

Inclusão na Educação Profissional e Tecnológica: avaliação do conhecimento e de práticas docentes

Vânia Maria Duarte GONÇALVES¹

Matusalém de Brito DUARTE²

Resumo

Os avanços em prol de uma educação inclusiva demandam diversas ações, tanto governamentais quanto institucionais, atravessando a formação e o fazer docente. Assim, este artigo tem como objetivo avaliar o conhecimento e as práticas de docentes sobre a inclusão educacional em uma escola técnica de Educação Profissional e Tecnológica vinculada à Universidade Federal de Viçosa. Para isso, abordamos os principais marcos políticos da inclusão no Brasil e na instituição pesquisada. A abordagem da pesquisa é qualitativa e os procedimentos de coleta de dados foram questionários e entrevistas semiestruturadas. Os dados coletados foram interpretados pelo método de análise de conteúdo em Bardin. A pesquisa apontou que grande parte dos docentes não possui formação sobre inclusão e que demonstram interesse em participar de capacitações nesse sentido. Sinalizaram, ainda, demanda por maior apoio governamental, para a redução das barreiras e maior suporte institucional, com ampliação da atuação do Núcleo de Apoio à Inclusão.

Palavras-chave: Educação profissional e tecnológica. Inclusão educacional. Necessidades educacionais especiais.

¹ Mestre em Educação Profissional e Tecnológica pelo Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais. Graduada em Letras pela Faculdade de Pará de Minas. Técnica em assuntos educacionais da Universidade Federal de Viçosa. <https://orcid.org/0000-0001-9198-4356>. Email: vaniag72@gmail.com.

² Doutor em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Mestre e licenciado em Geografia pela Universidade Federal de Minas Gerais. Professor do Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica e da Educação Profissional Técnica de Nível Médio do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais. <https://orcid.org/0000-0003-0576-7481>. E-mail: matusalem@cefetmg.br.

Inclusion in Professional and Technology Education: evaluating teachers' knowledge and practices

Vânia Maria Duarte GONÇALVES

Matusalém de Brito DUARTE

Abstract

Advances in favor of inclusive education demand several actions, both governmental and institutional, permeating thus teaching studies and teaching practices. This paper aims to evaluate the teachers' knowledge and practices regarding inclusion at a Professional Education and Technology School affiliated with the Federal University of Viçosa. In order to achieve this we review the main political frameworks of inclusion in Brazil and at the institution appointed. Our approach is qualitative and our data was collected by using questionnaires and semi-structured interviews. We then interpreted this according to the content analysis methods in Bardin. Our research indicated that most teachers received no instruction on inclusion in their education studies and that they were interested in learning more. The teachers also demand more support from the government to reduce the obstacles to inclusion and claim for more institutional support, which should expand the actions of the Inclusion Support Group.

Keywords: Professional and Technology Education. Educational inclusion. Educational special needs.

Inclusión en la Educación Profesional y Tecnológica: evaluación de conocimientos y prácticas docentes

Vânia Maria Duarte GONÇALVES

Matusalém de Brito DUARTE

Resumen

Los avances a favor de la educación inclusiva exigen diversas acciones, tanto gubernamentales como institucionales, pasando por la formación y por la práctica docente. Por lo tanto, este artículo tiene como objetivo evaluar los conocimientos y prácticas de los docentes sobre la inclusión educativa en una escuela técnica de Educación Profesional y Tecnológica de la Universidad Federal de Viçosa. Para eso, nos acercamos a los principales hitos políticos de inclusión en Brasil y en la institución investigada. El enfoque de investigación es cualitativo y los procedimientos de recolección de datos utilizados fueron cuestionarios y entrevistas semiestructuradas. Los datos recopilados se interpretaron utilizando el método de análisis de contenido de Bardin. La encuesta señaló que la mayoría de los profesores no tienen formación sobre inclusión y que muestran interés en capacitar para atender a la inclusión. También señalaron una demanda de mayor apoyo gubernamental, para la reducción de barreras y maior apoyo institucional, con ampliación del rol del Núcleo de Apoyo a la Inclusión.

Palabras clave: Educación profesional y tecnológica. Inclusión educativa. Necesidades educativas especiales.

Introdução

Há um movimento mundial a favor da educação inclusiva que se encontra cada vez mais presente na agenda de políticas públicas, abrangendo propostas voltadas tanto para a prática docente quanto para a gestão escolar, fundamentadas nos princípios da equidade e da dignidade, considerando as diferenças e buscando meios para combater as atitudes discriminatórias.

Esse movimento emergiu e ganhou forças ao longo da década de 1990, quando foram realizadas a Conferência Mundial de Educação para Todos, na cidade de Jomtien, na Tailândia, de 05 a 09 de março de 1990 e a Conferência Mundial de Educação Especial, na cidade de Salamanca, Espanha, entre os dias 07 e 10 de junho de 1994.

Da primeira, resultou a Declaração Mundial de Educação para Todos, com o propósito de universalizar o acesso à educação e promover a equidade, além de conter recomendações relacionadas ao aprimoramento do processo de ensino-aprendizagem, abrangendo todos os alunos, sem discriminações. Essas recomendações foram reiteradas pela segunda conferência, resultando na Declaração de Salamanca, que salienta o mérito da escola inclusiva ao enfatizar a urgência no atendimento às necessidades dos alunos, combatendo todas as formas de discriminação e exclusão (CARVALHO, 2019).

Após participarem dessas conferências, vários governos e organizações passaram a elaborar diretrizes e normas nacionais e internacionais, contendo ações inclusivas que garantam a participação de quaisquer indivíduos em todos os espaços, dentre eles a escola. Nesse sentido, foi sancionada no Brasil, em 20 de dezembro de 1996, a Lei Federal de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394 e “a palavra inclusão passou a ser utilizada, mesmo que de maneira muito sutil, nos materiais e programas elaborados pelo Ministério da Educação (MEC), datados do ano de 1997.” (LOPES; RECH, 2013, p. 213).

Diversos outros instrumentos legais foram propostos desde então e os sistemas de ensino tornaram-se responsáveis por criar oportunidades de acesso de todos à educação, contemplando as diversidades étnicas, sociais, culturais, religiosas, intelectuais, físicas e de gênero dos seres humanos. Apesar da proposta de educação inclusiva envolver questões relacionadas aos vários aspectos da diversidade humana e abranger todos os níveis de ensino, ressalta-se que este artigo refere-se à pesquisa realizada durante o Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica, cujo foco foi a

inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais (NEE) no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica (EPT).

Conforme divulgado pelo Resumo Técnico do Censo da Educação Básica 2019, houve um aumento no percentual de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades matriculados em classes comuns da Educação Profissional (BRASIL, 2020). Consequentemente, também cresceu a demanda por atendimentos específicos apresentados pelos alunos dessa modalidade educacional e os sistemas de ensino precisaram buscar formas de atendê-los, implementando práticas inclusivas.

Na concepção de Prieto (2006) há muitos desafios a serem vencidos para que a educação se torne efetivamente inclusiva. Dentre eles, está o de proporcionar aos alunos com necessidades educacionais especiais mais do que a garantia da matrícula na rede regular de ensino, investindo na qualidade do atendimento direcionado a eles. Para isso, faz-se necessário que as escolas proporcionem o aprimoramento constante da proposta pedagógica, dos recursos e dos procedimentos didáticos e avaliativos, além da capacitação e sensibilização dos profissionais da educação, tornando-os corresponsáveis no desenvolvimento desse processo.

Dessa forma, as ações desses profissionais serão em prol da implementação de escolas verdadeiramente inclusivas, que consideram as necessidades de todos os alunos e são estruturadas em função delas. Afinal, a inclusão não será efetiva se tudo for mantido funcionando como no tradicional modelo escolar, que discrimina e divide os alunos em iguais e diferentes, normais e deficientes. É preciso, portanto, promover uma reviravolta que supere, em nível institucional, essas categorizações e oposições excludentes e, em nível pessoal, os conflitos presentes em nossos pensamentos, sentimentos e ações (MANTOAN, 2015).

A inclusão de pessoas com NEE na educação profissional e tecnológica também é permeada por essa conjuntura discriminatória e excludente. Nesse sentido, é fundamental a conscientização de todos os envolvidos no processo educacional, proporcionando espaços para discussão e para o desenvolvimento de práticas e políticas inclusivas. No âmbito da EPT, caminhar em direção a essa mudança se torna ainda mais relevante, tendo em vista que essa modalidade de ensino prepara os

estudantes para atuar no mundo do trabalho, que é uma das mais importantes formas de inserção social.

Procedimentos metodológicos

O objetivo geral deste estudo foi avaliar o conhecimento dos docentes da Central de Ensino e Desenvolvimento Agrário de Florestal (CEDAF), escola técnica vinculada à Universidade Federal de Viçosa (UFV), sobre as políticas e as práticas de inclusão das pessoas com necessidades educacionais especiais e contribuir para o aprimoramento institucional sob a perspectiva da educação inclusiva como política pública e direito.

Com o intuito de alcançar o objetivo geral, foram traçados os seguintes objetivos específicos: investigar o histórico da inclusão no Brasil, enquanto política pública e direito; caracterizar a instituição pesquisada, no que se refere ao processo e às práticas de inclusão e identificar o conhecimento dos docentes em relação à inclusão, bem como suas práticas de atendimento aos estudantes com necessidades educacionais especiais na CEDAF.

A abordagem metodológica foi classificada como qualitativa, iniciando com um estudo bibliográfico para embasamento teórico, abordando aspectos históricos, normativos e o contexto da inclusão na atualidade. Posteriormente, realizou-se o estudo de campo, visando avaliar o conhecimento dos docentes da CEDAF sobre o processo de inclusão. Como procedimentos de coleta de dados foram utilizados questionários e entrevistas semiestruturadas (MINAYO, 2002; FLICK, 2009).

Composto por questões fechadas e abertas, o questionário começa com os dados básicos do participante, como o tempo de atuação na docência e na instituição; em seguida há perguntas sobre a formação para a inclusão, o conhecimento referente às políticas e práticas inclusivas e as experiências referentes ao atendimento às PNEE; para finalizar foram solicitadas sugestões de ações para aprimorar o conhecimento sobre a temática da inclusão, assim como as práticas inclusivas dos docentes. Visando facilitar a obtenção das respostas, o questionário foi inserido no *google forms* e o link enviado, por e-mail, para os cinquenta docentes da CEDAF.

Os riscos para quem respondeu ao questionário foram mínimos, tomando-se precauções quanto a não identificação dos participantes. Além disso, os dados foram guardados e analisados em sigilo, não sendo disponibilizados para terceiros. A divulgação dos resultados poderá ocorrer em eventos e publicações científicas, no entanto, será feita garantindo o anonimato, a confidencialidade, o sigilo e a privacidade.

Convidamos para participar da próxima etapa da pesquisa, que consistiu em uma entrevista em profundidade, seis docentes efetivos que lecionaram disciplinas nas quais os estudantes com NEE estavam matriculados, e/ou são coordenadores dos respectivos cursos. O convite foi enviado por e-mail, ressaltando-se a relevância da pesquisa, visando à adesão dos participantes. Obter a cooperação do entrevistado, para que ele expresse o que realmente pensa, é de fundamental importância, pois somente assim a entrevista será válida, ou seja, entendida no sentido de produção de um discurso o mais verdadeiro e aprofundado possível (POUPART, 2012).

Nesse sentido, a finalidade da entrevista foi fazer com que os docentes expressassem seus conhecimentos e suas opiniões a respeito das políticas e práticas inclusivas educacionais em um contexto amplo e no âmbito da CEDAF, suas percepções sobre o público-alvo da inclusão, além de falar sobre suas experiências com esses alunos e sugerir formas de aprimoramento das políticas de inclusão na instituição.

Em razão da pandemia da Covid-19, realizamos as entrevistas por *webconferência*, em dia e horário definidos por cada um dos entrevistados, de acordo com suas disponibilidades. Utilizamos um roteiro semiestruturado, partindo de questionamentos básicos relacionados à formação profissional dos participantes, para que eles se sentissem mais à vontade na situação e pudessem se expressar com confiança na medida em que as questões se tornaram mais profundas. Além disso, de acordo com as respostas de alguns entrevistados, surgiram novas perguntas relacionadas ao tema e que foram relevantes para atingir o objetivo da pesquisa.

Considerando que os entrevistados poderiam ficar constrangidos ao responder a entrevista, esse risco foi minimizado pelos seguintes procedimentos: opção de não responderem a alguma pergunta que lhes causasse desconforto ou de decidirem, a qualquer momento, não mais participar da pesquisa sem qualquer prejuízo. Além disso, a fim de garantir o sigilo das informações e a

privacidade, em nenhuma hipótese foram revelados os nomes verdadeiros dos participantes, nem a menção de características que os identifiquem, portanto, foram usados nomes fictícios para se referir aos entrevistados no decorrer das análises. Os registros foram guardados e analisados em sigilo e após a transcrição das entrevistas, as gravações foram eliminadas.

Os dados coletados nos questionários permitiram traçar o perfil dos docentes em relação ao conhecimento sobre inclusão e a suas práticas inclusivas. As entrevistas foram interpretadas pelo método de análise de conteúdo de Bardin, a partir da construção de categorias temáticas (FRANCO, 2018). Nesse sentido, a relevância desta pesquisa está em promover benefícios no processo de inclusão na CEDAF, ampliando os conhecimentos já existentes, por meio dos resultados encontrados e, principalmente, construindo a base para fundamentar a elaboração futura de um produto educacional que contribua para a melhoria das lacunas percebidas.

Educação Inclusiva: Contexto Histórico e Político

No âmbito internacional, desde o início da década de 1980, começaram a suscitar movimentos e debates sobre a educação inclusiva, que passou a ter mais destaque e fortaleceu-se na década de 1990, quando aconteceram conferências nas quais foram discutidas as práticas escolares e propostas mudanças visando ampliar o acesso de pessoas até então excluídas da escolarização formal (GLAT, 2011).

Destaca-se, dentre essas reuniões, a Conferência Mundial de Educação Especial, organizada pelo governo da Espanha em cooperação com a UNESCO, realizada entre os dias 07 e 10 de junho de 1994, na cidade de Salamanca, “[...] por ser a que de maneira mais decisiva e explicitamente contribuiu para impulsionar a Educação Inclusiva em todo o mundo” (SÁNCHEZ, 2005, p.9). Essa conferência contou com o engajamento de vários governos e organizações internacionais e resultou na elaboração da “Declaração de Salamanca”.

Nesse documento, os delegados apresentam uma proposta de Educação Inclusiva, proclamando o direito fundamental à educação para toda criança, que possui características e necessidades únicas, sendo que os sistemas educacionais devem levar em conta essa diversidade, garantindo o acesso das pessoas com necessidades educacionais especiais à escola regular, “[...] que

deverão integrá-las numa pedagogia centralizada na criança, capaz de atender a essas necessidades” (BRASIL, 2003, p.16).

Para garantir o direito de todos à escola regular, a Declaração de Salamanca também demanda que os governos priorizem políticas inclusivas, aprimorando seus sistemas educacionais, por meio da elaboração de leis, investimentos financeiros, desenvolvimento de projetos, formação de professores, dentre outros. Nesse contexto, estabeleceu-se um pacto entre vários países, dentre eles o Brasil, com o intuito de acatar essas propostas e realizar mudanças significativas nos sistemas educacionais.

O cenário brasileiro também já apresentava mudanças após a promulgação da Constituição Federal de 1.988, que propôs avanços significativos relacionados aos direitos humanos, definindo a educação, no artigo 205, como um direito de todos, “[...] visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988, p.107). E o artigo 206 estabelece a “[...] igualdade de condições para o acesso e permanência na escola [...]” (BRASIL, 1988, p.107) como um dos princípios para o ensino, além de garantir como dever do Estado, no artigo 208, a oferta do “[...] atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988, p.108).

Em 1989, foi sancionada a Lei Federal nº 7.853, de 24 de outubro, que dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, regulamentada, posteriormente, pelo Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999, o qual determina a viabilização de medidas relativas ao acesso à educação, dentre elas:

I – a matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de pessoa portadora de deficiência capazes de se integrar na rede regular de ensino;

II – a inclusão, no sistema educacional, da educação especial como modalidade de educação escolar que permeia transversalmente todos os níveis e as modalidades de ensino; (BRASIL, 1999, p.7).

Outros dispositivos legais foram promulgados na década de 90, como o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei Federal nº 8.069, de 13 de julho de 1990, que determinou a obrigação dos pais ou responsáveis matricularem seus filhos ou tutelados no ensino regular e que é dever do estado assegurar o atendimento educacional especializado preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1990).

Após a participação na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em 1990, e visando a atender as recomendações elaboradas pela Organização das Nações Unidas (ONU), o governo brasileiro criou medidas, como o Plano Decenal da Educação para Todos, que apresenta, como um dos objetivos, em seu artigo 3º, universalizar o acesso à educação e promover a equidade, ressaltando no item 5, a necessidade de atenção especial às pessoas portadoras de deficiência.

As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. E preciso tomar as medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo (BRASIL, 1993, p.75).

Dando prosseguimento às ações com a finalidade de proporcionar a educação para todos, o governo sancionou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, definindo a educação especial como “[...] modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino [...]” (BRASIL, 1996, p.24) e estabelecendo como um dos deveres do estado, garantir:

[...] atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1996, p. 2).

Dessa forma, a educação especial deixa de ser uma modalidade isolada e passa a ser articulada com os demais níveis e modalidades de ensino, devendo abranger todos eles, ou seja, também se aplica à Educação Profissional e Tecnológica (EPT). No entanto, a LDB permite, quando necessário, serviços de apoio especializado, fora da escola regular, ao afirmar que o atendimento educacional poderá ser feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que não for possível a integração nas classes comuns de ensino regular (BRASIL, 1996).

Além disso, a LDB, em seu artigo 59, estabelece que os sistemas de ensino devem assegurar currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos; terminalidade para aqueles que não puderem atingir o nível exigido e aceleração para os superdotados; professores com especialização adequada para atendimento especializado, bem como professores capacitados para atendê-los nas classes comuns; educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na sociedade e acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares (BRASIL, 1996).

Após a participação, em 1999, na Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, que aconteceu na Guatemala, a Presidência da República do Brasil, por meio do Decreto nº 3.956, de 08 de outubro de 2001, promulgou o texto da referida convenção, comprometendo-se a desenvolver ações e medidas para eliminar as situações discriminatórias e melhorar a situação dos deficientes, garantindo seus direitos humanos e suas liberdades fundamentais (BRASIL, 2001c).

O Decreto 3.956, segundo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, também repercutiu no âmbito educacional de forma importante, “[...] exigindo uma reinterpretação da educação especial, compreendida no contexto da diferenciação adotada para promover a eliminação das barreiras que impedem o acesso à escolarização” (BRASIL, 2008, p.9).

Outras ações também representaram avanços no cenário nacional, especialmente no ano de 2001, com o desenvolvimento do Plano Nacional de Educação, Lei Federal nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001, que estabeleceu objetivos e metas para a educação das pessoas com necessidades educacionais especiais (BRASIL, 2001a) e a edição das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, instituídas pela Resolução da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CNE/CEB) nº 02, de 11 de setembro de 2001.

Nos termos dessa resolução, todos os alunos devem ser matriculados pelos sistemas de ensino e as escolas precisam se organizar para atender aos educandos com necessidades educacionais especiais, além de garantir as condições necessárias para oferecer uma educação de qualidade. A educação especial, em todas as etapas e modalidades da educação básica, deve assegurar serviços e recursos para apoiar, complementar, suplementar e em alguns casos, em caráter extraordinário, substituir o ensino regular (BRASIL, 2001b).

Nos anos de 2002 a 2005, foram publicados, no Brasil, diversos instrumentos normativos na perspectiva da educação inclusiva, dentre eles a Lei Federal nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que reconhece a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como meio legal de comunicação e expressão e o Decreto Presidencial nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que regulamenta essa lei, dispendo sobre a inclusão da LIBRAS como disciplina curricular, a formação de professores, tradutores e intérpretes, assim como sobre a garantia de direitos aos surdos, dentre eles o acesso à escola (BRASIL, 2005).

A luta dos movimentos sociais pelos direitos das pessoas com deficiência intensificou-se e ganhou ainda mais força no âmbito internacional quando foi aprovada pela ONU, em 2006, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. De acordo com essa convenção, os Estados-Partes devem assegurar que as pessoas não sejam excluídas do sistema educacional sob alegação de deficiência, além de garantir o acesso delas ao ensino em igualdade de condições com as demais pessoas.

Essa convenção, assim como seu protocolo facultativo, foram aprovados com status de emendas à Constituição, pelo Congresso Nacional Brasileiro, por meio do Decreto Legislativo nº 186, de 09 de julho de 2008 e promulgados pelo Decreto Federal nº 6.949, 25 de agosto de 2009. Dessa forma, o Brasil comprometeu-se, nacional e internacionalmente, a assegurar os direitos previstos no referido acordo, assumindo o compromisso de implementar um sistema educacional inclusivo (BRASIL, 2010).

Visando impulsionar a inclusão educacional e promover políticas voltadas à promoção de uma educação de qualidade para todos, o Ministério da Educação e a Secretaria de Educação Especial, apresentaram, em janeiro de 2008, um documento elaborado pelo Grupo de Trabalho da Política Nacional de Educação Especial, denominado Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI). Esse documento define como público da educação especial os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação e tem como objetivo, assegurar a inclusão desses alunos, orientando os sistemas de ensino a garantir:

[...] acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas. (BRASIL, 2008, p.14).

Em 17 de setembro de 2008, foi editado o Decreto Federal nº 6.571, que dispunha sobre o atendimento educacional especializado para os alunos público-alvo da educação especial e definiu-o como “[...] o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino

regular.” (BRASIL, 2008b, p.1). Além disso, o decreto estabeleceu como dever da União prestar apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino no oferecimento do AEE.

Posteriormente, novas diretrizes foram instituídas para o atendimento educacional especializado por meio da Resolução CNE/CEB nº 4, de 02 de outubro de 2009 e pelo Decreto Federal nº 7.611, 17 de novembro de 2011, que revogou o Decreto 6.571 e estabeleceu que o dever do estado com a educação das pessoas público-alvo da educação especial será efetivado de acordo com as seguintes diretrizes:

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

De acordo com o Decreto nº 7.611/2011, compete à educação especial garantir os serviços de apoio especializado voltados a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização das pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação. Nessa perspectiva, a educação especial não substitui a escolarização regular, visto que seu papel é complementar, suplementar e transversal a essa modalidade.

Após amplos debates entre diversos atores sociais e o poder público, foi sancionada em 25 de junho de 2014, a Lei Federal nº 13.005, que aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE), definindo os objetivos e metas para o ensino em todos os níveis, a serem executados em um período de dez

anos. A meta 4 desse plano refere-se à inclusão educacional das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, tendo como finalidade universalizar, para a população de 4 a 17 anos, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 2014).

Além disso, o PNE determina que os entes federados elaborem ou atualizem seus respectivos planos de educação, devendo neles constar estratégias que garantam o atendimento das necessidades específicas na educação especial, assegurando o sistema educacional inclusivo em todos os níveis, etapas e modalidades (BRASIL, 2014).

Mediante esses avanços na ampliação dos direitos das pessoas com deficiência no Brasil, principalmente com a ratificação da Convenção da ONU, surge a proposta de elaboração do Estatuto da Pessoa com Deficiência, que após um período de debates, consensos e acordos, foi sancionado pela Lei Federal nº 13.146, em 06 de julho de 2015. Essa lei destina-se a “[...] assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania” (BRASIL, 2015, p.1).

A referida lei estabelece, em seu Capítulo IV, o direito à educação, assegurando às pessoas com deficiência um “[...] sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida [...]” (BRASIL, 2015, p. 6). Além disso, condições de acesso, permanência e aprendizagem devem ser garantidas “[...] por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena” (BRASIL, 2015, p.6).

Apesar das várias legislações citadas até então, cabe ressaltar que o êxito no desenvolvimento da educação inclusiva depende das ações dos diversos sujeitos envolvidos no processo, aos quais compete repensar suas práticas e efetivar mudanças que resultem em melhorias no atendimento ao público em questão.

Na concepção de Carvalho (2019), as leis, as teorias e os discursos asseguram os direitos, “[...] mas o que os garante são as efetivas ações, na medida em que concretizam os dispositivos legais e todas as deliberações contidas nos textos de políticas públicas” (CARVALHO, 2019, p.91).

Aranha (2004) já havia explicitado essa ideia ao afirmar que não se mudam formas de pensar e práticas por meio de decretos e nem de forma imediata, porém acredita que:

[...] o fato de decisões políticas serem tomadas e formalizadas, na forma de legislação, favorece que se desvelem dificuldades, necessidades e que se criem espaços e meios que impulsionam a reflexão, o debate, o estudo e a pesquisa, a busca de soluções criativas e a promoção das mudanças desejadas. (ARANHA, 2004, p. 15-16).

Portanto, é primordial que as instituições de ensino proporcionem espaços de debate e reflexão sobre a importância das políticas públicas e das práticas inclusivas, além de promoverem ações condizentes com o teor dos textos legais, superando as barreiras que por ventura existirem, visando garantir os direitos das pessoas com necessidades educacionais especiais.

Nessa perspectiva, o estudo das experiências positivas de outros países, cujas legislações proporcionaram mudanças nos sistemas de ensino, podem servir de inspiração para a implementação de novas atitudes. Pacheco, Eggertsdóttir e Marinósson (2007) apresentam em sua obra exemplos de práticas bem-sucedidas de educação inclusiva, realizadas em escolas de quatro países: a Áustria que, desde 1993, regulamentou com uma emenda de lei a organização escolar, para que as crianças com necessidades educacionais especiais fossem matriculadas em escolas públicas gerais, estudando em classes inclusivas; a Islândia, cujas autoridades começaram a incentivar a inclusão nas escolas públicas de ensino fundamental em 1974, quando novas leis foram introduzidas; a Espanha, que sediou a Conferência Mundial de Salamanca, em 1994, e desde então deixou de adotar a política de integração que se limita à inserção parcial, ou seja, somente para aqueles com capacidade de adequar-se às classes comuns, passando a implementar a inclusão; e Portugal, que, segundo Rodrigues (2019), é um caso de sucesso na Educação Inclusiva, especialmente após a instauração, em 2008, do Regime Jurídico da Educação Inclusiva, garantindo a presença de alunos com dificuldades na escola regular.

No estudo desenvolvido pelos referidos autores, merece destaque a Escola da Ponte, em Portugal, que desde o ano de 1976 trocou a sala de aula tradicional por um sistema de ensino e aprendizagem centrado em pequenos grupos, heterogêneos, respeitando o ritmo de cada aluno, fazendo adaptações curriculares para todos. As atividades desenvolvidas têm como prioridade a comunicação e o trabalho em equipe e cooperativo, mas o gerenciamento do tempo e do espaço também permite momentos de tutoria por pares e de trabalho individual. A elaboração dos projetos comuns, assim como a resolução dos conflitos, são definidas em assembleia escolar semanal. Sendo assim, a Escola da Ponte trata todos os alunos como especiais, criando condições para que possam

desenvolver suas potencialidades e aprender em um ambiente inclusivo (PACHECO; EGGERTSDÓTTIR; MARINÓSSON, 2007).

Esses exemplos de boas práticas podem servir como fonte de inspiração, porém a realidade local, assim como as particularidades de cada instituição, devem ser consideradas ao se propor e implementar ações inclusivas, para que elas sejam adequadas e viáveis ao contexto em que serão aplicadas. Dessa forma, ao se abordar a inclusão no âmbito da EPT, faz-se necessário entender seu processo histórico, seu público-alvo, assim como a condição em que ela se encontra atualmente.

Enquanto modalidade articulada à educação escolar regular, a EPT deve atuar também como um mecanismo de inserção social das pessoas no mundo do trabalho. Nesse sentido, a LDB nº 9.394, determina que os sistemas de ensino devem assegurar aos educandos com deficiência “[...] a educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade [...]” (BRASIL, 1996, p.24).

O acesso à educação profissional para os deficientes, nos níveis básico, técnico e tecnológico, em escola regular, em instituições especializadas e nos ambientes de trabalho está previsto no Decreto Federal nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Além disso, as instituições de educação profissional deverão oferecer, se necessário, serviços de apoio especializado para atender às peculiaridades dessas pessoas, tais como:

- I – adaptação dos recursos instrucionais: material pedagógico, equipamento e currículo;
- II – capacitação dos recursos humanos: professores, instrutores e profissionais especializados; e
- III – adequação dos recursos físicos: eliminação de barreiras arquitetônicas, ambientais e de comunicação (BRASIL, 1999, p.8).

As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, definidas na Resolução CNE/CEB nº 02/2001, em consonância com os princípios da educação inclusiva, estabelecem como dever das redes regulares de educação profissional, sejam elas públicas ou privadas, o atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais, promovendo condições de acessibilidade, capacitação de recursos humanos, flexibilização e adaptação do currículo e encaminhamento para o trabalho (BRASIL, 2001b).

A PNEEPEI de 2008 prevê que todas as etapas e modalidades da educação básica devem proporcionar o atendimento educacional especializado (AEE) para apoiar o desenvolvimento dos estudantes. Enquanto ação da educação especial, o AEE deve possibilitar “[...] a ampliação de oportunidades de escolarização, formação para a inserção no mundo do trabalho e efetiva participação social.” (BRASIL, 2008a, p.16).

Uma das medidas para garantir o direito das pessoas com deficiência ao trabalho, assegurada pelo Decreto Federal nº 6.949, de 25 de agosto de 2009, que promulgou a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, é possibilitar o acesso efetivo delas “[...] a programas de orientação técnica e profissional e a serviços de colocação no trabalho e de treinamento profissional e continuado” (BRASIL, 2009, p.13).

Visando ampliar, diversificar e expandir a oferta de educação profissional e tecnológica até o interior do país, foram criados pela Lei nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008 os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Essa mesma lei instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, composta por instituições reconhecidas pela qualidade do ensino ofertado, pela diversidade de cursos e por sua relevante atuação junto à comunidade local. A Rede Federal passou por fases de expansão, dentre elas a criação de 208 novas unidades, no período de 2011 a 2014, quando foi atingida a marca de 562 unidades. Em 2016, totalizaram 644 campi em atividade no país, ampliando-se ainda mais a oferta de cursos e de vagas (BRASIL, 2016b; 2016c).

Como forma de garantir o acesso efetivo das pessoas com deficiências em cursos técnicos de nível médio e superior das instituições federais de ensino, a Lei Federal nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016, alterou a Lei Federal nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, determinando a reserva de vagas para esses sujeitos, em proporção ao número de pessoas deficientes da unidade da Federação na qual a instituição está instalada, de acordo com o último Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (BRASIL, 2016a). Dessa forma, os processos seletivos para ingresso nessas instituições passaram a prever a reserva dessas vagas, representando um importante avanço no processo de inclusão.

Educação Inclusiva na CEDAF

A pesquisa de campo ocorreu na escola técnica vinculada à Universidade Federal de Viçosa (UFV), denominada Central de Ensino e Desenvolvimento Agrário de Florestal (CEDAF), situada no município de Florestal, a aproximadamente 65 km de Belo Horizonte, no estado de Minas Gerais. De acordo com o Portal do MEC, as escolas técnicas são unidades de ensino pertencentes à estrutura organizacional das universidades federais, que fazem parte da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica.

Com o objetivo de cumprir a legislação e implementar práticas inclusivas, as instituições de ensino precisaram criar setores responsáveis pelo atendimento aos estudantes com necessidades educacionais especiais, sejam eles pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, dentre outros, oferecendo orientação e apoio, visando garantir o acesso e a permanência deles.

Para realizar esses atendimentos, as instituições de ensino superior devem estruturar, conforme o Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, núcleos de acessibilidade que “[...] visam eliminar barreiras físicas, de comunicação e de informação que restringem a participação e o desenvolvimento acadêmico e social de estudantes com deficiência” (BRASIL, 2011, p.2).

Dessa forma, enquanto escola técnica vinculada à Universidade Federal de Viçosa (UFV), a Central de Ensino e Desenvolvimento Agrário de Florestal (CEDAF), usufrui da estrutura disponibilizada no Campus Florestal (CAF), cujas ações inclusivas são de responsabilidade do Núcleo de Apoio à Inclusão (NAI), coordenado pela Diretoria de Ensino (DIE). As atribuições do NAI, definidas pelo Regimento Interno dessa Diretoria são:

- I. orientar e assegurar o cumprimento das práticas de inclusão na universidade;
- II. assegurar a acessibilidade e a inclusão das pessoas com deficiência;
- III. organizar o funcionamento e o serviço dos Tradutores Intérpretes de Língua de Sinais/Língua Portuguesa (TILSP) lotados na Universidade Federal de Viçosa Campus Florestal;
- IV. participar do processo de matrícula dos novos estudantes, junto à Divisão de Saúde;
- V. atender pais e/ou responsáveis e estudantes com deficiência;
- VI. informar aos professores e coordenadores, periodicamente, as demandas e o rendimento dos estudantes com deficiência;

VII. realizar atividades junto à comunidade acadêmica de sensibilização e cooperação para a inclusão das pessoas com deficiência;

VIII. desempenhar as demais funções não especificadas, mas que forem de sua competência ou por delegação dos órgãos superiores. (UFV, 2021, p.7)

São competências do NAI, portanto, propor ações para assegurar a acessibilidade no âmbito da instituição, assim como promover a interlocução com os familiares, corpo docente e demais membros da comunidade acadêmica, sensibilizando a todos sobre a importância da implementação de práticas inclusivas. No entanto, o NAI ainda se encontra em fase de estruturação, contando com poucas servidoras para executar as ações inclusivas, sendo duas tradutoras e intérpretes de LIBRAS, uma efetiva e outra contratada, que fazem a mediação da comunicação entre professores e alunos surdos dos cursos de graduação, além disso, a efetiva acumula a função de chefe do setor, e uma pedagoga que atende o NAI e as demais funções desse cargo por ser a única no campus.

Nos termos da legislação vigente, a CEDAF assegura em seus processos seletivos o atendimento especializado aos candidatos que solicitarem auxílio no ato da inscrição. Esse atendimento é destinado a pessoas com baixa visão, cegueira, deficiência física, deficiência auditiva, surdez, deficiência intelectual (mental), surdocegueira, dislexia, déficit de atenção, autismo, discalculia ou com outra condição especial (UFV, 2019).

Além disso, nos editais para ingresso nos cursos técnicos oferecidos pela CEDAF, 50% (cinquenta por cento) das vagas oferecidas são reservadas, conforme disposto nas Leis Federais nº 12.711, de 29 de agosto de 2012 e nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016. Dentre essas vagas reservadas, proporção mínima igual à população de deficientes de Minas Gerais, segundo o Censo Demográfico IBGE, é destinada, por curso, para esse grupo (UFV, 2019).

Após realizarem sua matrícula, os candidatos aprovados no exame de seleção que necessitam de algum tipo de atendimento especializado devem abrir um processo contendo o laudo médico e o requerimento disponibilizado pela instituição, no qual discriminam a razão da solicitação, os recursos ou apoios necessários, assim como outras informações relevantes. Compete ao NAI analisar esses processos e fazer os encaminhamentos pertinentes a cada caso.

O oferecimento de monitoria inclusiva é uma das possibilidades de suporte aos alunos que necessitam de um acompanhamento acadêmico constante. Dessa forma, são selecionados estudantes

dos cursos de graduação do campus para essa função, por meio de um processo seletivo conduzido pelos docentes responsáveis pelas disciplinas e/ou pelos coordenadores de cursos nos quais se encontram matriculados os alunos com NEE. Após a seleção, o monitor assina um termo de compromisso, devendo dedicar nove horas semanais a essa atividade, entregando relatório mensal com a descrição das tarefas desenvolvidas.

De acordo com os registros do NAI, em fevereiro de 2020, sete estudantes matriculados nos cursos técnicos da CEDAF solicitaram atendimento educacional especializado, conforme descrito no quadro abaixo:

Quadro 1 – Solicitações de AEE por estudantes da CEDAF – fevereiro de 2020

Aluno	Diagnóstico	Recursos/apoios solicitados
1	Transtorno do déficit de atenção e Hiperatividade (TDAH)	Correção diferenciada das produções escritas. Tempo ampliado para a realização das avaliações. Aplicador leitor para situações de avaliação.
2	TDAH	Tempo ampliado para concluir as tarefas. Sentar mais próximo aos professores. Evitar outros estímulos que gerem desatenção.
3	TDAH	Correção diferenciada das produções escritas. Tempo ampliado para a realização de avaliações.
4	Deficiência Intelectual	Entrega do conteúdo das aulas com antecedência. Correção diferenciada das produções escritas. Tempo ampliado para a realização de avaliações. Aplicador Ledor para situações de avaliação. Menor número de disciplinas por semestre. Conteúdos e avaliações adaptadas. Monitor para acompanhamento e apoio.
5	Deficiência Intelectual	Entrega do conteúdo das aulas com antecedência. Correção diferenciada das produções escritas. Tempo ampliado para a realização de avaliações. Aplicador Ledor para situações de avaliação. Menor número de disciplinas por semestre. Conteúdos e avaliações adaptadas. Monitor para acompanhamento e apoio.
6	Baixa visão	Entrega do conteúdo das aulas com antecedência. Conteúdos de apresentação impressos/materiais ampliados.
7	Discalculia e TDAH	Prova com uso de calculadora e assistida com direito a orientações. Tempo ampliado para realização de avaliações.

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados cedidos e autorizados pelo NAI, 2020.

Compete à instituição, portanto, buscar meios para atender às necessidades educacionais especiais desses alunos, oferecendo os recursos e serviços necessários à permanência deles, eliminando as barreiras que porventura existirem, sejam elas, físicas, materiais ou comportamentais.

Análise do perfil, do conhecimento docente e de suas práticas de inclusão na CEDAF

Apresentaremos neste tópico parte dos resultados da pesquisa, a partir da análise dos questionários que possibilitaram traçar um perfil geral dos docentes do Ensino Básico Técnico e Tecnológico da CEDAF. Em seguida, serão apresentados também, os resultados da análise de conteúdo das entrevistas que estão relacionadas às temáticas: formação para atendimento às necessidades educacionais dos alunos e as dificuldades e melhorias necessárias no processo de inclusão.

Dos 50 docentes convidados, 29 aceitaram participar, ou seja, 58% deles responderam ao questionário. Primeiramente foram solicitados dados básicos dos participantes como a idade, o gênero e a área de formação. A faixa etária dos docentes varia entre 26 a 63 anos. Quanto ao gênero, 19 se identificam com o masculino e 10 com o feminino.

Com relação à formação, há um predomínio de graduações em cursos de bacharelado, nos quais não há disciplinas da área pedagógica, refletindo na falta de preparação para atuar na diversidade proposta pela inclusão. Dos 29 respondentes, 9 são licenciados e 20 bacharéis, sendo que 17 dentre esses 20 não possuem formação para a docência e os outros 3 possuem, um deles com formação pedagógica de docentes em nível de graduação, um com especialização na área de educação ou ensino e o outro com doutorado na área de educação ou ensino.

Dentre os 29 participantes, 7 começaram a atuar como docentes na instituição pesquisada, os outros 22 já possuíam alguma experiência anterior ao ingresso na CEDAF. Nesse sentido, Barros (2016) acredita ser necessário investir em ações formativas para a docência, uma vez que muitos professores não vivenciaram essa dinâmica tanto em sua vida acadêmica quanto laboral.

Após traçar um perfil dos participantes em relação à formação e à atuação como docentes, as próximas questões focaram na identificação do conhecimento deles sobre a inclusão educacional,

visando identificar se já estudaram essa temática durante a formação acadêmica e se já participaram de capacitações após começarem a atuar na docência. 89,7% dos docentes que responderam informaram que não tiveram a temática da inclusão como parte da sua formação acadêmica e 86,2% relataram não ter tido capacitação alguma após o ingresso como docente.

Ao serem questionados se possuem algum conhecimento sobre a legislação referente à educação inclusiva, 75,9% dos participantes marcaram a opção não, enquanto apenas 24,1% afirmaram que sim.

No próximo item, os docentes deveriam citar quais os grupos de pessoas são público-alvo da inclusão educacional, cujo princípio fundamental, segundo orientação da Declaração de Salamanca (BRASIL, 2003, p.5) “é o de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter.” A resposta a essa questão não era obrigatória, por isso 11 participantes deixaram em branco e 18 responderam. Dentre as respostas, as mais frequentes foram pessoas com deficiência e com transtornos globais do desenvolvimento, que, na verdade, são o público-alvo da educação especial.

Outros dados importantes sobre o perfil docente foram: 75,9% dos docentes desconhecem a legislação sobre inclusão, 31% desconhecem o Núcleo de Apoio à Inclusão da instituição, 55,2% conhecem em parte e apenas 13,8% responderam que têm conhecimento sobre ele. Em contraponto a isso, 75,4% relataram já ter recebido estudantes com deficiência ou com transtornos globais do desenvolvimento, mostrando a importância de intervenção na formação para inclusão e mudanças nas práticas institucionais.

Na penúltima pergunta do questionário, os participantes opinaram sobre quais fatores consideram necessários para a inclusão efetiva de estudantes com necessidades educacionais especiais na educação profissional e tecnológica. Os fatores elencados pelos docentes foram divididos em quatro categorias, discriminadas no Quadro 2, que também apresenta algumas respostas destacadas em cada uma delas.

Quadro 2 – Fatores necessários para a inclusão efetiva na EPT

Docentes	Categoria	Respostas destacadas
1, 2, 3, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 26, 27 e 29.	1) Treinamento, capacitação, formação ou orientação dos docentes e demais profissionais.	<p>“Formação dos professores, melhor preparação das equipes das escolas para o recebimento destes alunos[...]” (Docente 9).</p> <p>“Preparar os profissionais no contexto de uma prática pedagógica dinâmica que reconhece e valoriza as diferenças” (Docente 16).</p> <p>“Os docentes que estão em contato direto com os estudantes deveriam obter uma formação para aprender a lidar com os casos que surgem. Respondendo o questionário percebi que sei muito pouco sobre o assunto” (Docente 24).</p>
1, 2, 3, 4, 14, 16, 20, 22, 24, 25, 26, 28 e 29	2) Ações institucionais que promovam acessibilidade.	<p>“[...] buscar identificar e eliminar possíveis barreiras que afetem a autonomia dos alunos” (Docente 16).</p> <p>“[...] acessibilidade real, adequada e possível, às vezes vemos rampas inviáveis até para a pessoa não deficiente” (Docente 24).</p> <p>“[...] investimento em recursos didáticos especializados (tanto hardware quanto software)” (Docente 29).</p>
4, 7, 9, 13, 15, 18, 21, 23, 24, 27, 29	3) Profissionais específicos para atendimento aos estudantes.	<p>“[...] assistência individualizada efetiva (com contratação permanente de profissionais direcionados a cada especialidade)” (Docente 9).</p> <p>“[...] acompanhamento dos estudantes por comissão específica (incluindo pedagogos e psicólogos)” (Docente 13).</p> <p>“[...] equipe de apoio (tutores, professores acompanhantes, intérpretes de libras)” (Docente 23).</p>
1,6, 19 e 23	4) Conscientização dos demais discentes.	<p>“[...] sensibilização dos demais discentes”(Docente 1).</p> <p>“[...] principalmente, orientação a pais e alunos com deficiência e à turma de alunos onde a pessoa com deficiência se inclui” (Docente 6).</p> <p>“Curso para os estudantes que terão colegas com deficiência” (Docente 23).</p>

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados coletados, 2020.

Depreende-se das respostas a essa questão que a maioria dos participantes tem ciência da importância de aumentarem seus conhecimentos sobre o assunto, visto que os fatores relacionados à primeira categoria foram citados por 24 dos 29 docentes. Nesse sentido, a formação dos professores pode contribuir tanto para torná-los capazes de desenvolver estratégias de ensino mais eficazes, superando barreiras metodológicas quanto para a superação de preconceitos.

As ações institucionais que promovam acessibilidade, categoria 2, foram citadas por 13

participantes, a contratação de profissionais especializados, categoria 3, por 11 e a conscientização dos demais discentes por apenas 4. Essas respostas demonstram que a maior parte docentes estão cientes da necessidade de haver adequações e investimentos, tanto em recursos físicos quanto humanos, visando favorecer o processo de inclusão na EPT.

Na pergunta final, os participantes deveriam indicar quais ações poderiam contribuir para aprimorar seus conhecimentos sobre as políticas e as práticas inclusivas, assim como seu trabalho junto aos estudantes com NEE. As respostas foram semelhantes à categoria 1 da questão anterior e novamente, 24 dos 29 docentes, ou seja, mais de 80% deles, citaram a participação em capacitações sobre a temática, por meio de treinamentos, cursos e palestras, como forma de se tornarem mais preparados para lidar com a inclusão educacional.

Na concepção de Mantoan (2015), muitos professores resistem à inclusão argumentando que não estão preparados para esse trabalho e esperam por uma formação que lhes permita aplicar esquemas de trabalho predefinidos em suas aulas. Para eles, essa formação consistiria em um curso de extensão, especialização, com uma certificação para atuar como professor inclusivo.

Certamente a qualificação docente pode contribuir para a melhoria do processo de inclusão das PNEE, porém não pode ser a única responsável pela garantia do oferecimento de uma educação efetivamente inclusiva no âmbito das instituições de ensino. Ademais, essa responsabilidade não deve ser atribuída apenas a uma categoria e sim envolver as diversas instâncias, ou seja, as políticas públicas, a gestão escolar, o corpo docente e técnico-administrativo, as famílias e a comunidade em geral.

A segunda etapa de coleta de dados para a pesquisa foi a realização das entrevistas semiestruturadas com os docentes que já haviam trabalhado com discentes com deficiência ou com transtornos globais do desenvolvimento e que aceitaram participar dela. Nesse artigo, os nomes dos professores foram substituídos por nomes fictícios para garantir o anonimato e a ética na pesquisa.

O primeiro objetivo dessa etapa foi aprofundar na questão relativa à formação específica dos participantes para atender aos estudantes com necessidades educacionais especiais. Essa formação começa com a trajetória acadêmica dos entrevistados que fizeram um breve relato sobre como se tornaram professores. Nesse sentido, a escolha do curso de graduação foi decisiva para o docente

Rodrigo que optou pela licenciatura, pois já havia a intenção de se tornar professor futuramente:

Eu comecei a fazer Ciências Biológicas, que era um antigo sonho que eu sempre tive [...] Já no meu penúltimo e último período do curso comecei a ir para sala de aula, antes eu fui monitor. Comecei a trabalhar no estado e a gente era considerado como regente de classe, que era no caso os professores contratados (Professor Rodrigo).

Por outro lado, alguns entrevistados que não cursaram licenciatura, relataram que após ingressarem no mestrado surgiram oportunidades de atuação como professores e conseqüentemente optaram pela carreira da docência: “Saí da formação da engenharia e também tive a oportunidade de fazer uma prova para ingressar no mestrado e a partir do mestrado tive contato com as disciplinas de estágio na docência e segui nesse caminho” (Professor Gabriel).

Durante o mestrado eu tive a oportunidade de trabalhar como professora substituta. Nesse momento foi uma questão de oportunidade mesmo, fazia o mestrado, fazia estágio em ensino e uma oportunidade também de melhorar a renda porque na época eu podia associar com a bolsa do mestrado. Depois que eu tive essa experiência como professora substituta, eu me encontrei, eu antes não tinha muitas expectativas em relação à vida acadêmica, o mestrado apareceu como uma boa oportunidade no meu caminho após a conclusão do curso, mas quando tive essa oportunidade eu me encontrei e descobri que era isso que eu gostaria de fazer (Professora Bianca).

Ao abordarem a formação para atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, evidenciou-se na fala dos entrevistados que não houve preparação para atender a esses estudantes em seus cursos de graduação e pós-graduação. Os bacharéis salientaram que não cursaram disciplinas específicas da área em suas formações, conforme os relatos a seguir:

“Eu não tive, porque a minha formação é bacharelado e é num curso de engenharia, não tem nenhuma disciplina, não tem nada voltado para a docência” (Professora Bianca).

[...] como eu não venho de uma formação de licenciatura, o preparo se dá na disciplina de estágio porque a gente acompanha o professor. Leciona algumas disciplinas. Eu fiz uma disciplina relacionada a esta parte didático-pedagógica e abordava muito pouco esse tema dos alunos com NEE. Praticamente não tive formação para atender esses estudantes (Professor Gabriel).

“Não tive nenhuma formação, eu acho que é um problema da área, mesmo fazendo mestrado e doutorado, a gente não tem nenhuma disciplina de didática” (Professora Raquel).

Na concepção de Moura (2015), há um problema estrutural no sistema educacional brasileiro

que não exige de quem atua na docência, tanto na EPT quanto no ensino superior, uma formação

correspondente à profissão de professor. Dessa forma, muitas vezes essa formação acontece somente na área de conhecimento específica que é adquirida na graduação e aprofundada na pós-graduação, nas quais atuam profissionais que na maioria das vezes também não tiveram formação para a docência.

Porém, os participantes licenciados também reconheceram que os currículos dos seus cursos não contiveram disciplinas voltadas à temática inclusiva. Na opinião do professor Rodrigo isso aconteceu por ele ter se formado há bastante tempo, antes da inclusão ser implementada nas escolas, no entanto, a professora Júlia cursou licenciatura mais recentemente e alegou não ter sido preparada para atender aos estudantes com NEE.

Naquela época, ainda não estava muito em moda, digamos assim, essa atuação do professor com alunos especiais, porque geralmente o aluno que tinha alguma NEE ia para escolas específicas. Então eu posso dizer que no início eu não tive preparação nenhuma (Professor Rodrigo).

Eu não tenho preparação, nunca fui preparada para isso. Fui preparada para dar aula, em condições como a gente diz de CNTP, condições normais de temperatura e pressão, saiu fora do normal, a gente já não tem nenhum preparo de material didático, não sei, não sei conduzir assim (Professora Júlia).

Esses relatos vão ao encontro do que foi constatado por Ramos (2016) em sua pesquisa, na qual muitos bacharéis afirmaram não possuir em seu currículo de graduação conteúdos relacionados ao exercício da docência e conseqüentemente se sentem despreparados para lidar com as diferenças, da mesma forma, os participantes licenciados declararam não estarem aptos para essa atuação.

As discussões relacionadas à inclusão educacional das pessoas com deficiência e outras condições atípicas, na maioria dos cursos de licenciaturas, quando existem não são tão aprofundadas como deveriam ser. Dessa forma, capacitar os professores para atender à diversidade do alunado é um importante fator para que a escola se transforme de tradicional em inclusiva (GLAT, 2011).

Martins (2012) defende que a formação dos professores, por melhor que tenha sido, não se limita à fase inicial e deve ser aprimorada, por meio da formação continuada, levando-se em consideração os princípios de atenção à diversidade. Essa formação permanente se faz necessária para que os docentes tenham condições de oferecer um atendimento adequado às condições e necessidades de seus alunos, independentemente de quais sejam.

Nesse contexto, o levantamento de informações sobre o conhecimento dos professores, identificando suas necessidades, para direcionar as políticas de formação continuada, possibilitando a abordagem de conteúdos que supram suas expectativas, torna-se fundamental (PRIETO, 2006).

Os docentes entrevistados demonstram preocupação com a falta de formação específica para atuar frente à diversidade e também acreditam que as lacunas no conhecimento deles sobre a inclusão de alunos com NEE podem ser preenchidas por capacitações e treinamentos, impactando positivamente em suas práticas pedagógicas e na forma como se relacionam com esses estudantes.

[...] treinamentos periódicos, de cursos, para apresentar para a gente as diferentes necessidades educacionais especiais que a gente pode deparar na sala de aula e principalmente, quando é identificado que a gente terá um aluno com certa necessidade, um treinamento específico para aquela necessidade ou para as necessidades dele. Para a gente saber como agir, como adaptar uma aula, como elaborar uma atividade, uma avaliação, atendendo àquela necessidade e não excluir aquele estudante, que eu acho que é uma grande dificuldade da gente não ter treinamento é a gente dificultar essa inclusão e excluir esse estudante e piorar a situação (Professor Gabriel).

Às vezes eu acho que um curso de capacitação para todos os docentes já poderia dar uma base e de acordo com a necessidade de cada um, a partir dessa capacitação ele vai treinando de outras maneiras, aprendendo também de outras maneiras, mas eu acho que deveria ter um curso de capacitação sobre isso. [...] Porque depois a partir do momento que a gente receber esse aluno, não vai ser algo tão novo. Então esse primeiro impacto ali de receber um aluno, não ser algo tão novo, isso já facilita e já torna algo normal e na minha visão é o que tem que ser. Quando chegar um aluno na nossa sala, a gente tem que receber de forma normal, assim como os outros, porque eles têm que estar inseridos na sociedade (Professora Raquel).

A participação em capacitações pode contribuir para que os docentes conheçam as questões relacionadas à diversidade na escola, evitando que eles se deparem com situações em que não sabem como agir, e passem a ver com mais naturalidade as diferenças, conforme as falas dos professores Gabriel e Raquel. Ademais, essa dificuldade na relação entre o professor e o aluno em sala de aula pode ser um complicador no processo de inclusão.

Entretanto, como não foram preparados em sua formação inicial e também não participaram de capacitações sobre a temática após o ingresso na carreira docente, os entrevistados precisaram se adequar quando esses estudantes ingressaram na instituição e alguns deles afirmaram que foram adquirindo conhecimentos na prática e por meio da orientação de outros profissionais, conforme relatos dos professores Gabriel e Arthur, respectivamente.

O que eu sinto, na verdade, é que depende muito desse sentimento mesmo, meu, da interação com o aluno, do entendimento da necessidade e tentar adequar minhas aulas para essas necessidades, mas sem ter uma formação específica para isso (Professor Gabriel).

Essa preparação durante a formação docente não teve mesmo, acaba que eu estou tendo essa preparação na prática mesmo, sendo orientado por esses profissionais de como trabalhar com esses alunos (Professor Arthur).

Nesse sentido, a escola precisa passar por um processo preparatório que inclui a capacitação dos professores, para que adquiram conhecimentos sobre as necessidades específicas desses estudantes, ampliando suas habilidades de aplicar métodos de ensino, melhorando a inclusão em seus aspectos educacionais e sociais (PACHECO et al., 2007).

O reconhecimento dos entrevistados sobre a necessidade de buscarem mais conhecimento é bastante positivo, afinal, apesar da qualificação dos docentes não ser a única responsável pela garantia de um ambiente escolar inclusivo, certamente é um fator relevante nesse processo. Portanto, a instituição precisa buscar maneiras de proporcionar a formação continuada dos professores a fim de favorecer o aprimoramento das suas concepções e práticas inclusivas.

A segunda etapa de entrevista com os docentes teve como objetivo analisar as práticas dos docentes com inclusão. Segundo os preceitos da educação inclusiva, deve ser garantido a todos os alunos, além do acesso, o desenvolvimento de seu aprendizado, sendo fundamental a conscientização e sensibilização dos docentes sobre a necessidade de adaptações metodológicas, de acordo com as condições de cada discente.

Nesse contexto, ao relatar suas experiências no atendimento às necessidades educacionais especiais dos estudantes, os participantes ressaltaram a importância da intermediação e orientação de outros profissionais com conhecimentos para tal, sobre como fazer essas adequações.

[...] tivemos algumas reuniões na época, os técnicos nos disseram o que deveríamos fazer para o atendimento a esses alunos. Digamos dar a eles um maior tempo para que pudessem realizar as atividades, procurar chamar sempre a atenção deles durante o decorrer a aula, de preferência procurar colocá-los sempre à frente da sala e o mais importante é sempre estar questionando-os para ver se realmente estavam aprendendo (Professor Rodrigo).

Foi bem desafiador, mas deu certo trabalhar com ele porque a pedagoga me ajudou muito e me orientou em como eu poderia trabalhar com ele. Eu fui trocando e-mail com ela, conversando, a gente marcou uma reunião pelo google meet para ela me ajudar, me passar alguma orientação de como trabalhar com esse aluno (Professor Arthur).

[...] o que eu acho primordial seria um assessoramento, uma assessoria de pessoas que são preparadas para isso, para que no momento, olha você conduz assim, conduz de uma forma assim, assado, para que a gente possa atuar (Professora Júlia).

A orientação de outros profissionais da instituição, como a pedagoga citada pelo professor Arthur, também foi mencionada pelas professoras/coordenadoras como facilitador do processo de inclusão dos estudantes com necessidades educacionais especiais.

Então, agora na coordenação de curso que iniciei o primeiro contato, com uma aluna que fez um pedido de atendimento especial e as informações que eu tive vieram através da pedagoga, que mencionou isso, qual que era o procedimento e a partir disso que eu comecei a ler e a me informar um pouco mais sobre isso. Mas isso é algo recente que iniciou no ano de 2020 e veio através da pedagoga da instituição (Professora Raquel).

“Então a experiência que eu tenho é só na coordenação, de atendimento e orientação em relação ao planejamento do curso e o contato entre eles e professores, mas muito intermediado também pela pedagoga [...]” (Professora Bianca).

Essa percepção sobre a necessidade e relevância da atuação de outros membros da equipe institucional que possuam conhecimentos e habilidades sobre a temática, apoiando o trabalho dos docentes é ressaltada por PACHECO et al. (2007), visto que a inclusão deve ser uma responsabilidade de toda a escola, portanto deve contar com a colaboração de todos.

Para Blanco (1998), apesar dos docentes, no geral, conhecerem estratégias para responder às diferentes necessidades individuais que se encontram em sala de aula, existem algumas que requerem recursos e apoios de caráter mais especializado por demandar variados meios de acesso ao currículo. Nesse sentido, o apoio de profissionais especializados para dar suporte ao professor, de acordo com Carvalho (2019), é fundamental para garantir o desenvolvimento de um trabalho pedagógico que atenda às necessidades de todos os alunos.

Dessa forma, com a orientação de outros membros da equipe institucional, principalmente da pedagoga, os docentes desenvolveram algumas adaptações visando a atender às necessidades dos

alunos.

Tive um outro aluno que ele tinha problemas, acho que era deficit de atenção, aí a pedagoga me orientou como trabalhar com esse aluno. Às vezes, por exemplo, em uma prova teria que dar um tempo maior na prova, ou ler a prova para o aluno porque às vezes ele sabe o conteúdo, mas não sabe responder a pergunta. Às vezes trabalhar a prova de maneira oral, para explicar o aluno o que eu queria que ele fizesse na questão, então a pedagoga trabalhou bem comigo essa questão para que eu pudesse trabalhar de maneira correta com esse aluno (Professor Arthur).

A inclusão escolar pressupõe o oferecimento de uma educação de boa qualidade para todos, que devem ter a oportunidade de aprender em um ambiente comum. Dessa maneira, torna-se necessário o oferecimento de recursos e estratégias que garantam ao aluno com necessidades educacionais especiais a participação em todas as atividades propostas.

[...] naquela época surgiu um aluno que tinha um problema visual, eu recorro que ele usava lentes, os óculos dele tinha lentes muito grossas, a partir daí tivemos que mudar como nós trabalhávamos em sala de aula. Quando a gente escrevia no quadro tinha que ser com letra maior, quando das avaliações, pedia na gráfica que utilizasse uma folha maior. Lembro que minha maior dúvida foi quanto às aulas práticas, porque tinha que observar o microscópio e às vezes tinha a parte da biologia de alimentos que eles tinham que fazer alguns cortes nos alimentos para estudá-los. O meu medo era esse e se esse aluno se ferir, então o que eu fiz, nas aulas de microscopia, eu pedi o aluno para desenhar o que ele estava vendo e pelo desenho que ele fazia eu realmente percebi o que ele estava notando. E quanto à utilização da faca para algum alimento, eu pegava com muito cuidado e falava para ele ir com calma e tranquilo e ele dava conta (Professor Rodrigo).

No relato do professor Rodrigo, percebemos que ele procurou fazer as adequações possíveis para que o estudante realizasse tanto as atividades em sala de aula quanto às experiências no laboratório. Nesse sentido, ao elaborar o planejamento do trabalho pedagógico, as limitações dos sujeitos não devem ser desconsideradas, porém a ênfase deve ser na identificação das possibilidades dos alunos e a partir delas buscar alternativas para garantir condições favoráveis à aprendizagem, respeitando o ritmo de cada um e visando a sua autonomia escolar e social (PRIETO, 2006).

Ao realizar esse planejamento, deve ser assegurado ao professor, sempre que necessário, o oferecimento do apoio de outros especialistas, para que juntos possam definir quais as adaptações podem ser feitas, visando atender às diferentes necessidades dos alunos e garantir a participação de todos nas atividades propostas. Consequentemente, o compartilhamento das experiências dos

docentes com outros profissionais da equipe possibilitará a identificação de pontos que precisam ser melhorados, tanto em questões metodológicas quanto em outros aspectos relacionados à acessibilidade na instituição.

Considerações Finais

O debate sobre a educação inclusiva e a necessidade de transpor as barreiras para sua efetivação, passam, dentre outros fatores, pela necessidade de maior inserção da temática nos cursos de formação docente e também da formação continuada. Além disso, é imprescindível que ações políticas governamentais e institucionais, com a criação dos núcleos de apoio à inclusão sejam fomentadas e equipadas com tecnologias para acessibilidade e com capital humano qualificado. Isso é fundamental, pois criar condições de acesso e participação, por meio de adequações em prol da acessibilidade, eliminando barreiras que impedem ou restringem a participação de todos nos ambientes educacionais é um preceito da inclusão social.

Nessa pesquisa, percebemos significativos avanços legislativos nas últimas décadas com relação à inclusão, mas na prática e na análise do conhecimento dos docentes pesquisados há muito que precisa ser feito.

A análise dos relatos dos entrevistados evidenciou que há diversos problemas a serem enfrentados, quer seja em adequações nas instalações dos prédios, aquisição de equipamentos e materiais didáticos, investimento em capacitação dos recursos humanos ou contratação de especialistas para suporte aos professores. Portanto, a instituição precisa buscar formas de sanar as dificuldades de efetivação das políticas inclusivas, eliminando as barreiras existentes, visando garantir o acesso e a permanência de todos os alunos, independentemente de suas necessidades.

Nesse sentido, os resultados dos questionários e das entrevistas que realizamos com nosso público-alvo foram determinantes para o prosseguimento da pesquisa, cujo objetivo final é a elaboração de um produto educacional, pois possibilitaram a identificação de algumas necessidades a serem supridas. Ficou claro, tanto nos questionários quanto nas entrevistas, que a maior parte dos docentes não possui formação sobre inclusão, entretanto eles têm sensibilidade e consciência da

importância das políticas inclusivas e anseiam por mais informações a respeito dessa temática, assim como por formações para aprimorarem suas práticas.

Referências

ARANHA, M. S. F. Educação inclusiva: transformação social ou retórica?. In: OMOTE, S. **Inclusão: intenção e realidade**. Marília, SP: Fundepe Publicações, 2004. Disponível em: http://www.aedmoodle.ufpa.br/pluginfile.php/305685/mod_resource/content/0/ModuloI/EI_Transformacao_Social_ou_Retorica_-_Conferencia_Marilia.pdf. Acesso em: 5 mar. 2020.

BLANCO, R. **Aprendendo na diversidade: implicações educativas**. Mimeo de conferência apresentada em Foz do Iguaçu, 1998.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 24 fev. 2020.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 25 fev. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Plano Decenal de Educação para Todos**. Brasília, DF: MEC, 1993. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001523.pdf>. Acesso em: 24 fev. 2020.

BRASIL. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 24 fev. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999**. Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1999. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3298.htm. Acesso em: 24 fev. 2020.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2001a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 26 fev. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 02**, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, DF: CNE/CEB,

2001b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 22 fev. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001**. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Brasília, DF: Presidência da República, 2001c. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/D3956.htm. Acesso em: 26 fev. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. **Declaração de Salamanca**: recomendações para a construção de uma escola inclusiva. Brasília, DF: MEC, 2003. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/serie3.pdf>. Acesso em: 24 fev. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, DF: Presidência da República, 2005. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm. Acesso em: 26 fev. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na**

Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, DF: MEC/SECADI, 2008a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 26 fev. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. Brasília, DF: Presidência da República, 2008b. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Decreto/D6571.htm. Acesso em: 26 fev. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília, DF: Presidência da República, 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 26 fev. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2010.

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: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 28 fev. 2020.

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, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 2 maio 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 28 fev. 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016.** Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Brasília, DF: Presidência da República, 2016a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/L13409.htm. Acesso em: 27 mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Expansão da Rede Federal.** Brasília, DF: Portal da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, 2016b. Disponível em: <http://redefederal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal>. Acesso em: 22 abr. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Linha do Tempo da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.** Brasília, DF: Portal da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, 2016c. Disponível em: http://redefederal.mec.gov.br/images/pdf/linha_tempo_11042016.pdf. Acesso em: 09 set. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resumo Técnico Censo da Educação Básica 2019.** Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, 2020. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/6874720. Acesso em: 13 set. 2020.

CARVALHO, R. E. **Educação inclusiva: com os pingos nos “is”.** 13. ed. Porto Alegre: Mediação, 2019.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa.** Tradução: Joice E. Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de Conteúdo.** 5. ed. Campinas: Editora Autores Associados, 2018.

GLAT, R. Educação Inclusiva para Alunos com Necessidades Especiais: Processos Educacionais e Diversidade. In: LONGHINI, M. D. (Org.). **O uno e o diverso na Educação.** Uberlândia: EDUFU, 2011. Disponível em: <http://www.eduinclusivapesq-uerj.pro.br/images/pdf/Glat.Eduinclusiva.2011.pdf>. Acesso em: 23 fev. 2020.

LOPES, M. C.; RECH, T. L. Inclusão, biopolítica e educação. **Educação.** Porto Alegre: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, v. 36, n. 2, p. 210-219, maio/ago. 2013. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/12942/9452>, Acesso em: 25 fev. 2020.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar**: o que é? por quê? como fazer? 2. ed. São Paulo: Summus, 2015.

MARTINS, L. A. R. Reflexões sobre a formação de professores com vistas à educação inclusiva. *In: O Professor e a Educação Inclusiva*: formação, práticas e lugares. Salvador: EDUFBA, 2012. p. 25-38.

MINAYO, C. S. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. *In: Pesquisa Social*: teoria, método e criatividade. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 9-29.

MOURA, Dante Henrique. A FORMAÇÃO DE DOCENTES PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA. *In Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica*. [S.l.], v. 1, n. 1, p. 23-38, jul. 2015. ISSN 2447-1801. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/2863/1004>. Acesso em: 16 nov. 2020.

PACHECO, J.; EGGERTSDÓTTIR, R.; MARINÓSSON, G. L. **Caminhos para a inclusão**: um guia para o aprimoramento da equipe escolar. Tradução Gisele Klein. Porto Alegre: Artmed, 2007.

POUPART, J. A entrevista de tipo qualitativo: considerações epistemológicas, teóricas e metodológicas. *In. A pesquisa qualitativa*: enfoques epistemológicos e metodológicos. Tradução Ana Cristina Nasser. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 215-253.

PRIETO, R. G. Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. *In: ARANTES, V. A. (org). Inclusão escolar*: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2006. p. 31-74.

RAMOS, I. B. **Inclusão na Educação Profissional**: uma avaliação a partir da visão dos profissionais e alunos de um campus do IFNMG. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Diamantina, 2016. Disponível em: http://acervo.ufvjm.edu.br/jspui/bitstream/1/1330/1/ismar_batista_ramos.pdf. Acesso em: 13 set. 2020.

RODRIGUES, D. Olhe além: Portugal é um caso de sucesso na educação inclusiva. Entrevista concedida a Beatriz Vichessi. **Nova Escola**: ed. 319, fev. 2019. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/15215/portugal-e-um-caso-de-sucesso-na-educacao-inclusiva>. Acesso em: 2 jun. 2020.

SÁNCHEZ, P. A. A educação inclusiva: um meio de construir escolas para todos no século XXI. **Inclusão – Revista da Educação Especial**, Brasília, n.1, p. 7-18, out. 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revistainclusao1.pdf> Acesso em: 18 mar. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA. *Campus UFV – Florestal. Edital do Exame de Seleção 2020 da Central de Ensino e Desenvolvimento Agrário de Florestal (CEDAF)*. Florestal, MG: UFV, 2019. Disponível em: <http://www.pse.caf.ufv.br/wp-content/uploads/Edital-Exame-de-Sele%C3%A7%C3%A3o-CEDAF-2020.pdf>. Acesso em: 23 maio 2020.

Inclusão na Educação Profissional e Tecnológica:
avaliação do conhecimento e de práticas docentes

UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA. *Campus UFV – Florestal. Regimento Interno da Diretoria de Ensino*. Florestal, MG: UFV, 2021. Disponível em http://www.soc.ufv.br/wp-content/uploads/SEI_UFV-0384047-Resolu%C3%A7%C3%A3o-01-2021-CONSU.pdf. Acesso em 22 fev. 2021.



Os direitos de licenciamento utilizados pela revista Educação em Foco é a licença *Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International* (CC BY-NC-SA 4.0)

Recebido em: 28/06/2021.

Aprovado em: 10/05/2022.