12 dez. 2024.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC). Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT). Portal GOV.BR, 2023.d.]. Disponível em: https://cnct.mec.gov.br/. Acesso em: 18 jun. 2024.

MORCAZEL, M.; NAJJAR, J. **Políticas Públicas em Educação**: Conceitos, contextos e práticas. 1. ed. Curitiba: Appris, 2017.

MOTOYAMA, S. **Prelúdio para uma história:** ciência e tecnologia no Brasil. São Paulo: Edusp, 2004.

OLIVEIRA, M. A. M. **Políticas públicas para o ensino profissional**: o processo de desmantelamento dos Cefets. 1. ed. Campinas: Papirus, 2019.

PETEROSSI, H. G. **Subsídios ao estudo da Educação Profissional e Tecnológica**. São Paulo: CEETEPS, 2014.

PINTO, A. G. G. Os princípios mais relevantes do direito administrativo. Revista da EMERJ, Rio de Janeiro, v. 11, n. 42, p. 130-141. 2008. Disponível em: https://bdjur.stj.jus.br/handle/2011/54162. Acesso em: 16 set. 2024.

PLETSCH, M. D; MENDES, G. M. L. Cartografias da Educação Inclusiva na Educação Especial: Produção Científica, Políticas e Práticas. Revista Brasileira de Educação Especial, Corumbá, v. 30, e143p, p. 1-18, 2024. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbee/a/m83TGFWyPS6PFqxTBTCQD4J/. Acesso em: 10 mar. 2025.

REIS, R. J. S.; MACHADO, M. M.; GATI, H. H.; FALK, J. A. Dignity promoted or violated: how does the deaf person included perceive it? RAM – Revista de Administração Mackenzie, v. 18, n. 3, p. 178-202, maio/jun. 2017. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ram/a/F9Gf6gpRCNZ5byL5Bhnq6bc/?format=pdf&lang=en Acesso em: 28 de fevereiro de 2025.

ROMANELLI, O. O. **História da educação no Brasil: (1930/1973).** 40. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

ROSSI, L. **Contribuições da formação profissional para as pessoas com deficiência**. 142 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional) – Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, São Paulo, 2019.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SÃO PAULO (Estado). Decreto-lei de 6 de outubro de 1969. Cria, como entidade autárquica, o Centro Estadual de Educação Tecnológica de São Paulo e dá providências correlatas. Diário Oficial [do] Estado de São Paulo, São Paulo, ano 79, n. 191, p. 3, 7 out. 1969. Disponível em: https://www.imprensaoficial.com.br/DO/BuscaDO2001Documento_11_4.aspx?link=%2f1969%2fexecutivo%2foutubro%2f07%2fpag_0003_1O4T0UP07B4BOe7DKLRDA3L4C6F.pdf&pagina=3&data=07/10/1969&caderno=Executivo&paginaordenacao=100003. Acesso em: 24 set. 2024.

SÃO PAULO (Estado). **Decreto nº 1.418, de 10 de abril de 1973**. Dá denominação ao Centro Estadual de Educação Tecnológica e altera a constituição de seus cursos. São Paulo: Alesp, [1973]. Disponível em: https://sts.al.sp.gov.br/norma/142949. Acesso em: 28 nov. 2024.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Política de Educação Especial do Estado de São Paulo**. São Paulo, 2021.

SÃO PAULO (Estado). Conselho Estadual de Educação. **Deliberação CEE nº 207, de 2022**. Fixa Diretrizes Curriculares para a Educação Profissional e Tecnológica no Sistema de Ensino do Estado de São Paulo. Diário Oficial do Estado de São Paulo, São Paulo: CEE, 2022. Disponível em: https://www.ceesp.sp.gov.br/ato-do-conselho/numero-2022-207-processo-2022-128/ Acesso em: 5 mar. 2025.

SÃO PAULO (Estado). **Decreto nº 67.635, de 6 de abril de 2023**. Dispõe sobre a Educação Especial na rede estadual de ensino e dá providências correlatas. São Paulo: Casa Civil, 2023a.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Resolução SEDUC – 21, de 21 de junho de 2023**. Dispõe sobre a regulamentação da Política de Educação Especial do Estado de São Paulo e do Plano Integrado para Pessoas com Transtorno do Espectro do Autismo – TEA. São Paulo: SEDUC, 2023b. Disponível em: https://deguaratingueta.educacao.sp.gov.br/resolucao-seduc-21-de-21-6-2023-dispoe-sobre-a-regulamentacao-da-politica-de-educacao-especial-do-estado-de-sao-paulo-e-do-plano-integrado-para-pessoas-com-transtorno-do-espectro-do-autismo/. Acesso em: 30 nov. 2024.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Educação de SP vai ampliar de 71,9 mil para 170 mil vagas no ensino técnico em 2025. **Página da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo**, São Paulo, 16 jul. 2024. Disponível em: https://www.educacao.sp.gov.br/educacao-de-sp-vai-ampliar-de-719-mil-para-170-mil-vagas-no-ensino-tecnico-em-2025/. Acesso em: 11 out. 2024.

SCHNEIDER, M. P. Pesquisa em política educacional: desafios na consolidação de um campo. Educ. Puc., Campinas, v. 19, n. 01, p. 05-13, jan./abr. 2014. Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-39932014000100001&lng=pt&nrm=iso. Acessos em: 20 out. 2024.

SECCHI, L.; COELHO, F. S.; PIRES, V. **Políticas públicas: conceitos, casos práticos, questões de concursos**. 3. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2020.

SEGABINAZZI, M. **De um texto às suas diferentes traduções: sobre política, gestão e tecnologias digitais nas salas de recursos multifuncionais de Belford Roxo- RJ e Florianópolis- SC**. 2015. 207 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

SILVEIRA, Z. S. Educação profissional no Brasil: da industrialização ao século XXI, Educação Pública, Rio de Janeiro, 2006. Disponível em: https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/6/14/educaccedilatildeo-profissional-no-brasil-da-industrializaccedilatildeo-ao-seacuteculo-xxi. Acesso em: 17 set. 2024.

STÜPP, P. C. R. Processo de Constituição da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência: A influência dos Atores Sociais. 2018. 101 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento, Tecnologias e Sociedade) – Universidade Federal de Itajubá, Itajubá, 2018. Disponível em: https://repositorio.unifei.edu.br/jspui/handle/123456789/1324. Acesso em: 13 jul. 2024.

TORRES, C. V.; PÉREZ-NEBRA, A. R. Diversidade e inclusão nas organizações. *In*: ZANELLI, J. C.; BORGES-ANDRADE, J. E.; BASTOS, A. V. B. (org.). **Psicologia, organizações e trabalho no Brasil**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014. p. 477-498.

ANEXO A – AUTORIZAÇÃO PARA UTILIZAÇÃO DO MEMORANDO

Alex Rodrigues Barbosa

De: Alex Rodrigues Barbosa
Enviado em: terça-feira, 30 de julho de 2024 13:00
Para: CETEC Supervisão Pedagógica
Assunto: RES: AUTORIZAÇÃO PARA UTILIZAÇÃO DE MEMORANDO

Boa tarde!!
Estou bem sim e fico feliz por também estar.
Muito grato pela informação!

Att

De: CETEC Supervisão Pedagógica <pedagogic.supervisao@cps.sp.gov.br>
Enviada em: terça-feira, 30 de julho de 2024 12:54
Para: Alex Rodrigues Barbosa <alex.barbosa@cps.sp.gov.br>
Assunto: Re: AUTORIZAÇÃO PARA UTILIZAÇÃO DE MEMORANDO

Boa tarde, Professor Alex.
Tudo bem, e você?

Conforme conversado com a Professora Amneris, fica autorizada a utilização do memorando em referência para fim de utilização em sua dissertação de mestrado.

Atenciosamente,

Lucivânia Périco
Área de Gestão Pedagógica|Grupo de Supervisão Educacional
Centro Paula Souza
lucivania.perico@cps.sp.gov.br | 11 3324-3541
Rua dos Andradas, 140 | São Paulo - SP
/governosp

ANEXO B – AUTORIZAÇÃO PARA UTILIZAÇÃO DA FAE

RES: Utilização da FAE

De Amneris Ribeiro Caciatori <amneris.caciatori@cps.sp.gov.br>
Data Qui, 20/03/2025 16:56
Para Alex Rodrigues Barbosa <alex.barbosa@cps.sp.gov.br>

Prezado Alex, boa tarde!

Esta área do Grupo de Supervisão Educacional autoriza a utilização e divulgação da FAE para fins de dissertação de mestrado.

Cordialmente,

55 anos Centro Paula Souza
SÃO PAULO GOVERNO DO ESTADO SÃO PAULO SÃO TODOS
Amneris Ribeiro Caciatori
Área de Gestão Pedagógica|Grupo de Supervisão Educacional
Centro Paula Souza
amneris.caciatori@cps.sp.gov.br | 11 3324-4015
Rua dos Andradas, 140 | São Paulo - SP
/governosp

De: Alex Rodrigues Barbosa <alex.barbosa@cps.sp.gov.br>
Enviada em: quinta-feira, 20 de março de 2025 03:23
Para: Lucivania Antônia da Silva Perico <lucivania.perico@cps.sp.gov.br>
Cc: Amneris Ribeiro Caciatori <amneris.caciatori@cps.sp.gov.br>
Assunto: Utilização da FAE

Bom dia Lucivânia, conto encontra-la bem!

Em 2024 solicitei autorização para utilização e divulgação da FAE, versão em anexo, na minha dissertação de mestrado. Que está sendo desenvolvida através da Unidade de Pós-Graduação, Extensão e Pesquisa (UPEP) do CEETEPS. Embora essa autorização já fora realizada pela Profª. Amneris que nos lê em cópia, preciso de uma autorização formal da GPed para que haja um registro a ser apresentado.

Atenciosamente,

Prof. Alex Rodrigues Barbosa.

As informações contidas nesta mensagem e em seus arquivos anexos são destinadas exclusivamente ao (s) endereço (s) acima indicado (s) e podem conter informações confidenciais, Se você não for o destinatário autorizado a recebê-la, favor retorná-la ao remetente e depois apagá-la definitivamente, Nesse caso, é proibido por lei qualquer uso ou divulgação das informações,

ANEXO C – FICHA DE ACOMPANHAMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (FAE)

Nome:	Data de Nascimento:	
Curso:	Série/módulo:	Período:
Endereço:		
Nome do Pai:	Data de Nascimento:	
Profissão:		
Escolaridade:		
Nome da Mãe:	Data de Nascimento:	
Profissão:		
Escolaridade:		
Irmãos:		
1.	Data de Nascimento:	
2.	Data de Nascimento:	
3.	Data de Nascimento:	
4.	Data de Nascimento:	

Qual(is) a(s) Deficiência(s) e/ou Transtornos de Aprendizagem que o aluno apresenta? (selecione mais de uma opção se necessário)

Deficiência / Transtorno da Aprendizagem	Seleção	Observação
Auditiva		
Intelectual/cognitiva		
Visual		
Física		
Altas habilidades e Superdotação		
Transtornos do Espectro Autista (TGD)		
Dislexia		
TDAH e afins		
Outros distúrbios:		

Descrição e contado dos acompanhamentos médico, clínico ou terapêutico					
Especialidade	Local	Profissional	Dia	Horário	Contato

Observação Importante: Caso a equipe pedagógica entenda ser necessário entrar em contato com o(os) profissional(ais) que atende(em) o aluno para considerações, deve-se requerer a anuência dos responsáveis.

Autorização para contato com os profissionais

Estou ciente e autorizo, diante das necessidades de identificar, considerar e intervir, para melhor atender às condições específicas, realize contato com os profissionais que atendem ao aluno.

( ) Autorizo ( ) Não Autorizo

Outras informações:

Contexto familiar

Características do ambiente familiar:

O aluno mora com a família?
Quais atividades são realizadas aos fins de semana?
A família/aluno pratica alguma religião?
A família/aluno pratica algum esporte?
Como é a rotina do aluno em casa?
O aluno trabalha?

Condições de Saúde
1. Possui laudo médico atualizado? Relatórios, atestados ou outros documentos da mesma natureza? Caso o laudo não seja atual, solicitar atualização.
2. Apresenta outros problemas de saúde? Quais as recomendações? Exemplo: diabetes, hipertensão, hipoglicemia, restrição alimentar (não pode ver/experimentar um determinado alimento ou textura).

3. Faz uso de medicamentos controlados? Se sim, quais? Em quais horários? Pedir aos responsáveis que atualizam a escola quando a medicação for trocada ou estiver em período de ajuste de dosagem.
4. Possui autonomia frente a: Alimentação, locomoção, higiene, medicação e outros?

Informações Escolares
Nome da última escola:
Idade que entrou na escola:
O aluno possui alguma dificuldade na comunicação? Faz uso de Sistemas de Comunicação? Apenas para aluno com baixa-visão ou cego. Exemplo: braile, libras
Tipo de recursos ou equipamentos já utilizados pelo aluno ou necessários (material assistivo específico): Exemplo: lupa, placas de comunicação, leitores de tela, abafadores e etc.
Relate no campo abaixo o histórico acadêmico: Na escola anterior, o aluno precisou de acompanhamento especializado? O aluno já foi retido e/ou teve dificuldades no rendimento escolar? Foram realizadas adaptações para os conteúdos e para as avaliações? Se sim, quais? Campo destinado a anotações complementares, sobre o histórico de desempenho escolar do aluno em outras escolas ou outro anos/módulos.

Campo destinado a outras informações complementares sobre as condições do aluno

Diretrizes aos docentes para as adaptações curriculares, metodológicas e avaliativas
Exemplo: Falar olhando para o aluno (aluno surdo ou perda auditiva); Fazer auto descrição e a descrição de imagens (aluno cego ou baixa visão).
Quais as atividades/conhecimento de interesse do aluno?

Autorização para o acompanhamento Educacional Especializado - AME
Em caso de alunos elegíveis ao acompanhamento especializado, sendo estes: Pessoa com deficiência – PcD - Transtorno do Espectro Autista (TEA), Altas Habilidades e Superdotação O aluno ou o responsável, reconhece, concorda e legitima o Acompanhamento Educacional Especializado por meio da Empresa AME? ( ) Sim ( ) Não Outras informações:
Orientações ao aluno/familiares
Participar da vida escolar, indo as reuniões e eventos escolares, no caso do aluno menor; Manter a unidade de ensino atualizada quanto a informações sobre laudos e mudanças nos atendimentos terapêuticos, entre outros. _____,_____de_____de_____ _____ Aluno _____ Responsável

_____

Orientação Educacional

_____

Coordenador de Curso

_____

Coordenação Pedagógica

_____

Profissional da AME

Professores: