



**CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA**

VÂNIA MARIA DUARTE GONÇALVES

**A INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA:
AVALIAÇÃO DO CONHECIMENTO DOS DOCENTES DA CEDAF
SOBRE AS POLÍTICAS E AS PRÁTICAS INCLUSIVAS**

Divinópolis

2021

VÂNIA MARIA DUARTE GONÇALVES

**A INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: AVALIAÇÃO
DO CONHECIMENTO DOS DOCENTES DA CEDAF SOBRE AS POLÍTICAS E AS
PRÁTICAS INCLUSIVAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre/Mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

Orientador: Dr. Matusalém de Brito Duarte

Divinópolis

2021

(Catalogação - Biblioteca Universitária – Campus Divinópolis – CEFET-MG)

Gonçalves, Vânia Maria Duarte
G635a Avaliação do conhecimento dos docentes da CEDAF sobre as políticas e as práticas inclusivas. / Vânia Maria Duarte Gonçalves.--Divinópolis, 2021.
133f. : il.

Orientador: Prof. Dr. Matusalém de Brito Duarte.

Dissertação (mestrado) – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação Profissional e Tecnológica, Divinópolis, 2021.

1. Inclusão educacional. 2. Necessidades educacionais especiais. 3. Educação profissional e tecnológica. I. Duarte, Matusalém de Brito. II. Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais. III. Título.

CDU: 376

Bibliotecária Responsável Maria Inês Passos Pereira Bueno CRB-6:2805



**CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO
TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS**

**PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**



VÂNIA MARIA DUARTE GONÇALVES

**A INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: AVALIAÇÃO
DO CONHECIMENTO DOS DOCENTES DA CEDAF SOBRE AS POLÍTICAS E AS
PRÁTICAS INCLUSIVAS**

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

Aprovado em 16 de setembro de 2021.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dr. Matusalém de Brito Duarte

Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais
Orientador

Prof. Dr. Vandeir Robson da Silva Matias

Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais

Profa. Dra. Matilde Meire Miranda Cadete
Centro Universitário UNA



**CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO
TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS**

**PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**



VÂNIA MARIA DUARTE GONÇALVES

**INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: ORIENTAÇÕES
AOS DOCENTES SOBRE AS POLÍTICAS E AS PRÁTICAS INCLUSIVAS**

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

Validado em 16 de setembro de 2021.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dr. Matusalém de Brito Duarte
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais
Orientador

Prof. Dr. Vandeir Robson da Silva Matias
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais

Prof. Dra. Matilde Meire Miranda Cadete
Centro Universitário UNA



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE
MINAS GERAIS
SISTEMA INTEGRADO DE PATRIMÔNIO,
ADMINISTRAÇÃO E CONTRATOS

FOLHA DE ASSINATURAS

Emitido em 16/09/2021

ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO Nº 01/2021 - DGEO (11.55.13)
(Nº do Documento: 1)

(Nº do Protocolo: NÃO PROTOCOLADO)

(Assinado digitalmente em 23/09/2021 14:20)

MATUSALEM DE BRITO DUARTE
PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO
DGEO (11.55.13)
Matricula: 1804732

(Assinado digitalmente em 23/09/2021 15:45)

VANDEIR ROBSON DA SILVA MATIAS
PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO
DGEO (11.55.13)
Matricula: 1565121

Para verificar a autenticidade deste documento entre em <https://sig.cefetmg.br/documentos/> informando seu número:
1, ano: 2021, tipo: ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO, data de emissão: 23/09/2021 e o código de verificação:
6557638140

Dedico este trabalho a meu querido irmão José Roberto Duarte Teixeira (*in memoriam*), pessoa com deficiência que durante sua vida passou por experiências de exclusão e segregação social.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pela proteção ao longo de toda a caminhada.

Aos meus pais, Raimundo e Maria, e aos meus irmãos pela torcida e orações.

Ao meu esposo, Oraldo e meus filhos Oraldo Neto, Victor e Ana Luísa, pelo incentivo e apoio incondicional.

Ao meu orientador, professor Matusalém, pelos ensinamentos, atenção e dedicação ao longo desse período!

Aos meus colegas de turma, com os quais partilhei momentos bons e ruins, de alegria e de tristeza, de esperança e de desespero. Essa convivência certamente me fez uma pessoa melhor!

A todos os meus professores e professoras que muito contribuíram para a conclusão dessa etapa da minha vida!

Aos meus amigos e amigas da Diretoria de Ensino do Campus UFV – Florestal pelo incentivo e apoio, vocês foram fundamentais para que eu chegasse até aqui!

À Direção e aos docentes do Campus UFV – Florestal/CEDAF pela disponibilidade em contribuir com a minha pesquisa.

Aos examinadores da banca pela disponibilidade e contribuições!

Agradeço ainda aos demais amigos e familiares que de alguma forma colaboraram para a realização desta conquista!

A perspectiva de formar uma nova geração dentro de um projeto educacional inclusivo é fruto do exercício diário da cooperação, da colaboração, da convivência, do reconhecimento e do valor das diferenças, que marcam a multiplicidade, a natureza mutante de todos nós.

(Mantoan, 2015, p.16)

RESUMO

O objetivo desta pesquisa foi avaliar o conhecimento dos docentes da Central de Ensino e Desenvolvimento Agrário de Florestal sobre as políticas e as práticas de inclusão das pessoas com necessidades educacionais especiais, visando ao aprimoramento institucional sob a perspectiva da educação inclusiva como política pública e direito. Para alcançar esse objetivo, realizou-se um estudo teórico sobre os aspectos históricos, normativos e o contexto da inclusão na atualidade, em seguida analisou-se o processo de inclusão na referida instituição, por meio da investigação sobre os conhecimentos e as experiências vividas pelos docentes no âmbito da educação profissional e tecnológica. Para tanto, baseou-se, quanto à abordagem, em pesquisa qualitativa, tendo como procedimentos de coleta de dados, revisão bibliográfica, aplicação de questionários e entrevista individual semiestruturada, e, no que se refere à análise dos dados, fez uso da técnica de análise de conteúdo. Como principais resultados da pesquisa, identificou-se que os docentes participantes não possuem formação sobre a temática inclusão e anseiam por informações e orientações sobre como agir ao receber estudantes com necessidades educacionais especiais em suas turmas. Após o estudo dos resultados elaborou-se como produto educacional uma cartilha, que foi enviada aos docentes em formato digital, contendo informações relevantes e essenciais sobre inclusão. De acordo com a avaliação dos participantes dessa fase, a cartilha contribuiu para ampliar os conhecimentos deles sobre a educação inclusiva, assim como para o aprimoramento de suas práticas de atendimento aos estudantes com necessidades educacionais especiais. Portanto, espera-se que os resultados obtidos neste trabalho além de favorecer o processo de inclusão na instituição pesquisada, contribuam para novos estudos desenvolvidos na área, elucidando outras questões que envolvam a inclusão na educação profissional e tecnológica.

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

ABSTRACT

This research aimed to evaluate the knowledge of teachers from Central de Ensino e Desenvolvimento Agrário de Florestal about policies and practices related to the inclusion of people with special educational needs, striving for institutional improvement under the perspective of inclusive education as public policy and as a right. In order to achieve this, a theoretical study was made about the historical and normative aspects as well as the context of inclusion in the present day, after that the process of inclusion in the aforementioned institution was analyzed by means of an investigation regarding the teachers' knowledge and experiences related to professional and technology education. The approach used was qualitative, with the procedures being data collecting, a review of the bibliography, and applying a questionnaire as well as one-on-one semi-structured interviews. As for the data analysis, content analysis techniques were utilized. The main result of the research was identifying that the teachers that participated had not received instruction regarding inclusion and that they desire more information and orientation as for how to receive students with special educational needs in the classroom. Afterwards a primer which contained relevant and essential information on educational inclusion was made as an educational product, and it was sent to the teachers in a digital format. According to the evaluation of the participant teachers, the primer contributed in adding to their knowledge about educational inclusion, as well as in making their practices in conforming to students with special educational needs better. Therefore, it is hoped that the results obtained in this work, beyond benefiting the process of inclusion in the institution under research, will also contribute to new studies in the subject, answering other questions related to inclusion in professional and technology education.

Keywords: Educational inclusion. Special educational needs. Professional and technology education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Número de matrículas de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades em classes comuns ou especiais exclusivas, segundo etapa de ensino – Brasil – 2015 a 2019.....	36
Figura 2 – Percentual de alunos matriculados com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades que estão incluídos em classes comuns segundo etapa de ensino – Brasil – 2015 a 2019.....	37
Figura 3 – Mapa de localização do município de Florestal.....	51
Figura 4 – Vista panorâmica da CEDAF/UFV – Campus de Florestal.....	53
Figura 5 – Estudo da temática inclusão educacional durante a formação acadêmica	61
Figura 6 – Capacitações sobre inclusão, após começar a atuar como docente.....	62
Figura 7 – Conhecimento sobre a legislação referente à inclusão educacional.....	62
Figura 8 – Conhecimento sobre o papel do Núcleo de Apoio à Inclusão.....	64
Figura 9 – Conhecimento sobre as ações do NAI na CEDAF.....	64
Figura 10 – Receberam estudantes com NEE em suas turmas.....	65
Figura 11 – Desenvolvimento de ações específicas para atendimento às NEE.....	66
Figura 12 – Sumário da cartilha	88
Figura 13 – Capa da cartilha	89
Figura 14 – Página 14 da cartilha	90
Quadro 1 – Solicitações de AEE por estudantes da CEDAF – fevereiro de 2020.....	40
Quadro 2 – Barreiras a serem eliminadas para promover a acessibilidade.....	43
Quadro 3 – Ações desenvolvidas pelos docentes.....	67
Quadro 4 – Fatores necessários para a inclusão efetiva na EPT.....	68

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Número de docentes por área e modalidade de graduação.....	59
Tabela 2 – NEE dos estudantes segundo os docentes.....	66
Tabela 3 – Respostas dos participantes, etapa 1.....	91
Tabela 4 – Respostas dos participantes, etapa 2.....	91
Tabela 5 – Respostas dos participantes, etapa 3.....	92

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
CAF	<i>Campus</i> UFV – Florestal
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	Câmara de Educação Básica
CEDAF	Central de Ensino e Desenvolvimento Agrário de Florestal
CEFET-MG	Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais
CNE	Conselho Nacional de Educação
DEED	Diretoria de Estatísticas Educacionais
DIE	Diretoria de Ensino
EBTT	Ensino Básico, Técnico e Tecnológico
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EMAF	Escola Média de Agricultura de Florestal
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação
NAI	Núcleo de Apoio à Inclusão
NEE	Necessidades educacionais especiais
ONU	Organização das Nações Unidas
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEE	Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais
PNEEPEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PROFEPT	Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica
TDAH	Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade
UFV	Universidade Federal de Viçosa
UREMG	Universidade Rural do Estado de Minas Gerais

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	15
2 REFERENCIAL TEÓRICO.....	19
2.1 Relação Sociedade X Pessoas com Deficiência.....	19
2.2 Educação Inclusiva: Contexto Histórico e Político.....	24
2.3 Educação Inclusiva na Educação Profissional.....	32
2.4 Educação Inclusiva na Central de Ensino Desenvolvimento Agrário de Florestal - CEDAF.....	38
2.5 Necessidades Educacionais Especiais e as Barreiras para a Inclusão.....	40
3 METODOLOGIA.....	49
3.1 Caracterização da Pesquisa.....	49
3.2 Local, Sujeitos e Instrumentos de Pesquisa.....	51
3.3 Procedimentos para Análise dos Questionários e das Entrevistas.....	56
4 ANÁLISE DO CONHECIMENTO E DAS PRÁTICAS DOS DOCENTES DA CEDAF EM RELAÇÃO À INCLUSÃO.....	59
4.1 Perfil dos docentes da CEDAF e sua relação com a inclusão.....	59
4.2 Concepções sobre inclusão na visão dos docentes entrevistados.....	70
4.2.1 Formação para atendimento às necessidades educacionais dos alunos	71
4.2.2 Experiências dos docentes no atendimento aos estudantes com necessidades educacionais especiais.....	75
4.2.3 Dificuldades e melhorias necessárias no processo de inclusão	77
4.2.4 Conteúdo e formato do produto educacional	81
5 O PRODUTO EDUCACIONAL COMO FORMA DE APRIMORAR O CONHECIMENTO E AS PRÁTICAS DOCENTES EM RELAÇÃO À INCLUSÃO....	87
6 CONCLUSÕES (CONSIDERAÇÕES FINAIS).....	95
REFERÊNCIAS.....	99
APÊNDICE A – PRODUTO EDUCACIONAL.....	107
APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO DOCENTES.....	128
APÊNDICE C – ROTEIRO ENTREVISTA.....	130
APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO AVALIAÇÃO PRODUTO EDUCACIONAL.....	131

1 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, com a realização da Conferência Mundial de Educação para Todos, na cidade de Jomtien, na Tailândia, de 05 a 09 de março de 1990 e da 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 para garantir 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 a esses vários aspectos da diversidade humana e abranger todos os níveis de ensino, ressalta-se, que o foco deste trabalho será a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais

(NEE) no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica (EPT).

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 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 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 foi 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.

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). Conseqüentemente, 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 políticas e práticas inclusivas.

Visando atender a essa crescente demanda, a Diretoria de Ensino (DIE) da Central de Ensino e Desenvolvimento Agrário de Florestal (CEDAF), instituição na

qual foi realizada esta pesquisa, criou o Núcleo de Apoio à Inclusão (NAI). Dentre as funções desse núcleo está a análise das solicitações de atendimentos especializados requeridas pelos estudantes, realizando os encaminhamentos pertinentes a cada caso. Nesse contexto, surgiu o interesse pelo estudo da temática, decorrente da minha trajetória profissional como técnica em assuntos educacionais lotada na DIE, em que foi possível perceber a necessidade de serem implementadas ações para sensibilizar e conscientizar a comunidade acadêmica em prol da inclusão educacional, buscando formas de superar as dificuldades existentes.

Possivelmente, uma dessas dificuldades está no fato de os professores que atuam na CEDAF serem, em sua maioria, graduados em cursos de bacharelado e, em função disso, não possuírem capacitação em educação inclusiva. Nesse sentido, surgiram os questionamentos que norteiam este estudo: Qual o conhecimento dos docentes que atuam nos cursos técnicos da CEDAF sobre a inclusão educacional? Como é possível contribuir para ampliar esse conhecimento e aprimorar o processo de inclusão das pessoas com NEE na CEDAF?

O objetivo geral foi avaliar o conhecimento dos docentes da CEDAF sobre as políticas e as práticas de inclusão das pessoas com necessidades educacionais especiais (PNNE) e contribuir para o aprimoramento institucional sob a perspectiva da educação inclusiva como política pública e direito. Com o intuito de alcançar esse 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;
- identificar o conhecimento dos docentes em relação à inclusão, bem como suas práticas de atendimento aos estudantes com NEE na CEDAF;
- construir um produto educacional que amplie os conhecimentos dos docentes sobre a inclusão e contribua para aprimorar suas práticas de atendimento aos estudantes com necessidades educacionais especiais.

A abordagem metodológica foi classificada como qualitativa, iniciando com um estudo bibliográfico para embasamento teórico deste trabalho, abordando aspectos históricos, normativos e o contexto da inclusão na atualidade. Dentre os autores consultados destacam-se Maria Teresa Eglér Mantoan, Gilberta de Martino Jannuzzi, José Pacheco, Maria Salete Fábio Aranha, Romeu Kazumi Sasaki,

Rosana Glat, Rosangela Gavioli Prieto, Rosita Edler Carvalho.

Além da consulta aos autores, realizou-se o levantamento da legislação federal sobre educação inclusiva, assim como dos regimentos, resoluções, editais, dentre outros documentos emitidos pela instituição pesquisada. Posteriormente, realizou-se o estudo de campo, visando avaliar o conhecimento dos docentes da CEDAF sobre o processo de inclusão.

Como instrumentos de coleta de dados foram utilizados questionários e entrevistas semiestruturadas, que foram interpretadas pelo método de análise de conteúdo em Bardin. Após o estudo dos resultados, elaborou-se como produto educacional um material textual e imagético em formato de cartilha, contendo informações essenciais sobre a inclusão, visando ampliar o conhecimento dos docentes e aprimorar suas práticas inclusivas. Portanto, a relevância desta pesquisa está em promover benefícios no processo de inclusão na EPT, por meio dos resultados encontrados e, principalmente, pela criação do produto educacional.

Este trabalho foi estruturado da seguinte maneira: a seção 2 corresponde ao referencial teórico, abordando a relação entre a sociedade e as pessoas com deficiência; o contexto histórico e político da inclusão educacional; um breve resgate histórico da educação profissional no Brasil, assim como da inclusão na EPT e na CEDAF; as necessidades educacionais especiais e as barreiras para a inclusão, destacando a questão da formação docente.

A seção 3 aborda os procedimentos metodológicos utilizados no decorrer do desenvolvimento desta pesquisa, apresentando os métodos, as técnicas, os instrumentos de coleta dos dados e a forma de análise, assim como o contexto da instituição no qual a pesquisa está inserida.

A seção 4 apresenta os resultados e a análise dos questionários que possibilitaram traçar um perfil geral dos docentes da CEDAF e em seguida a análise de conteúdo das entrevistas, que foram agrupadas em quatro categorias temáticas: formação para atendimento às necessidades educacionais dos alunos, experiências dos docentes no atendimento aos estudantes com NEE, dificuldades e melhorias necessárias no processo de inclusão, conteúdo e formato do produto educacional.

A seção 5 apresenta o Produto Educacional que consistiu na elaboração de uma cartilha destinada aos docentes, na qual foram abordadas informações gerais e essenciais sobre inclusão, selecionadas a partir dos resultados obtidos durante a análise dos dados coletados por meio do questionário e da entrevista.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Visando compreender o atual contexto da inclusão das pessoas com necessidades educacionais especiais na educação profissional e tecnológica, buscamos, inicialmente, abordar a relação entre a sociedade e as pessoas com deficiência, destacando a contraposição entre integração e inclusão. Em um segundo momento, apresentamos o contexto histórico e político da inclusão educacional, elencando os principais documentos legais expedidos com essa finalidade. No próximo tópico, fizemos um breve resgate histórico da educação profissional no Brasil, assim como da inclusão na EPT e na CEDAF. Por fim, tratamos sobre as necessidades educacionais especiais e as barreiras para a inclusão, destacando a questão da formação docente.

2.1 Relação Sociedade X Pessoas com Deficiência

A relação entre a sociedade e as pessoas com deficiência, durante muito tempo, caracterizou-se por práticas de perseguição, segregação e exclusão. Houve uma fase em que elas não tinham sequer o direito à vida, sendo abandonadas, descartadas e até eliminadas, sem que isso representasse um problema moral ou ético. Com o fortalecimento do Cristianismo, essa relação modificou-se, passando por um período de assistencialismo, em que os deficientes dependiam da caridade humana para sobreviver, ou simplesmente eram enviados a asilos, conventos e hospitais psiquiátricos, denominadas Instituições Totais, que não passavam de verdadeiras prisões (ARANHA, 2001).

Segundo Foucault (2008 apud Providello; Yasui, 2013) na Idade Média os considerados “loucos” pertenciam de certa forma à sociedade e, mesmo que fossem condenados a vagar fora das cidades, eles tinham o seu lugar (as estradas, as ruas). Porém, esse papel específico foi substituído por outro, indistinto, quando passaram a ser internados em instituições, junto a devassos, vagabundos, libertinos, blasfemadores, criminosos, enfim todos que de alguma forma ameaçavam a ordem estabelecida. Ao serem enclausurados junto a essas pessoas de horizontes distintos, foram excluídos, perderam sua identidade, sua voz, sua linguagem, pois, de certa forma, foram absorvidos em meio a uma massa indiferenciada.

No Brasil, desde o século XVI, foram criadas as chamadas Santas Casas de

Misericórdia que atendiam pobres e doentes, no entanto, poucos lugares eram responsáveis pelo recolhimento de pessoas consideradas loucas, uma vez que a loucura era vista principalmente como caso de polícia e os loucos, geralmente, eram aprisionados junto aos criminosos nas cadeias (JANNUZZI, 2012).

A atenção social à deficiência transformou-se nos séculos XVIII e XIX, com o desenvolvimento da medicina, que levou à compreensão científica desses quadros, antes atribuídos a questões espirituais ou de conduta. A partir do tratamento psiquiátrico, a loucura passa a se constituir como doença mental e os loucos começam a ser retirados das instituições em que se encontravam confinados junto aos demais excluídos da sociedade. No entanto, os doentes mentais continuaram em situação de exclusão e de silenciamento social, dessa vez sendo definidos socialmente pelo saber/poder do discurso médico (PROVIDELLO; YASUI, 2013).

[...] no meio do mundo sereno da doença mental, o homem moderno não se comunica mais com o louco; há, de um lado, o homem de razão que delega para a loucura o médico, não autorizando, assim, relacionamento senão através da universalidade abstrata da doença; há, de outro lado, o homem de loucura que não se comunica com o outro senão pelo intermediário de uma razão igualmente abstrata, que é ordem, coação física e moral, pressão anônima do grupo, exigência de conformidade (FOUCAULT, 2006, p.154, apud PROVIDELLO; YASUI, 2013, p.1521).

Instituições específicas para atender cada tipo de deficiência também foram criadas, destacando-se, no Brasil, o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, que anos depois se tornaria o Instituto Benjamin Constant, e o Instituto Nacional de Educação de Surdos, situados no Rio de Janeiro. Em São Paulo, o Lar-escola São Francisco e a AACD (então denominada Associação de Assistência a Criança Defeituosa), destinavam-se aos deficientes físicos. Foram criados, para o atendimento às pessoas com deficiência mental, o Instituto Pestalozzi de Canoas no Rio Grande do Sul, a Sociedade Pestalozzi do Estado do Rio de Janeiro e de São Paulo; bem como a APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais. Essas e outras instituições eram responsáveis por manter as pessoas com deficiência fora do convívio social, por não corresponderem aos padrões esperados (CHICAR, 2014).

Somente no decorrer do século XX, com o crescimento dos movimentos em defesa dos direitos humanos, as lutas contra a segregação dos deficientes foram intensificadas, ampliando a compreensão sobre a deficiência e desvinculando-a da doença (JANNUZZI, 2012). Nesse contexto, novas ações foram desenvolvidas, surgindo outra proposta de atendimento às pessoas com deficiência, denominada

integração. Essa proposta visava à inserção social desses sujeitos, desde que se adequassem ao convívio social, superando suas limitações. Assim, suas diferenças eram desconsideradas e nem todos eram capazes de se integrar (SAMPAIO; SAMPAIO, 2009).

Em pouco tempo, a integração passou a receber críticas, ampliando-se a discussão sobre a necessidade da sociedade se reorganizar para garantir o acesso da pessoa com deficiência a todos os recursos disponíveis, afinal, independentemente de suas peculiaridades individuais, os deficientes são cidadãos como quaisquer outros. Diante disso, emergiu o processo de inclusão como forma de garantir o acesso de todos a todas as instâncias sociais, modificando a relação entre a sociedade e o deficiente (ARANHA, 2001).

É recorrente, entre vários autores que abordam a temática da educação inclusiva, a contraposição entre inclusão e integração, visto que essas duas abordagens coexistem. Aranha (2001) destaca que a principal diferença entre integração e inclusão é que enquanto a primeira se ocupa apenas da preparação do sujeito para viver em comunidade, a segunda vai além disso, criando condições de acesso e participação da pessoa na sociedade, por meio de suportes físicos, psicológicos, sociais e instrumentais.

Sánchez (2005) afirma que o movimento da integração representou as primeiras tentativas de inserção social das pessoas com deficiência, ao questionar a segregação delas na educação especial, porém, não foi mais que a simples mudança dessas pessoas para a escola regular. Enquanto “[...] a inclusão reivindica a noção de pertencer, uma vez que considera a escola como uma comunidade acolhedora em que participam todas as crianças [...]” (SÁNCHEZ, 2005, p.13).

A questão da integração versus inclusão é analisada por Sasaki (1997, 2005) por meio da contraposição entre o modelo médico da deficiência e o modelo social. A integração estaria associada ao primeiro, ao focar o problema no deficiente, que antes de ser integrado na sociedade, precisa ser tratado, para “[...] que ele esteja de alguma forma capacitado a superar as barreiras físicas, programáticas e atitudinais nela existentes” (SASSAKI, 1997, p.33).

Para o referido autor, apesar de haver um mérito na integração em seu apelo contra a segregação das pessoas com deficiência, ao aproximá-las das escolas e empresas comuns, ela não satisfaz os direitos de todas, pois “[...] pouco exige da sociedade em termos de modificação de atitudes, de espaços, de objetos e de

práticas sociais” (SASSAKI, 2005, p.21).

Já a inclusão se basearia no modelo social, no qual “[...] a sociedade deve ser modificada a partir do entendimento de que ela é que precisa ser capaz de atender às necessidades de seus membros” (SASSAKI, 2005, p.21). Exige, portanto, adaptações nas mais diversas áreas, visando à equidade e a uma sociedade verdadeiramente para todos.

A inclusão (na escola, no trabalho, no lazer, nos serviços de saúde etc.) significa que a sociedade deve adaptar-se às necessidades da pessoa com deficiência para que esta possa desenvolver-se em todos os aspectos de sua vida (SASSAKI, 1997, p.167).

Dessa forma, a inclusão não pode ser confundida com a integração escolar, uma vez que esta oferece apenas uma inserção parcial ao aluno, que tem “[...] a oportunidade de transitar no sistema escolar – da classe regular ao ensino especial – em todos os seus tipos de atendimento [...]” (MANTOAN, 2015, p.27). Além disso, na integração escolar, nem todos são considerados aptos a frequentar o ensino regular, havendo uma seleção daqueles que podem ser inseridos. Assim, “[...] para que um aluno com necessidades educacionais especiais pudesse estar numa classe regular, era necessário que apresentasse dificuldades médias ou comuns [...]” (SÁNCHEZ, 2005, p.14).

Para Mantoan (2015, p.28), as duas propostas são incompatíveis, pois, enquanto a integração tem como objetivo “[...] inserir um aluno, ou um grupo de alunos, que já foi anteriormente excluído [...]” o propósito da inclusão é de não deixar ninguém fora do ensino regular, desde o início da trajetória escolar. Portanto, em uma escola inclusiva, todos os alunos têm direito a frequentar a classe regular, independentemente de suas características pessoais.

Além disso, a inclusão “[...] caracteriza-se como um processo bidirecional, que prevê intervenções do lado do desenvolvimento do sujeito, mas ressalta a importância dos reajustes na sociedade [...]” (ARANHA, 2001, apud SAMPAIO; SAMPAIO, 2009, p. 31), enquanto na integração essa adequação depende exclusivamente do sujeito. “Em suma: a escola não muda como um todo, mas os alunos têm de mudar para se adaptar às suas exigências” (MANTOAN, 2015, p. 27).

Embora reconheça que autores renomados sejam a favor do abandono do termo integração, Carvalho (2019) considera a relação entre inclusão e integração como processos interdependentes e que a discussão sobre esse abandono do

termo:

[...] é um esforço enorme em busca de exatidão terminológica para que uma palavra – no caso, a inclusão – dê conta, com a maior precisão possível, de todas as implicações de natureza teóricas e práticas dela decorrentes e que garanta a todos o direito à educação, bem como o êxito na aprendizagem (CARVALHO, 2019, p.30).

A autora afirma que, apesar desse esforço ser louvável, haveria uma confusão entre os movimentos político-pedagógicos decorrentes da integração e o verdadeiro sentido e significado do termo, que na sociologia e na psicologia social se traduz por interação, por relações de reciprocidade. Para ela, esses processos interativos são desconsiderados pelos que criticam a integração, ao compará-la “[...] com uma cascata de serviços educacionais na qual a movimentação do aluno para a corrente principal depende exclusivamente dele” (CARVALHO, 2019, p. 30).

Nessa perspectiva, Carvalho reitera que essa crítica precisa ser melhor “[...] explicitada, pois, na verdade, se dirige ao modelo administrativo de estruturar o atendimento educacional especializado e não ao fenômeno psicossocial [...]” (CARVALHO, 2019, p. 32), levando a um entendimento equivocado por parte dos educadores. Além disso, ela considera que as pessoas podem necessitar de diferentes apoios e que eles não precisam ser organizados em forma de cascata.

Quanto à inclusão, cujo propósito é a participação de todos em classes regulares, nas quais o trabalho pedagógico deve ser desenvolvido de forma a atendê-los, sem distinção, Carvalho (2019) argumenta que, caso não seja oferecido o apoio de profissionais especializados para dar suporte ao professor, isso pode representar apenas o acréscimo de número de matrícula ou de mais uma carteira na sala de aula.

Nesse sentido, a autora ressalta que defender a educação inclusiva não significa ser contra a integração, por isso, as escolas devem se adequar para atender às necessidades de todos os alunos, removendo barreiras para a aprendizagem, conforme as premissas da inclusão, mas também devem promover a integração, no seu sentido psicossocial, para que todos participem e se sintam parte do grupo e não sejam segregados na inclusão (CARVALHO, 2019).

Portanto, o abandono do termo integração, ou simplesmente a mudança de integração para inclusão, não deve ser o foco principal ao se implementar a educação inclusiva. Ademais, estratégias de integração podem significar avanços em prol da inclusão, que é uma tarefa complexa e envolve vários aspectos e

esforços por parte de todos os envolvidos no processo educativo. Dessa forma, ao se caminhar em direção à educação na perspectiva inclusiva é fundamental a busca pela equidade, considerando e respeitando as diferenças, realizando adaptações para possibilitar as mesmas oportunidades a todas as pessoas, eliminando barreiras e garantindo direitos.

2.2 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, 2003a, 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. Em seu artigo 205, a educação é definida 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 inciso I do 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 inciso III do 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 em sua Seção II, artigo 24, 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 matriculem 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, 2008a, 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, dispondo 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 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, 2010a).

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, 2008a, p.14).

Em 17 de setembro de 2008, foi editado o Decreto Federal nº 6.571, que dispunha sobre o atendimento educacional especializado (AEE) 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 de crianças com necessidades especiais 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 específicas 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 definidos 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.

2.3 Educação Inclusiva na Educação Profissional

A origem da educação profissional no Brasil tem seus primeiros indícios nos anos 1800, quando crianças e jovens da camada menos privilegiada da sociedade eram encaminhadas para casas onde recebiam instrução primária e aprendiam ofícios como tipografia, encadernação, alfaiataria, tornearia, carpintaria, sapataria, entre outros (BRASIL, 2010b). Essas instituições tinham um caráter assistencialista ao amparar crianças pobres, órfãs ou abandonadas, mas também visavam impedir que elas praticassem ações contrárias aos bons costumes (RAMOS, 2014).

Após o fim do império, com a abolição da escravatura, iniciou-se o processo de urbanização do país, gerando uma mobilização popular e classista por melhores condições de vida e trabalho, considerada pela classe dirigente como uma desordem social. Nesse contexto, em 1909, o então presidente Nilo Peçanha criou as Escolas de Aprendizes Artífices, cujo propósito era habilitar as crianças pobres com um preparo técnico e intelectual, capacitando-as para o trabalho e afastando-as da ociosidade, do vício e do crime, contribuindo assim para manter a ordem (CONCEFET, 2008). No entanto, nem todos poderiam se candidatar a uma vaga nessas escolas, ficando excluídos os candidatos que sofressem de doença infectocontagiosa e/ou possuíssem defeitos que os impossibilitassem para o aprendizado do ofício (BRASIL, 1909).

A década de 1930 representou um período de expansão do ensino profissional, impulsionado por uma política de criação de novas escolas e introdução de outras especializações nas já existentes. A Constituição brasileira de 1937 foi a primeira a tratar especificamente de ensino técnico, profissional e industrial, ao estabelecer como dever do Estado o ensino pré-vocacional e profissional destinado às classes menos favorecidas e dever das indústrias e dos sindicatos criarem escolas de aprendizes destinadas aos filhos de seus operários e associados, na esfera de sua especialidade (BRASIL, 2010b).

Com a propagação das indústrias na década de 1940, o sistema educacional brasileiro passa por uma reformulação (Reforma Capanema), o ensino profissional

passa a fazer parte do ensino do país como um todo e os cursos técnicos tornam-se de nível secundário, fazendo com que ocupassem um espaço social negado até então, pois esse nível antes era destinado somente às elites (NASCIMENTO; PORTES, 2016).

Dessa forma, no ano de 1942, as Escolas de Aprendizes e Artífices foram transformadas em Escolas Industriais e Técnicas, passando a oferecer a formação profissional em nível equivalente ao secundário e, no ano de 1959, transformaram-se em autarquias com o nome de Escolas Técnicas Federais, adquirindo autonomia didática e de gestão (BRASIL, 2010b).

Sancionada em 20 de dezembro de 1961, a Lei Federal nº 4.024 é considerada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Essa lei trouxe profundas mudanças na educação profissional, ao equiparar o ensino técnico ao ensino médio, estabelecendo correspondência entre o sistema de ensino profissionalizante e o ensino secundário ofertado no país (BORGES, 2019).

Outro importante marco legal da educação profissional no Brasil foi a Lei Federal nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, que tornou profissionalizante o currículo do segundo grau, visando formar técnicos para atender às demandas do mercado de trabalho. A formação geral perdeu lugar para a profissional, que deveria ser ofertada em todas as escolas. Nesse contexto, aumentou-se a visibilidade das Escolas Técnicas Federais que passaram a ser referência nessa modalidade de ensino, até então rejeitada pelas classes altas. Essas instituições passaram por um processo de amadurecimento desde então e expandiram-se significativamente por todo o país (NASCIMENTO; PORTES, 2016).

A institucionalização do 2º grau profissionalizante também foi baseada na necessidade de possibilitar o ingresso na vida economicamente ativa aos jovens que não ingressavam nas Universidades. Porém, essa proposta foi de encontro ao projeto de ascensão social da classe média, resultando em flexibilizações, com ajustes curriculares nos cursos, reconhecidas por pareceres do Conselho Federal de Educação e consolidadas pela Lei Federal nº 7.044, de 18 de outubro de 1982, que extinguiu a profissionalização obrigatória (RAMOS, 2014).

Desde a década de 1990, foram criadas diversas legislações e documentos orientadores nacionais abrangendo a EPT, superando os enfoques assistencialistas e preconceituosos anteriores e favorecendo a inclusão. Nessa perspectiva, foi sancionada a nova LDB nº 9.394/96, que destinou um capítulo para abordar a

educação profissional como processo educacional específico, não vinculado necessariamente a etapas de escolaridade, voltado para o permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva (RAMOS, 2014).

O texto da LDB foi regulamentado pelo Decreto Federal nº 2.208, de 17 de abril de 1997, determinando que a organização curricular da educação profissional de nível técnico fosse independente do ensino médio, oferecida de forma concomitante ou sequencial a este (BRASIL, 1997). Posteriormente, esse decreto foi revogado pelo nº 5.154, de 23 de julho de 2004, que manteve as modalidades concomitante e subsequente e passou a permitir o ensino técnico de nível médio de forma integrada (BRASIL, 2004).

Enquanto modalidade articulada à educação escolar regular, a EPT deve atuar também como um mecanismo de inserção social das pessoas com necessidades educacionais especiais no mundo trabalho. Vale destacar que com a promulgação da Lei Federal nº 8.213, de 24 de julho de 1991, que obriga as empresas com 100 (cem) ou mais empregados a preencherem uma porcentagem dos seus cargos com beneficiários reabilitados ou pessoas deficientes, habilitadas, a formação e qualificação desses indivíduos tornou-se ainda mais relevante (BRASIL, 1991). Nesse sentido, a LDB nº 9.394, determina que os sistemas de ensino devem assegurar aos educandos com necessidades especiais “[...] 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).

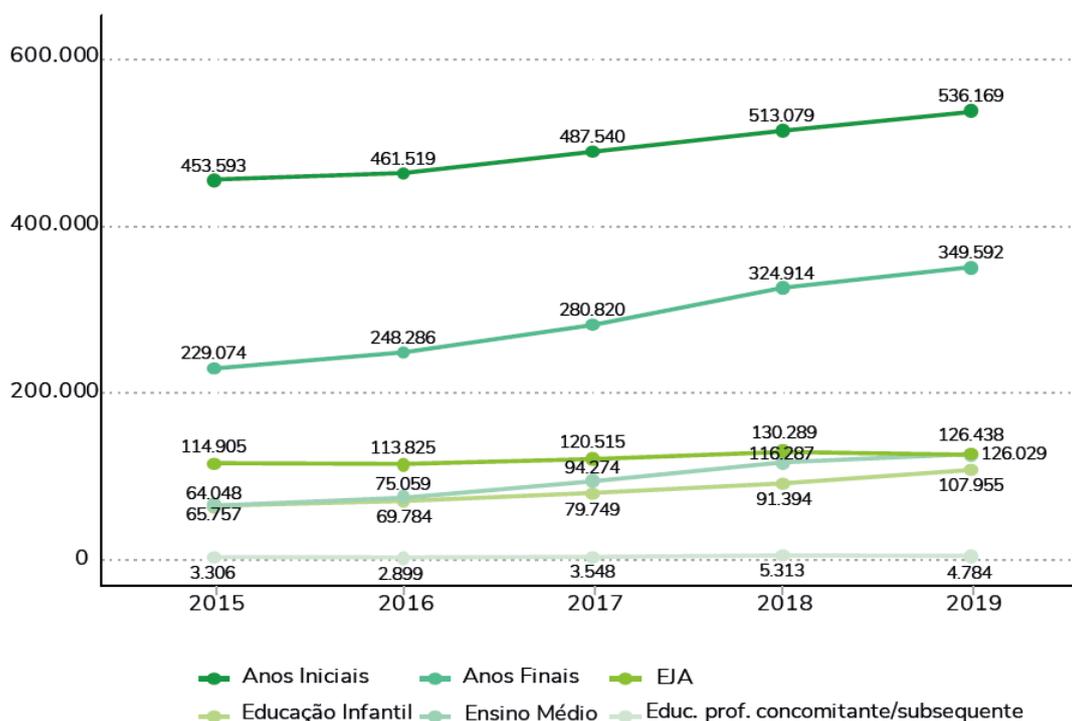
Visando ampliar, diversificar e expandir a oferta de educação profissional e tecnológica até o interior do país, foram criados, pela Lei nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008, os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Essa mesma lei instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica 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.

A expansão da Rede Federal, assim como a implementação das políticas de reservas de vagas, contribuíram para ampliar as condições de acesso à educação profissional nos últimos anos, impactando no aumento do percentual de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades matriculados em classes comuns, conforme gráfico da Figura 1, elaborado pela Diretoria de Estatísticas Educacionais (DEED) do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) no Resumo Técnico do Censo da Educação Básica 2019 (BRASIL, 2020).

Figura 1 – Número de matrículas de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades em classes comuns ou especiais exclusivas, segundo etapa de ensino – Brasil – 2015 a 2019.



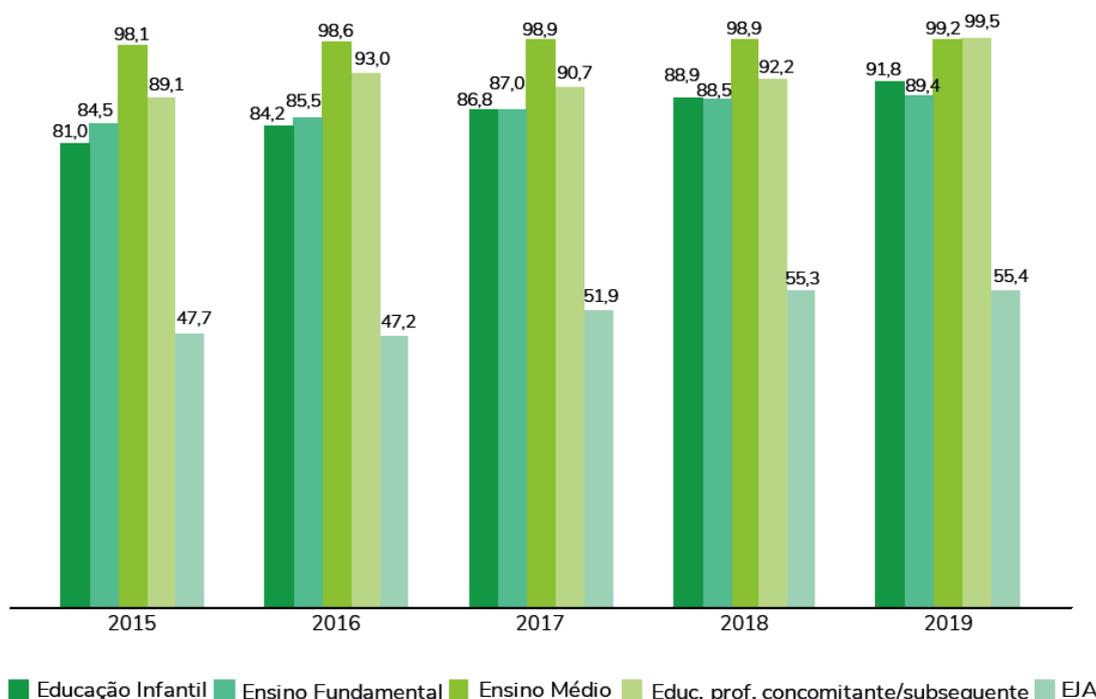
Fonte: Elaborado pela Deed/Inep com base nos dados do Censo da Educação Básica 2019.

O gráfico apresentado na Figura 1 mostra que o número de alunos matriculados na educação profissional concomitante/subsequente, que em 2015 era 3.306, aumentou gradativamente até o ano 2018 chegando a 5.313, porém diminuiu em 2019 para 4.784. Ressalta-se que esse número é consideravelmente pequeno se for comparado ao quantitativo de alunos matriculados no ensino médio que

correspondem, em 2019, a 126.029, demonstrando a relevância de se abordar a inclusão na EPT, como forma de ampliar esse alcance.

Quanto ao percentual de alunos incluídos em classes comuns da educação profissional concomitante/subsequente, o gráfico apresentado na Figura 2 mostra que de 89,1% em 2015, chegou a 99,5% em 2019, representando um aumento de 10,4% nesse período. Portanto, houve um crescimento gradativo na inclusão em classes comuns da educação profissional que, comparado às demais etapas de ensino, atingiu o maior percentual em 2019.

Figura 2 – Percentual de alunos matriculados com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades que estão incluídos em classes comuns segundo etapa de ensino – Brasil – 2015 a 2019



Fonte: Elaborado pela Deed/Inep com base nos dados do Censo da Educação Básica 2019.

Certamente, esses avanços são relevantes por assegurar o direito ao acesso dos educandos com necessidades especiais na EPT. Porém, são necessárias outras ações governamentais e institucionais, com investimentos em adequações estruturais e pedagógicas, organização e operacionalização do AEE, oferecimento de capacitação dos profissionais e sensibilização da comunidade acadêmica, viabilizando também a permanência e o sucesso desses alunos.

2.4 Educação Inclusiva na Central de Ensino Desenvolvimento Agrário de Florestal - CEDAF

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* UFV – 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, 2019b).

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, 2019b).

Após realizarem sua matrícula, os candidatos aprovados no exame de seleção que necessitarem 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 com Hiperatividade (TDAH)	<ul style="list-style-type: none"> • Correção diferenciada das produções escritas. • Tempo ampliado para a realização das avaliações. • Aplicador leitor para situações de avaliação.
2	TDAH	<ul style="list-style-type: none"> • Tempo ampliado para concluir as tarefas. • Sentar mais próximo aos professores. • Evitar outros estímulos que gerem desatenção.
3	TDAH	<ul style="list-style-type: none"> • Correção diferenciada das produções escritas. • Tempo ampliado para a realização de avaliações.
4	Deficiência Intelectual	<ul style="list-style-type: none"> • 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	<ul style="list-style-type: none"> • 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	<ul style="list-style-type: none"> • Entrega do conteúdo das aulas com antecedência. • Conteúdos de apresentação impressos/materiais ampliados.
7	Discalculia e TDAH	<ul style="list-style-type: none"> • 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.

2.5 Necessidades Educacionais Especiais e as Barreiras para a Inclusão

A expressão necessidades educacionais especiais ganhou evidência quando os movimentos em favor da inclusão se intensificaram, principalmente com a realização da Conferência Mundial de Educação Especial em 1994. No contexto da Declaração de Salamanca, as necessidades educacionais especiais se originam em

função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem e essas dificuldades podem ser apresentadas por muitas crianças e jovens em algum período da escolarização, tornando-se ainda mais abrangentes (BRASIL, 2003a).

O uso do termo necessidades educacionais especiais, de acordo com o MEC, surgiu para evitar efeitos negativos de outros termos utilizados no contexto escolar, como excepcionais, subnormais, incapacitados, etc. Ela está associada a dificuldades de aprendizagem, não necessariamente vinculadas a deficiências. Nesse sentido, o termo NEE passou a ser utilizado com o propósito de retirar o foco do aluno, evitando destacar suas características pessoais que podem interferir em sua aprendizagem, e colocá-lo nas respostas educacionais específicas que eles requerem (BRASIL, 2003b).

Glat (2011) ressalta que necessidade educacional especial não é o mesmo que deficiência, apesar de muitas vezes serem tratadas como sinônimos. Enquanto o conceito de necessidade educacional especial está relacionado à interação do aluno com a realidade educativa em que ele se encontra, o conceito de deficiência relaciona-se às condições orgânicas do indivíduo, podendo resultar ou não em uma NEE.

Para Sasaki (2003), primeiramente necessidades especiais representava apenas um novo termo criado para substituir deficiência. Porém, passou a abranger outras pessoas após a vigência da Resolução CNE/CEB nº 02 de 2001, que considera educandos com necessidades especiais aqueles que apresentarem durante o processo educacional:

- I – dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos:
 - a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica;
 - b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências;
- II – dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis;
- III – altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes (BRASIL, 2001b, p.2).

Ao analisar a referida Resolução, Carvalho (2019) afirma que não está explícito no texto a quais alunos se referem as alíneas a e b do inciso I. Porém, na interpretação dela, são considerados educandos com dificuldades acentuadas de aprendizagem não vinculadas a uma causa orgânica específica (alínea a) aqueles que, sem apresentarem incapacidade intelectual, sensorial, ou emocional graves,

manifestam dificuldades de aprendizagem transitórias, causadas por fatores socioculturais e econômicos limitadores, deixando-os em desvantagem de conhecimentos e experiências em relação a outros de sua faixa etária.

Quanto à alínea b, dificuldades relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências, a referida autora acredita fazer parte desse grupo de complexa classificação os educandos com problemas: específicos de aprendizagem de leitura e escrita (dislexias); decorrentes de possíveis lesões cerebrais que produzem disfunções menos comprometedoras da motricidade quando comparadas com as da paralisia cerebral; psicológicos relacionados com o desenvolvimento afetivo emocional e psicossocial; específicos na aprendizagem da matemática e de realização de operações matemáticas (discalculias); de condutas típicas das síndromes neurológicas, genéticas, psiquiátricas ou com quadros psicológicos graves, dentre outros. Em relação aos alunos com deficiência, enquadram-se na alínea b os deficientes mentais e os que apresentam deficiência múltipla, visto que os demais referem-se ao inciso II (CARVALHO, 2019).

Na concepção de Blanco (1998), as necessidades educacionais especiais envolvem, além dos educandos com deficiência, inúmeros outros que não estão nessa condição, mas apresentam dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento. Esses educandos requerem uma série de recursos e apoios de caráter mais especializado que proporcionem meios de acesso ao currículo.

Uma pessoa com deficiência visual, por exemplo, pode necessitar do Braille ou de materiais textuais ampliados como meios de acesso aos conteúdos das disciplinas. Há necessidades que requerem modificações no próprio currículo, com a introdução de conteúdos individuais, adequação dos conteúdos em diferentes graus de complexidade, extensão do tempo para atingirem determinados objetivos, buscando outras estratégias de ensino para proporcionar a aprendizagem. Em alguns casos, além da modificação da prática educativa em sala de aula, pode ser necessário fazer uma reorganização da própria escola. Além disso, deve-se levar em consideração a importância do clima afetivo ou emocional, para que o estudante aprenda e se desenvolva devidamente (BLANCO, 1998).

Portanto, necessidades educacionais especiais não se definem pela origem do problema, mas sim pelo tipo de recurso e ajuda que se deve proporcionar ao aluno. Nesse sentido, a ideia é que o conceito de necessidades educacionais

especiais não se restrinja aos educandos com deficiência, abrangendo um público muito mais amplo.

Em decorrência da expansão do acesso desse público às classes comuns, faz-se necessário investimentos diversos para também garantir sua permanência, assegurando sua aprendizagem e desenvolvimento. Dessa forma, devem ser eliminadas as barreiras para a aprendizagem e para a participação desses educandos, viabilizando a construção de conhecimentos e as interações entre eles e os demais aprendizes, educadores e familiares, bem como com os objetos do conhecimento e da cultura (CARVALHO 2019).

De acordo com a PNEEPEI (BRASIL, 2008a), para que todos os alunos sejam atendidos em suas especificidades, as escolas precisam promover mudanças estruturais e culturais. Portanto, são necessárias adequações em prol da acessibilidade, eliminando barreiras, classificadas por Sasaki (2005) em seis dimensões: arquitetônica, comunicacional, metodológica, instrumental, programática e atitudinal.

Quadro 2 – Barreiras a serem eliminadas para promover a acessibilidade:

Dimensão	Sem barreiras:
Arquitetônica	ambientais e físicas em todos os recintos internos e externos da escola e nos transportes coletivos.
Comunicacional	na comunicação interpessoal (face a face, língua de sinais, linguagem corporal, linguagem gestual etc.).
	na comunicação escrita (jornal, revista, livro, carta, apostila etc., incluindo textos em braille, textos com letras ampliadas para quem tem baixa visão, notebook e outras tecnologias assistivas).
	na comunicação virtual (acessibilidade digital).
Metodológica	nos métodos e técnicas de estudo (adaptações curriculares, aulas baseadas nas inteligências múltiplas, uso de todos os estilos de aprendizagem, participação do todo de cada aluno, novos conceitos de avaliação de aprendizagem, de educação, de logística didática etc).
	nos métodos e técnicas de ação comunitária (metodologia social baseada em participação ativa) e de educação dos filhos (novos métodos técnicas nas relações familiares etc).
Instrumental	nos instrumentos e utensílios de estudo (lápiz, caneta, transferidor, régua, teclado de computador, materiais pedagógicos).
	nos instrumentos e utensílios de atividades da vida diária (tecnologia assistiva para comunicar, fazer a higiene pessoal, vestir, comer, andar, tomar banho etc).
	nos instrumentos e utensílios de lazer, esporte e recreação (dispositivos que atendam às limitações sensoriais, físicas e mentais, etc).
Programática	embutidas em políticas públicas (leis, decretos, portarias, resoluções, medidas provisórias etc), em regulamentos (institucionais, escolares, empresariais,

	comunitários etc) e em normas de um geral.
Atitudinal	na convivência, por meio de programas e práticas de sensibilização e de conscientização das pessoas em geral sobre a diversidade humana resultando em quebra de preconceitos, estigmas, estereótipos e discriminações.

Fonte: Adaptado pela autora a partir de SASSAKI, 2005, p.23.

Uma das formas de eliminar as barreiras para a plena participação dos estudantes consiste no oferecimento de atendimento educacional especializado, cuja função é identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade por meio de atividades diferenciadas daquelas realizadas na sala de aula comum. Dessa forma, esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos estudantes visando desenvolver sua autonomia e independência dentro e fora da escola (BRASIL, 2008a).

Na concepção de Prieto (2006), os conhecimentos sobre o ensino de alunos com necessidades educacionais especiais não devem ficar restritos aos profissionais que atuam no AEE, devendo ser apropriados por todos os agentes educacionais. Para a referida autora, há muitos professores com pouca familiaridade teórica e prática sobre o assunto, sendo que grande parte deles não tiveram acesso a esses conhecimentos em seus cursos de formação para a docência. Em função disso, ela considera primordial o levantamento de informações sobre o perfil acadêmico desses profissionais, visando planejar meios de provê-los com esse conhecimento para atender às suas expectativas e necessidades.

A formação dos professores, tanto inicial quanto continuada, é um importante fator a ser analisado quando se estuda a inclusão das pessoas com NEE. Algumas pesquisas relacionadas à formação docente demonstram que muitos profissionais não foram preparados para atuar com esse público tão diverso. Carlou (2014), ao analisar em sua pesquisa a inclusão no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro, identificou a falta de formação dos docentes como um dos fatores que dificultam a efetivação da educação inclusiva na instituição.

Ramos (2016), em seu estudo realizado no Instituto Federal do Norte de Minas Gerais, constatou que uma das dificuldades para a efetivação da inclusão na referida instituição é a ausência de formação dos docentes, agravada pelo fato de grande parte deles serem graduados em cursos de bacharelado, nos quais não são contempladas disciplinas da área pedagógica como acontece nas licenciaturas. Ramos também concluiu que tanto a formação inicial, quanto a formação continuada

são insuficientes para suprir a falta de preparação dos profissionais para o atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais, dificultando a efetivação da oferta de uma educação profissional inclusiva no IFNMG.

Em sua pesquisa realizada no Centro de Educação Profissional (CEFORES), Silveira (2019) afirmou que foi recorrente na fala dos professores entrevistados a falta de conhecimentos sobre a temática inclusão, tanto em nível de formação inicial quanto continuada e ressaltou a necessidade da instituição favorecer “o aprimoramento da formação docente em prol de concepções e práticas educativas que conduzam à disseminação de atitudes favoráveis ao processo de inclusão” (SILVEIRA, 2019, p.106)

Os resultados dessas pesquisas mostram a necessidade de investimentos em processos formativos fundamentados nos princípios de atenção à diversidade, visando ao aprimoramento do trabalho docente, de forma a melhorar as práticas inclusivas nas instituições de ensino.

A formação permanente, pois, é um dos fatores imprescindíveis para que os profissionais de educação possam atuar, efetivamente, frente aos alunos sob sua responsabilidade em classe e no ambiente escolar, de maneira mais ampla, por mais diversificado que esse grupo se apresente, oferecendo-lhes condições de atendimento educacional que sejam adequadas às suas condições e necessidades e, não apenas, realizando a mera inserção física desses educandos no ambiente escolar (MARTINS, 2012, p. 33)

Dessa forma, os sistemas de ensino, com a perspectiva de garantir a matrícula e a permanência de todos os alunos em classes comuns do ensino regular, devem proporcionar a formação continuada dos docentes visando preencher as lacunas da formação inicial.

A formação continuada do professor deve ser um compromisso dos sistemas de ensino comprometidos com a qualidade do ensino que, nessa perspectiva, devem assegurar que sejam aptos a elaborar e a implantar novas propostas e práticas de ensino para responder às características de seus alunos, incluindo aquelas evidenciadas pelos alunos com necessidades educacionais especiais. (PRIETO, 2006, p. 57)

Por meio da formação continuada, os professores podem ter acesso a conhecimentos que não foram aprofundados em seus cursos de graduação, desenvolvendo capacidades e tornando-se aptos a identificar as diferentes necessidades demandadas por seus alunos nos seus processos de aprendizagem, além de elaborar atividades, criar ou adaptar materiais e desenvolver outras formas de avaliação, aprimorando o atendimento pedagógico aos estudantes com

necessidades educacionais especiais.

Carvalho (2019) ressalta que muitos docentes apresentam queixas e dúvidas em relação ao atendimento aos estudantes com NEE, afirmando que não se sentem preparados para ensiná-los. Nesse sentido, Prieto (2006) defende que os Sistemas de Ensino assegurem a formação continuada dos professores, para que eles sejam capazes de elaborar novas propostas e práticas de ensino que atendam as necessidades educacionais dos seus alunos.

A falta de preparação dos professores e demais profissionais da educação é citada por GLAT (2011) como uma das barreiras para a inclusão em classes comuns, principalmente dos alunos com significativos problemas cognitivos, sensoriais, psicomotores e/ ou emocionais. No entanto, a referida autora considera que vários outros fatores não permitem o planejamento de uma intervenção pedagógica individualizada de qualidade, dentre eles a extensa e intensa jornada de trabalho do professor e o número elevado de alunos nas turmas.

Carvalho (2019) corrobora essa ideia, afirmando que a criação de um ambiente favorável à aprendizagem e à participação de todos em sala de aula é prejudicada quando há muitos alunos em cada turma, além de muitas vezes as condições de ensino não serem as melhores e os salários baixos levarem os professores a atuar em mais de uma escola ficando sobrecarregados.

Para Mantoan (2005), os obstáculos materiais e humanos, como falta de recursos especializados e de preparação dos professores, comumente utilizados como justificativa para o atraso no processo de implementação de propostas inclusivas, escondem outros, bem mais complexos, dentre os quais, ela destaca “[...] a resistência das organizações sociais às mudanças e às inovações, dada a rotina e a burocracia nelas instaladas, que enrijecem suas estruturas, arraigadas às tradições e à gestão de seus serviços” (MANTOAN, 2005, p.26).

Outro fator negativo apresentado por Mantoan (2005) é a tendência para a meritocracia e o elitismo escolar, valorizando os alunos que correspondem a um modelo idealizado e desconsiderando os que não correspondem a ele. A referida autora ressalta ainda que, por ser recente, a presença das pessoas com deficiência nas escolas comuns causa apreensão, gerando o preconceito que:

[...] justifica nossas práticas de distanciamento dessas pessoas, devido às suas características pessoais (como também ocorre com outras minorias), que passam a ser o alvo de nosso descrédito e têm reduzidas as oportunidades de se fazerem conhecer e as possibilidades de conviverem

com seus colegas de turma, sem deficiência (MANTOAN, 2005, p. 27).

Nesse sentido, a remoção das barreiras atitudinais é primordial, pois ao superar resistências e preconceitos, todos os envolvidos no processo educacional podem trabalhar juntos, buscando formas de eliminar as demais barreiras existentes. Dessa forma, é extremamente importante promover debates sobre a temática inclusão, assim como a troca de experiências, por meio de discussões relacionadas à prática pedagógica, possibilitando o compartilhamento de diferentes estratégias metodológicas.

Ao debater sobre esses temas, a equipe também pode identificar problemas nas dimensões arquitetônica, comunicacional, instrumental e programática, cobrando do poder público e/ou dos gestores institucionais o cumprimento das legislações vigentes, com investimentos em adequações físicas nos ambientes escolares, contratação de profissionais para o AEE, aquisição de tecnologias assistivas, capacitação dos profissionais da educação, dentre outras ações. Afinal, a implementação da educação inclusiva envolve todos esses aspectos, não se limitando apenas ao papel do docente em sala de aula.

3 METODOLOGIA

Esta seção aborda os procedimentos metodológicos utilizados no decorrer do desenvolvimento desta pesquisa, cujo objetivo principal foi avaliar o conhecimento dos docentes da CEDAF sobre as políticas e as práticas de inclusão das pessoas com necessidades educacionais especiais, visando ao aprimoramento institucional sob a perspectiva da educação inclusiva como política pública e direito. Serão apresentados os métodos, as técnicas, os instrumentos de coleta dos dados e a forma de análise, assim como o contexto no qual a pesquisa está inserida.

3.1 Caracterização da Pesquisa

Para embasamento teórico desta pesquisa realizamos um estudo bibliográfico que foi muito importante, pois possibilitou o conhecimento de outros trabalhos sobre o assunto, por meio da consulta de livros, artigos, dissertações, dentre outros. Esse estudo proporcionou melhor entendimento do tema a ser investigado e segundo as autoras Marconi e Lakatos (2003, p.158), “[...] pode ajudar a planificação do trabalho, evitar publicações e certos erros, e representa uma fonte indispensável de informações, podendo até orientar as indagações.”

Portanto, a revisão da literatura é fundamental para o desenvolvimento de um trabalho investigativo, pois fundamenta e orienta cientificamente a pesquisa. Dentre os autores consultados destacamos Maria Teresa Eglér Mantoan, Gilberta de Martino Jannuzzi, José Pacheco, Maria Salete Fábio Aranha, Romeu Kazumi Sassaki, Rosana Glat, Rosângela Gavioli Prieto, Rosita Edler Carvalho.

Além dessa consulta aos autores, fizemos um levantamento da legislação federal sobre educação inclusiva, investigando o histórico das políticas públicas implementadas no Brasil nesse sentido, utilizando como fonte para consulta os sites oficiais do governo federal. Também consultamos regimentos, resoluções, editais, dentre outros documentos emitidos pela instituição na qual a pesquisa de campo foi realizada, com o intuito de caracterizá-la.

Os aportes teóricos metodológicos que embasaram este estudo encontram-se em Flick (2009), Marconi e Lakatos (2003), Minayo (2002), Poupart (2012), Prodanov e Freitas (2013). A partir deles, classificamos esta pesquisa como qualitativa, por ter como foco a análise do problema pela perspectiva dos sujeitos em

seus ambientes, descrevendo suas experiências e vivências dentro de seus contextos cotidianos.

De acordo com Flick (2009, p.37) “[...] a pesquisa qualitativa dirige-se à análise de casos concretos em suas peculiaridades locais e temporais, partindo das expressões e atividades das pessoas em seus contextos locais”. A abordagem qualitativa, para Minayo (2002, p.21-22) responde a questões particulares, “[...] trabalhando com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes [...]”, aprofundando-se nesses fenômenos das ações e relações humanas.

Prodanov e Freitas (2013, p.70), afirmam que a pesquisa qualitativa “[...] considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito [...]”. Os autores ressaltam, ainda, que esse tipo de pesquisa é descritiva, pois seus dados são coletados pelos pesquisadores no ambiente no qual acontecem e depois são retratados com o máximo de elementos possíveis.

Desse modo, para alcançar os objetivos, os dados coletados foram analisados e descritos tendo como foco as experiências vividas pelos sujeitos no contexto pesquisado. Os métodos qualitativos proporcionam meios para compreender e interpretar as realidades dos atores sociais e explicar suas condutas pelos seus pontos de vista, uma vez que interpretam essas condutas considerando o sentido que os próprios atores conferem a suas ações (POUPART, 2012).

Tendo em vista que nas pesquisas qualitativas “[...] os campos de estudo não são situações artificiais criadas em laboratório, mas sim práticas e interações dos sujeitos na vida cotidiana” (FLICK, 2009, p.24), realizamos um estudo de campo visando identificar o conhecimento dos professores da CEDAF sobre a inclusão, bem como suas práticas de atendimento aos estudantes com NEE.

Em relação aos cuidados éticos com a pesquisa, o projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET- MG), registrado na Plataforma Brasil e aprovado em 15 de outubro de 2020, pelo processo CAAE38751320.6.0000.8507.

O Diretor da instituição assinou o termo de anuência, autorizando a realização da pesquisa, cedendo a infraestrutura necessária à sua realização. O consentimento prévio dos sujeitos envolvidos foi formalizado nos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido. Elucidamos nesses termos que a participação não seria obrigatória, e, sim, voluntária, com garantia do anonimato, sendo que, a qualquer momento, o

participante poderia desistir, retirando seu consentimento.

O local no qual foi realizada a pesquisa de campo, os instrumentos de coleta de dados, assim como os sujeitos participantes dessa fase da investigação serão descritos na próxima seção.

3.2 Local, Sujeitos e Instrumentos de Pesquisa

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, conforme Figura 3, no município de Florestal, a aproximadamente 65 km de Belo Horizonte, 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.

Figura 3 – Mapa de Localização do Município de Florestal.



Fonte: http://www.novoscursos.ufv.br/posgrad/caf/profmat/www/?page_id=992. Acesso em: 30 abr. 2020.

Situada na região metropolitana de Belo Horizonte e fundada em 26 de abril de 1939, pelo governador de Minas Gerais, Benedito Valadares, a então Fazenda Escola de Florestal tinha como objetivo formar capatazes e ofertar cursos rápidos aos fazendeiros. Em 1943, passou a abrigar menores para ministrar-lhes o ensino primário e profissional agrícola. Cinco anos depois, por meio do Decreto Estadual nº 2.740, de 26 de maio de 1948, foi transformada em Escola Média de Agricultura de Florestal (EMAF), iniciando suas atividades, no ano seguinte, oferecendo o Curso Médio de Agricultura, destinado à formação de técnicos agrícolas (AZEREDO; CARVALHO, 2010).

A EMAF foi incorporada à Universidade Rural do Estado de Minas Gerais

(UREMG), pela Lei Estadual nº 1.360, de 05 de dezembro de 1955 e em 1969, com a instituição da Universidade Federal de Viçosa, que incorporou a UREMG, por meio do Decreto Federal nº 64.825, de 15 de julho de 1969, passou a ser vinculada à reitoria da UFV, contando, porém, com regimento próprio, conforme o Art. 15. do referido decreto: “O Colégio Universitário e a Escola Média de Agricultura de Florestal, administrados pela Reitoria, terão regimentos próprios, aprovados pelo Conselho Diretor” (BRASIL, 1969, p.3).

Em 1981, a EMAF passou a ser denominada Central de Ensino e Desenvolvimento Agrário de Florestal e ampliou sua atuação oferecendo cursos de outras áreas além da agropecuária, como Técnico em Secretariado e Técnico em Administração. No decorrer dos anos, vários cursos foram criados e outros extintos, sempre visando a atender as demandas da população da região.

Com o objetivo de expandir as atividades de Ensino, Pesquisa e Extensão, o Conselho Universitário da UFV determinou, pela Resolução nº 7, de 22 de maio de 2006, que a área onde se encontra a CEDAF, na cidade de Florestal, Estado de Minas Gerais, fosse denominada Universidade Federal de Viçosa, *campus* de Florestal, passando a oferecer também cursos de nível superior. (UFV, 2006). Essa ação foi intensificada com a adesão da UFV aos programas de expansão do governo federal em 2006 e 2007, aumentando o número de cursos e vagas oferecidos pelos *campi* (UFV, 2019a).

Atualmente, o *Campus* UFV Florestal, por meio da CEDAF, oferece seis cursos técnicos de nível médio, nas modalidades integrada e concomitante, sendo eles: Agropecuária, Alimentos, Eletrônica, Eletrotécnica, Hospedagem e Informática e o curso Técnico em Agropecuária na modalidade subsequente.

O ingresso nesses cursos acontece por exame de seleção anual, no qual são reservadas 50% das vagas para candidatos que cursaram integralmente o ensino fundamental em escolas públicas, sendo essas vagas subdivididas por critérios de renda, raça e deficiência, em percentuais determinados pelas Leis Federais nº 12.711/2012 e nº 13.409/2016 (UFV, 2019b).

Nos últimos anos, algumas instalações mais antigas do *campus* foram reformadas, com construção de rampas, banheiros adaptados, visando garantir o acesso de pessoas com mobilidade reduzida. Além dessas adaptações, foram construídos novos prédios, como o Refeitório, a Biblioteca e o Laboratório de Ensino II, que também apresentam projetos específicos de acessibilidade. A Figura 4 mostra

parte dessa infraestrutura disponibilizada pela Universidade que certamente contribui para o bom funcionamento da CEDAF, proporcionando espaços para a realização tanto de aulas teóricas quanto de atividades práticas.

Figura 4 - Vista panorâmica da CEDAF/UFV – *Campus* de Florestal



Fonte:

<https://www.facebook.com/campusufvflorestal/photos/pcb.1571774726309361/1571774699642697/?type=3&theater>. Acesso em 30 abr. 2020.

Dentro da estrutura organizacional do CAF, a Diretoria de Ensino é responsável por coordenar, supervisionar e avaliar as atividades do Ensino Básico Técnico e Tecnológico (EBTT), assim como do Ensino de Graduação. Alguns servidores lotados nessa Diretoria são responsáveis pelas ações do NAI, prestando atendimento aos estudantes com necessidades educacionais especiais (UFV, 2021). Portanto, para atender o objetivo de caracterizar os processos e as práticas de inclusão na instituição, foi analisada a documentação relacionada a esse setor.

Em 2020, de acordo com o relatório institucional da UFV, o corpo docente do EBTT da CEDAF era composto por 50 professores efetivos, atuando em regime de dedicação exclusiva, sendo 36 doutores, 12 mestres e 2 cursando pós-graduação

(UFV, 2020). Visando identificar o perfil desses docentes em relação à formação e ao conhecimento sobre a inclusão, bem como suas práticas utilizadas para atender os estudantes com necessidades educacionais especiais, elaboramos um questionário (apêndice B).

Esse instrumento de coleta de dados contém uma série ordenada de perguntas para serem respondidas longe do entrevistador. Assim, permite mais liberdade e segurança, em razão do anonimato e da não identificação, além de não sofrer influência da pesquisadora que não estará presente (MARCONI; LAKATOS, 2003).

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 à 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 desta 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).

O uso da entrevista, segundo Poupart (2012), é eficaz para obter informações

sobre as estruturas e o funcionamento de um grupo, uma instituição, ou uma determinada formação social, podendo ser usada em substituição a outras fontes ou complementar a elas. Nessa técnica, o entrevistado torna-se uma testemunha privilegiada, que pode informar não só sobre as suas próprias práticas e maneiras de pensar, mas também sobre os diversos componentes de sua sociedade. Dessa forma, o pesquisador utiliza-se da perspectiva do entrevistado para ver e reconstituir a realidade.

Nesse sentido, a finalidade da entrevista (apêndice C) 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 *web* conferência, 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.

3.3 Procedimentos para Análise dos Questionários e das Entrevistas

A análise dos dados obtidos pelo questionário foi realizada questão por questão, gerando gráficos, tabelas e quadros que possibilitaram traçar um perfil dos docentes participantes e sua relação com a inclusão. A associação entre perguntas fechadas e abertas permitiu a realização de uma análise envolvendo tanto estatística descritiva simples, quanto aspectos mais específicos, destacando-se alguns trechos relevantes das respostas. Além disso, a interpretação desses dados foi embasada pelo referencial teórico estudado no decorrer desta pesquisa.

As entrevistas visaram aprofundar o conhecimento obtido pelos questionários e os dados coletados foram tratados pela Análise de Conteúdo em Bardin, começando com a pré-análise a qual consiste na organização propriamente dita, com o objetivo de sistematizar as ideias iniciais, selecionar as partes relevantes em relação às questões e objetivos da pesquisa, definindo o material a ser utilizado na etapa seguinte.

Após a transcrição das entrevistas e realização da leitura flutuante para estabelecer os primeiros contatos com o material, fizemos uma análise temática, que “consiste em descobrir os ‘núcleos de sentido’ que compõem a comunicação e cuja presença, ou frequência de aparição, podem significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido” (BARDIN, 2011, p. 135). Dessa forma, por meio de outras leituras mais aprofundadas, destacamos fragmentos do texto (unidades de registro) que fossem significativos em relação aos objetivos propostos.

A próxima etapa foi o recorte e agrupamento das unidades de registro, por meio da categorização que se trata de “uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, em seguida, por reagrupamento segundo o gênero (analogia)” (BARDIN, 2011, p.147). Não definimos as categorias *a priori*, portanto elas foram criadas à medida que surgiram nas falas dos participantes e comparadas à teoria correspondente. Na concepção de Franco (2018), a definição das categorias exige, quase sempre, várias idas e vindas da teoria ao material de análise e vice-versa, passando por várias versões até que se chegue à final.

Ao criar as categorias, consideramos todo o conjunto dos dados, visto que alguns temas apareceram diversas vezes no decorrer das entrevistas, ou seja, cada categoria não está necessariamente relacionada às respostas de apenas uma pergunta e a criação delas foi prioritariamente atrelada aos objetivos específicos

desta pesquisa. Também procuramos criá-las de forma a atender aos princípios de exclusão mútua, para que um elemento não pudesse ser classificado em mais de uma categoria; de pertinência, em conformidade com as intenções da investigação; da objetividade e fidelidade estabelecendo os mesmos critérios ao construir cada uma delas; e da produtividade visando gerar dados, inferências e novas hipóteses (BARDIN, 2011).

Definidas as categorias, o próximo passo foi o tratamento e interpretação dos resultados, estabelecendo um diálogo com o referencial teórico de maneira a responder as questões da pesquisa e atingir aos objetivos propostos. Por meio dos resultados da análise das entrevistas, foi possível aprofundar o conhecimento genérico obtido pelos questionários em relação à formação e às práticas dos docentes com alunos de inclusão, assim como fundamentar a criação do produto educacional, levando em consideração os anseios dos participantes pela aquisição de mais conhecimentos sobre a educação inclusiva.

Nesse sentido, após finalizar as análises dos questionários e das entrevistas foi redigida e diagramada uma cartilha, intitulada “A Inclusão na Educação Profissional e Tecnológica: Orientações aos docentes sobre políticas e práticas inclusivas”, a qual contém, além do material textual, várias imagens que ilustram as temáticas abordadas. As análises dos dados produzidos, assim como o processo de elaboração, aplicação e avaliação do produto educacional, serão apresentados na próxima seção deste estudo.

4 ANÁLISE DO CONHECIMENTO E DAS PRÁTICAS DOS DOCENTES DA CEDAF RELACIONADOS À INCLUSÃO

A finalidade desta seção é apresentar os resultados e discussões obtidos por meio desta pesquisa cujo objetivo principal foi avaliar o conhecimento dos docentes da CEDAF sobre as políticas e as práticas de inclusão das pessoas com necessidades educacionais especiais, visando ao aprimoramento institucional sob a perspectiva da educação inclusiva como política pública e direito.

Primeiramente apresentaremos os resultados e a análise dos questionários que possibilitaram traçar um perfil geral dos docentes do Ensino Básico Técnico e Tecnológico da CEDAF e em seguida a análise de conteúdo das entrevistas, que foram agrupadas em quatro categorias temáticas: formação para atendimento às necessidades educacionais dos alunos, experiências dos docentes no atendimento aos estudantes com NEE, dificuldades e melhorias necessárias no processo de inclusão, conteúdo e formato do produto educacional.

4.1 Perfil dos docentes da CEDAF e sua relação com a inclusão

Visando identificar o perfil dos docentes da CEDAF, em relação à formação e ao conhecimento sobre a inclusão, bem como suas práticas utilizadas para atender os estudantes com NEE, aplicamos o questionário (apêndice B), por meio de formulário do *Google*, cujo link foi enviado por e-mail, assim como o termo de consentimento livre e esclarecido, convidando todos a participarem dessa etapa da pesquisa. Dos 50 docentes convidados, 29 aceitaram participar, ou seja, 58% deles responderam ao questionário cujos dados coletados serão sintetizados a seguir.

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. Em relação à área de formação, os dados coletados estão descritos no Tabela 1.

Tabela 1 – Número de docentes por área e modalidade de graduação

Área	Modalidade	Quantidade
Letras	Licenciatura	3
Engenharia de Alimentos	Bacharelado	2
Engenharia Elétrica	Bacharelado	2
Turismo	Bacharelado	2
Matemática	Licenciatura	2
Ciência da Computação	Bacharelado	3

Educação Física	Licenciatura	1
Ciências Biológicas	Licenciatura	1
Engenharia Florestal	Bacharelado	2
Engenharia	Bacharelado	2
Administração	Bacharelado	1
História	Licenciatura	1
Agrárias/Agronomia	Bacharelado	3
Engenharia Agrícola	Bacharelado	1
Zootecnia	Bacharelado	1
Meio Ambiente	Bacharelado	1
Química	Licenciatura	1

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

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. Conforme a Tabela 1, os participantes são formados em diferentes áreas, predominando as 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.

Dessa forma, a maior parte dos respondentes iniciou sua carreira na docência sem formação pedagógica, visto que a legislação não prevê essa necessidade para a atuação nas áreas técnicas, exigindo apenas para os professores que exerçam atividades nas disciplinas da formação geral.

[...] no que tange à atuação docente para as disciplinas técnicas, as leis são bastante flexíveis, deixando a cargo das instituições de ensino promover internamente cursos de formação continuada para os professores que ingressam na docência sem ter tido, ao longo do seu processo de formação profissional, a devida formação dos conhecimentos didático-pedagógicos (BARROS, 2016, p. 68 e 69).

Nesse contexto, os concursos para ingresso nos cargos de professor do EBTT federal, de acordo com a Lei Federal nº 12.772, de 28 de dezembro de 2012, exigem dos candidatos o diploma de curso superior em nível de graduação, não sendo necessária a formação para a docência (BRASIL, 2012).

Após o ingresso na carreira, a Resolução CNE/CP Nº 1, de 5 de janeiro de 2021, assegura o direito à participação em programas de licenciatura e de complementação/formação pedagógica, ou em curso de pós-graduação de caráter pedagógico voltado para a docência aos professores não licenciados que atuam na EPT. No entanto, a referida Resolução de certa forma contribui para que esses

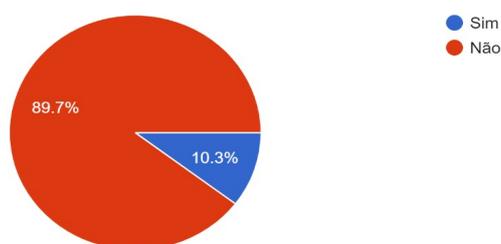
docentes não busquem a formação pedagógica, visto que não há um prazo determinado para isso e ainda permite:

[...] reconhecimento total ou parcial dos saberes profissionais de docentes, mediante processo de certificação de competência, considerada equivalente a licenciatura, tendo como pré-requisito para submissão a este processo, no mínimo, 5 (cinco) anos de efetivo exercício como professores de educação profissional (BRASIL, 2021).

Na próxima questão, os participantes informaram o tempo total de atuação deles na docência e na CEDAF, que varia entre 3 a 35 anos e 1 a 30 anos, respectivamente. 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 visaram identificar se eles estudaram sobre a temática inclusão educacional durante a formação acadêmica (Figura 5) e se já participaram de capacitações após começarem a atuar na docência (Figura 6).

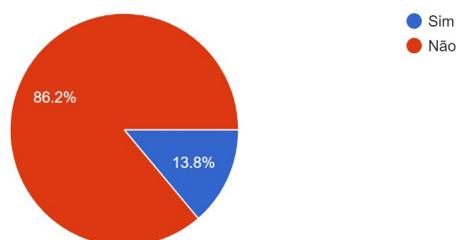
Figura 5 – Estudo da temática inclusão educacional durante a formação acadêmica



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

De acordo com as respostas, gráfico da Figura 5, apenas 10,3% dos 29 docentes estudaram a temática inclusão em algum momento da sua formação acadêmica, enquanto 89,7% não estudaram. Esse resultado vai ao encontro de Prieto (2006) que afirma haver muitos professores com pouca familiaridade sobre o assunto e que não tiveram acesso a conhecimentos sobre o ensino de alunos com NEE.

Figura 6 – Capacitações sobre inclusão, após começar a atuar como docente



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

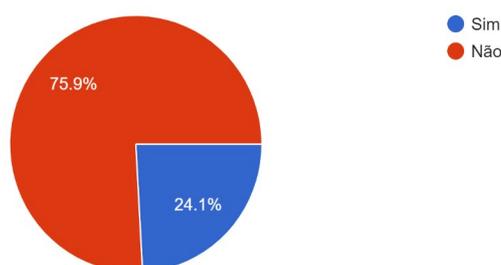
Quanto à participação em capacitações sobre inclusão após começarem a atuar como docentes, 13,8% deles já participaram, enquanto 86,2% ainda não, conforme gráfico da Figura 6. Esses resultados demonstram, portanto, que a maior parte dos respondentes não possui conhecimentos teóricos específicos referentes à inclusão escolar.

Vale ressaltar que, de acordo com a LDB, os sistemas de ensino devem assegurar não só professores com especialização adequada para atendimento especializado, como também professores capacitados para a inclusão dos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação nas classes comuns (BRASIL, 1996).

Nesse sentido, Mantoan (2015) ressalta a necessidade das instituições e os cursos de formação inicial e continuada se organizarem a fim de proporcionar aos docentes conhecimentos para que suas práticas de ensino se tornem capazes de contemplar as diferenças.

Em seguida, os participantes responderam se possuem conhecimento sobre a legislação referente à educação inclusiva, conforme Figura 7.

Figura 7 – Conhecimento sobre a legislação referente à inclusão educacional



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

A opção não foi marcada por 75,9% dos docentes, enquanto apenas 24,1% afirmaram que sim. Optando por sim nessa questão, os participantes poderiam explicitar quais são as legislações que eles conhecem. Apenas um docente demonstrou conhecer vários dispositivos legais, dois deles mencionaram a Lei Federal nº 13.146/2015, um participante citou a reserva de vagas para pessoas com deficiência e outros dois disseram conhecer algumas normas, mas de forma não aprofundada.

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, 2003a, 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. Entretanto, alguns docentes demonstraram melhor compreensão sobre a abrangência do público da educação inclusiva com as seguintes colocações:

“[...] deficiente auditivo, visual, intelectual, transtornos de desenvolvimento, enfim, qualquer indivíduo com alguma dificuldade de aprendizagem ou enturmação por qualquer particularidade.” (Docente 10)

“Todos os alunos, com ou sem deficiência, transtorno do espectro autista, ou superdotados tem direito a participação em todas as atividades da escola com igualdade de oportunidades.” (Docente 16)

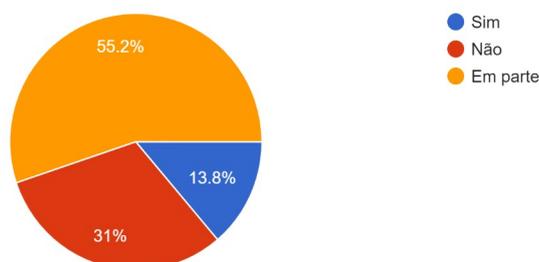
“[...] tanto deficiências quanto questões relacionadas às diferenças de classe social, gênero, idade e origem étnica.” (Docente 29)

No contexto da inclusão, todas as pessoas têm direito ao ingresso, à participação e à aprendizagem em um ambiente escolar único, independentemente de suas particularidades. É importante ressaltar, no entanto, que apesar do público-alvo da educação inclusiva não se restringir às pessoas com deficiência, elas são um dos focos principais dessa concepção educacional, por terem sido historicamente excluídas ou segregadas do convívio social e, conseqüentemente, da participação nas classes comuns do ensino regular.

Os participantes foram questionados a seguir sobre o papel do Núcleo de Apoio à Inclusão, que é o setor responsável por garantir a acessibilidade na

instituição, conforme o Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. As Figuras 8 e 9 apresentam os gráficos elaborados a partir das respostas dos participantes em relação ao papel e às ações do Núcleo de Apoio à Inclusão (NAI), respectivamente.

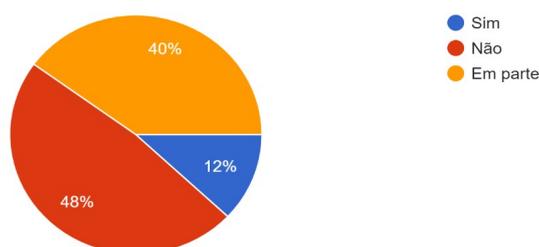
Figura 8 – Conhecimento sobre o papel do Núcleo de Apoio à Inclusão



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

Apenas 13,8% dos participantes sabem qual é o papel do NAI, conforme Figura 8 e 12% afirmam conhecer as ações do NAI na CEDAF, Figura 9. Esse percentual é relativamente baixo, mostrando a importância de haver divulgações sobre as atividades desenvolvidas pelo setor e promover, conseqüentemente, a conscientização e sensibilização da comunidade acadêmica em relação à inclusão das pessoas com necessidades educacionais especiais na instituição.

Figura 9 – Conhecimento sobre as ações do NAI na CEDAF



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

Enquanto setor responsável por assegurar o cumprimento das práticas de inclusão na universidade, o NAI também oferece orientações e suportes aos docentes. Ao responder a pergunta final do questionário, o Docente 29 demonstrou conhecer o papel do NAI, ressaltando a necessidade de interagir com esse setor sempre que:

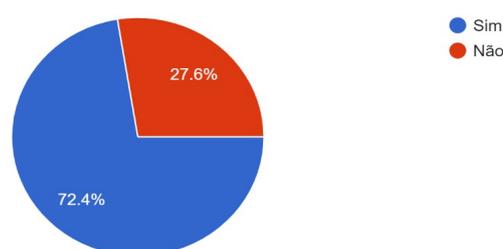
- 1) surgir alguma demanda conhecida nas minhas turmas para que eu receba orientação;
- 2) quando eu suspeitar da possibilidade de alguma necessidade especial ainda não identificada, para que o NAI possa avaliar o que deve ser feito (Docente 29).

A interação com o NAI, principalmente nesse contexto em que a maioria dos docentes não possui formação específica sobre a inclusão, é extremamente importante, pois nesse setor atuam profissionais que podem auxiliar os professores a identificarem as necessidades dos discentes e buscarem formas de superá-las.

Entretanto, o papel do NAI não se restringe a essa colaboração com os professores, abrangendo ainda o atendimento aos estudantes com necessidades especiais e a intermediação com seus familiares, a realização de outras ações para assegurar a acessibilidade e o cumprimento das práticas inclusivas na instituição, além de promover atividades junto à comunidade acadêmica visando à sensibilização e cooperação para a inclusão, especialmente das pessoas com deficiência (UFV, 2021).

As perguntas seguintes tiveram como foco as experiências dos participantes e grande parte deles, mesmo não possuindo formação e capacitação sobre a temática inclusão, já recebeu estudantes com necessidades especiais em suas turmas, conforme gráfico ilustrado na Figura 10.

Figura 10 - Receberam estudantes com NEE em suas turmas



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

De acordo com as respostas a essa questão, Gráfico da Figura 10, 72,4% dos participantes já receberam em suas turmas estudantes com NEE e na Tabela 2 estão relacionadas quais eram essas deficiências e/ou necessidades especiais segundo os docentes.

Tabela 2 – NEE dos estudantes segundo os docentes

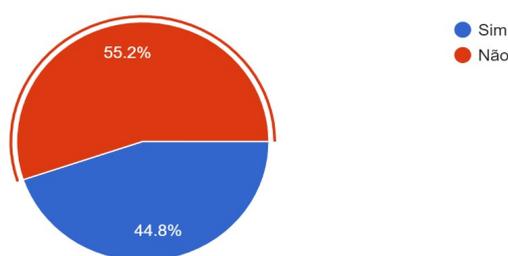
Deficiências e/ou necessidades especiais	Quantidade
Cadeirante	1
Deficiência visual	6
Deficiência Auditiva	7
Dislexia	7
TDAH	11
Transtorno do Espectro Autista	2
Intelectual (déficit de aprendizagem, deficiência cognitiva)	2
Síndrome de Down	1
Síndrome de Williams	1
Deficiência múltipla	2

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

Percebemos com essas respostas que grande parte dos docentes relacionaram as necessidades educacionais especiais com outras condições que afetam a aprendizagem além das deficiências. O transtorno do déficit de atenção com hiperatividade (TDAH) foi a condição mais citada pelos respondentes, 11 deles já tiveram em suas turmas estudantes com esse transtorno. Em seguida estão a dislexia e a deficiência auditiva, mencionadas por 7 participantes cada uma.

Os próximos questionamentos foram se os docentes desenvolveram ações específicas ao receber esses estudantes e, caso positivo, quais foram elas. A figura 11 apresenta o gráfico referente às respostas da primeira questão.

Figura 11 – Desenvolvimento de ações específicas para atendimento às NEE



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

De acordo com o gráfico da Figura 11, 44,8% dos docentes já desenvolveram ações específicas para atendimento aos alunos com NEE. Esse resultado ficou bem abaixo dos 72,4% que afirmaram já terem recebido estudantes com necessidades educacionais especiais em suas turmas (Figura 10). Porém não foi possível identificar nos dados coletados nos questionários se houve motivos que impediram alguns participantes de realizar essas ações. Acreditamos que parte deles fez

alguma adaptação específica para esses estudantes e possivelmente ficou em dúvida ao responder, preferindo marcar a opção não.

Os participantes que marcaram sim na questão anterior, puderam relatar quais foram as ações desenvolvidas por eles e as mais citadas foram agrupadas em quatro tipos e sintetizadas no Quadro 3.

Quadro 3 – Ações desenvolvidas pelos docentes

Docentes	Ações
1,2,3,4,9,11,12 e 27.	Acompanhamento/atendimento/dedicação/atenção individual/especial/específico.
1,2,4,11 e 29.	Mais tempo para realização de atividades.
1,9,13 e 21.	Elaboração de materiais/provas específicas.
1,11,25,27 e 29.	Auxílios extras com apoio de monitores, intérpretes, dentre outros.

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

O acompanhamento mais próximo e maior tempo para realizar as atividades foram as ações mais citadas pelos participantes. Somente 4 mencionaram a elaboração de materiais e provas específicas e 5 docentes relataram contar com auxílios extras de outras pessoas.

A resposta do docente 19 não se enquadrou nos tipos de ações discriminadas no Quadro 3, merecendo ser destacada dentre as demais, visto que ele demonstrou possuir conhecimentos sobre o significado da inclusão educacional e da forma como praticá-la em sala de aula. De acordo com os dados do questionário, apesar de não ter estudado a temática no decorrer da licenciatura e não ter participado de capacitações após ingressar na docência, o referido docente adquiriu conhecimentos sobre inclusão por meio de leituras e reflexões, relatando ter desenvolvido as seguintes ações ao receber estudantes com NEE:

Foram desenvolvidas atividades das mais variadas que permitiram a inclusão dos alunos como um todo, não só os que tinham necessidades especiais, mas os demais também. Penso que a inclusão pressupõe o trabalho com a turma no geral para além de estratégias específicas traçadas de acordo com a individualidade do aluno atendido (Docente 19).

Essa perspectiva da inclusão educacional, segundo Mantoan (2015), não se restringe aos alunos com deficiência ou com dificuldades de aprendizagem, atingindo também os demais, para que todos possam obter sucesso em sua trajetória educativa, participando e aprendendo juntos no ambiente escolar comum.

Por outro lado, a opinião do docente 6, difere dessa concepção inclusiva, pois ele considera que as pessoas com deficiência devem ser atendidas por instituições específicas, nas quais há recursos e profissionais mais capacitados para desenvolver suas habilidades, já que, segundo ele, a escola regular tem dificuldades ao assumir essa função.

A universalização do ensino hoje permite a criação de escolas dedicadas ao desenvolvimento de pessoas portadoras de deficiência. Tive uma experiência com a Associação de surdos e mudos de BH, onde minha empresa contratou 8 pessoas da associação, e trabalhei diretamente com eles. O ensino médio, profissional e do dia a dia era realizado pela associação, que tinha recursos, profissionais e objetivo único para o desenvolvimento das habilidades desta pessoa. A escola "normal" tem dificuldade de cumprir este papel. Se existissem turmas dedicadas a esta formação, centralizadas em escolas especializadas, o resultado poderia ser muito mais eficiente (Docente 6).

A inclusão de todos na rede regular de ensino é um direito consolidado na legislação vigente, porém a falta de estrutura física e humana pode ser um empecilho para que ela se efetive. Afinal, não basta garantir o acesso de todos às escolas e classes comuns, também é necessário promover condições de participação e aprendizagem, por meio da remoção das barreiras existentes.

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 4, que também apresenta algumas respostas destacadas em cada uma delas.

Quadro 4 – 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,	2) Ações institucionais que promovam	“[...] buscar identificar e eliminar possíveis barreiras que afetem a autonomia dos alunos” (Docente 16).

26, 28 e 29	acessibilidade.	<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 têm 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 dos 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.

4.2 Concepções sobre inclusão na visão dos docentes entrevistados

Neste item serão abordados os resultados e análises das entrevistas realizadas com seis professores que atuam nos cursos técnicos de nível médio da CEDAF. A princípio, definiu-se que seriam convidados a participar desta fase da pesquisa os docentes que estivessem lecionando disciplinas para estudantes com NEE e os coordenadores dos respectivos cursos, porém, em razão da pandemia da Covid-19, as datas das entrevistas coincidiram com o período de férias escolares na instituição, então o convite foi enviado e aceito por seis docentes que já tiveram alguma experiência com esses alunos, dentre eles duas coordenadoras de curso.

As perguntas formuladas aos docentes, por meio de um roteiro prévio (apêndice C), tiveram como objetivo avaliar o conhecimento dos entrevistados sobre as políticas e as práticas inclusivas, investigando como se tornaram docentes e se prepararam para atender às NEE dos alunos, quais as experiências já vivenciaram no atendimento a esses estudantes, suas opiniões sobre o contexto das políticas inclusivas, as dificuldades e melhorias que consideram necessárias para que a inclusão aconteça de forma efetiva na EPT. Ao final da entrevista foram solicitadas aos docentes sugestões sobre o formato e o conteúdo do produto educacional que é fruto desta pesquisa.

Após a realização e transcrição das entrevistas, fizemos a exploração dos

dados coletados por meio de várias leituras minuciosas desse material, com o objetivo de conhecê-lo em profundidade bem como as singularidades inerentes a cada participante. Em seguida realizamos a análise temática do conteúdo das entrevistas que passaram por um procedimento de categorização, ou seja, pela classificação dos elementos constitutivos das falas por diferenciação e, em seguida, seu reagrupamento por critérios previamente definidos (FRANCO, 2018).

Nesse sentido, recortamos os trechos mais representativos das falas que se associavam aos temas abordados, considerando-se os objetivos da pesquisa. Os recortes foram agrupados em quatro categorias temáticas: formação para atendimento às necessidades educacionais dos alunos, experiências dos docentes no atendimento aos estudantes com NEE, dificuldades e melhorias necessárias no processo de inclusão, conteúdo e formato do produto educacional.

4.2.1 Formação para atendimento às necessidades educacionais dos alunos

O foco desta seção é analisar a 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.

Muitas vezes, 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 diante da 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; EGGERTSDÓTTIR; MARINÓSSON, 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.

4.2.2 Experiências dos docentes no atendimento aos estudantes com necessidades educacionais especiais

Nos 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, Eggertsdóttir e Marinósson (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 de os 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 específicos 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 estudantes.

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

Tive um outro aluno que ele tinha problemas, acho que era déficit 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 recordo 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 as 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. Conseqüentemente, 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.

4.2.3 Dificuldades e melhorias necessárias no processo de inclusão

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. A falta de investimentos na estrutura física e humana das instituições de ensino, portanto, pode impactar negativamente no processo de inclusão dos estudantes com NEE e essa é uma preocupação do docente Gabriel.

[...] se a gente recebe um estudante que tem alguma necessidade especial e não tem estrutura para receber, estrutura em geral, de adaptação da

escola em si, com rampa se é uma pessoa com dificuldade motora, professores para auxiliar, monitores, a gente vai excluir esse aluno. O grande desafio é esse, preparar toda essa estrutura, professores, estrutura física em si, técnicos de apoio para que a gente receba. [...] Muitas vezes a gente precisa de uma equipe de apoio, de intérpretes, de psicólogos de pedagogos, para trabalhar conjuntamente com os professores e acolher os estudantes. A gente sabe que tem a lei, mas ainda é falha, esse apoio para a gente realmente agir da forma correta, ter estrutura, ter condições de receber esses estudantes (Professor Gabriel).

Em termos de legislação, as adequações necessárias para a eliminação das barreiras em todas as suas dimensões, quer seja arquitetônica, comunicacional, metodológica, instrumental, programática ou atitudinal, já estão consolidadas, entretanto, na prática nem sempre é o que acontece.

Ele começou, um cara bom de serviço, só que tinha um problema de visão grande e isso dificultava a ele, por exemplo, para ele assistir às aulas. Na época mesmo, estava longe de saber esse negócio da Covid, mas eu já estava selecionando alguns vídeos para ele, para ele assistir, ele estava gravando as aulas, só que não tinha nem computador para ele lá no alojamento direito, que suportava os vídeos, então coisas simples que a pessoa não tem para poder rever a aula, entendeu, então eu acho que a parte tecnológica ela podia ser bem aprimorada que eu acho que ia facilitar bastante (Professora Júlia).

Eu acho que tem que ter estrutura, porque hoje, por exemplo, você chega no LEN, se você tiver que ter uma aula no segundo piso, ou se o professor atende no primeiro piso, um prédio novo daquele não tem rampa. Não tem elevador e não tem rampa. Então assim, a gente já começa as estruturas novas com problemas antigos. Então eu acho que a questão estrutural ela é muito importante (Professora Júlia).

De acordo com os relatos da professora Júlia, faltam recursos fundamentais para a acessibilidade na instituição, sejam eles instrumentais, como o computador adequado para o estudante assistir novamente às aulas, ou arquitetônicos como a rampa ou o elevador no prédio denominado Laboratório de Ensino (LEN), onde se encontram diversos laboratórios, gabinetes de muitos professores, algumas salas para aulas teóricas e outros espaços para atividades acadêmicas.

Muito mais do que garantir o acesso das pessoas com necessidades educacionais especiais à escola regular, é fundamental proporcionar oportunidades de participação delas em todos os espaços e atividades, disponibilizando os suportes necessários. Alguns desses suportes são possíveis de imediato, outros precisam ser planejados a médio e longo prazo (ARANHA, 2001).

Pacheco, Eggertsdóttir e Marinósson (2007) consideram essencial que as escolas se planejem para atender às necessidades dos alunos, promovendo mudanças em suas instalações e fornecendo auxílios como materiais e

equipamentos especializados. O referido autor ressalta que as instalações adaptadas para os estudantes com NEE também podem ser utilizadas pelos demais alunos, melhorando as condições para todos. Desse modo, a construção e estruturação dos prédios devem ser planejadas com o objetivo de beneficiar toda a comunidade acadêmica.

Na perspectiva de Carvalho (2019), é indispensável o apoio especializado aos estudantes e professores, por meio de salas de recurso e/ou pela presença contínua de profissionais específicos, como os intérpretes para a língua brasileira de sinais. Nesse sentido, a criação recente do NAI e a contratação das intérpretes de LIBRAS foram ressaltadas por alguns entrevistados como avanços importantes na instituição, porém eles reconhecem que ainda há muito a melhorar.

Eu acho que a gente ainda está começando, criamos a pouco tempo o NAI. Recentemente tivemos a contratação de intérprete, mas ainda podemos melhorar muito. Precisa de mais apoio mais treinamento, isso passa pelo problema que comentei na pergunta anterior, de mais apoio, liberação de pessoal, mais bolsas, por exemplo de monitoria, de professores para acompanhar esses estudantes (Professor Gabriel).

Uma coisa que também acho de grande importância, alguns alunos que tenham necessidade especiais como os surdos, os autistas, a CEDAF, englobando o Campus de Florestal como um todo, vai disponibilizar a esses alunos um tutor ou um monitor para atuar junto a ele. Isso sem falar nas técnicas especializadas em LIBRAS que com certeza, do ponto de vista educacional foi um grande ganho para a CEDAF (Professor Rodrigo).

Para assegurar uma educação efetiva, os serviços e apoios existentes em uma escola inclusiva deveriam ser proporcionais às necessidades de seus alunos. Entretanto, de acordo com os relatos dos entrevistados, a disponibilização desses suportes na instituição, principalmente a presença de profissionais para auxílios extras aos estudantes e docentes, ainda está aquém do que deveria ser.

A instituição em si ter profissionais para apoio no ensino desses estudantes, como monitores, tutores, especializados para esses casos, ter a possibilidade de contratação de professores acompanhantes para melhorar essa ação. Porque muitas vezes a gente trabalha em salas com muitos estudantes e a dedicação do professor em si para aquele estudante com necessidades especiais não vai ser tão eficiente, então a gente ter o apoio eu creio que auxilia muito nessa inclusão efetiva (Professor Gabriel).

[...] a contratação de profissionais especializados que dariam suporte para o docente, para cada vez mais aprimorasse essa inclusão (Professor Rodrigo).

Falta investimento, porque eu vejo muito assim, solta para o professor que ele resolve, ele tem que resolver. Falta essa questão de investir mesmo (Professora Júlia).

Vale salientar que a efetivação da educação inclusiva exige investimentos e adequações em prol da acessibilidade, envolvendo ações de planejamento e organização de recursos por parte dos sistemas de ensino. No contexto da educação profissional, o Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999, determina que as instituições escolares ofereçam serviços de apoio especializado, por meio da adaptação de materiais pedagógicos, equipamentos e currículos, capacitação de recursos humanos e adequação dos recursos físicos, eliminando barreiras arquitetônicas, ambientais e de comunicação (BRASIL, 1999). No entanto, nem sempre essas adequações são implementadas, impactando negativamente no processo de inclusão.

Além das dificuldades relacionadas à falta de investimentos em recursos físicos e humanos, os docentes entrevistados argumentaram que a ausência de um contato mais próximo, em razão do ensino remoto adotado após a pandemia da Covid-19, dificultou ainda mais o atendimento às necessidades desses alunos.

Na forma de ensino remoto foi uma experiência bem desafiadora trabalhar com esse aluno, porque nessa forma remota a gente precisa colocar os alunos atrás de um computador para assistir as aulas e ele praticamente não conseguia enxergar na tela o assunto que eu estava passando (Professor Arthur).

E eu acho, em termos de boa vontade todos os professores tiveram boa vontade em acolher, mas como fazer isso, aí eu acho que seria o desafio, como colocar isso em prática, principalmente agora no ensino remoto, como colocar isso em prática é mais difícil ainda (Professora Raquel).

Carvalho (2019) acredita que os conhecimentos e as experiências que os professores têm sobre os processos de aprendizagem e desenvolvimento humanos podem contribuir para criar um clima favorável à participação e à aprendizagem de todos. Entretanto, esse novo contexto imposto pela pandemia passou a exigir a adoção de estratégias diferentes das utilizadas por eles até então, resultando em mais um desafio no processo de inclusão. Além disso, outros problemas ocasionados pela situação de distanciamento social, também estão impactando na atuação dos docentes, conforme relato da professora Bianca:

O que eu ouço nas reuniões e nos períodos que a gente tem essa interação virtual é que todo mundo está sem tempo, sobrecarregado de atividades, sabe, assim olha, eu no período de plano de estudos semestre passado eu tava atendendo quatro horas por dia, todos os dias, estudantes, sabe assim só ouvindo problemas e tudo e sobra muito pouco tempo para preparar aula, para cuidar de pesquisa, para os afazeres da casa, que a gente tem agora muito mais, cuidar de tudo, da casa, de refeição, de problemas familiares, de problemas pessoais (Professora Bianca).

Mendes (2020) corrobora essa ideia ao afirmar que, no Brasil, muitos professores estão sobrecarregados em razão desta demanda repentina, em que precisaram desenvolver novas habilidades de ensino e competências técnicas, até então não exigidas em suas atribuições. Além disso, ao permanecer em casa, muitas vezes acumulam outras funções antes não exercidas, como o cuidado dos seus filhos, agravando mais a situação.

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.

4.2.4 Conteúdo e formato do produto educacional

O processo de produção de um material educativo, de acordo com Kaplún (2003), abrange três eixos: o conceitual, o pedagógico e o comunicacional. O eixo conceitual corresponde à realização de pesquisa para conhecimento do tema, aprofundando em seus conceitos, nos mais importantes debates e leitura de autores relevantes que já abordaram o assunto. Essa imersão na temática, a qual realizamos por meio da pesquisa bibliográfica possibilitou a identificação das ideias centrais a serem incorporadas ao material.

Para o referido autor não basta, no entanto, a realização desse estudo teórico, é preciso ainda conhecer o contexto e os sujeitos aos quais o material será destinado, identificando o que eles sabem, querem, pensam, imaginam, ignoram sobre o tema e, conseqüentemente, quais as necessidades o material poderia atender. A partir desse diagnóstico é traçado um caminho a ser percorrido, com um ponto de partida e um de chegada, eixo pedagógico, além de definida a forma como esse caminho será percorrido, eixo comunicativo (KAPLÚN, 2003).

Nesse sentido, os resultados dos questionários e das entrevistas que realizamos com nosso público-alvo foram determinantes para a elaboração do

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 e anseiam por mais informações sobre a temática.

Acho que a gente teria que ter mais informações, mas esclarecimentos sobre a forma de inclusão, como a gente poderia trabalhar melhor isso, como instituição, talvez em termos administrativos, o pessoal tem mais conhecimento, mas nós como docentes falta muito conhecimento para nós. Então acho que uma forma seria a gente tentar, em termos de instituição e pensando no todo, ter um maior esclarecimento sobre isso, porque aí a gente vai facilitar a questão da inclusão efetivamente na educação profissional (Professor Arthur).

Questionados sobre o que seria primordial para melhorar seus conhecimentos em relação à inclusão, assim como suas práticas de atendimento aos estudantes com necessidades educacionais especiais, os entrevistados disseram que a participação em cursos de capacitação seria fundamental, porém alguns deles afirmaram não estarem em condições de assumir mais essa tarefa neste momento de ensino remoto imposto pela pandemia da Covid-19.

Eu acho que deveríamos ter ou um curso, ou palestras ou até mesmo oficinas, focando as diversas necessidades especiais dos alunos, eu acho que seria de grande importância, se a gente pudesse contar com essa preparação, porque aí eu acho que ficaria melhor. Inclusive nos daria condições de conseguir na mesma classe atender tanto esses alunos com as necessidades educacionais especiais quanto os demais alunos que não são portadores dessas necessidades (Professor Rodrigo).

Eu acho que a gente tinha que ter um treinamento, uma capacitação, acho que é básico isso (Professora Raquel).

Eu acho assim que por mais que a gente tenha essa necessidade no Brasil, eu acho muito difícil dentro das nossas atribuições, mais essa atribuição. Se você falar assim, você gostaria de fazer cursos para atendimento às necessidades educacionais especiais, olha hoje eu não estou tendo condições, nenhum professor, a gente tem tantas atribuições [...] (Professora Júlia).

Eu gostaria de ter alguma capacitação nesse sentido, eu até recebi algumas, uma oportunidade recentemente pra capacitação em relação ao atendimento a estudantes com deficiência auditiva, mas nesse período de pandemia eu não consegui fazer a capacitação. Então assim, eu sinto que eu tenho essa lacuna no conhecimento, sabe, eu acho que ela pode ser preenchida com capacitação, eu tento fazer leituras porque é o que eu posso fazer agora, mas eu gostaria de ter uma capacitação para ser um aprendiz orientado. Mas o que eu tive de oportunidade agora eu não consegui aproveitar porque eu estou tendo uma demanda de trabalho muito grande no atendimento remoto, no planejamento das aulas, nos projetos de pesquisa que eu participo, então assim, eu sinto essa necessidade, mas

agora eu não consigo, não consegui e acho que eu não vou conseguir fazer enquanto a gente estiver nessa situação (Professora Bianca).

Perante essa dificuldade relacionada à sobrecarga de trabalho e falta de tempo para participar de treinamentos, relatadas pelos docentes, pedimos aos entrevistados que dessem sugestões referentes ao conteúdo e ao formato do produto educacional. Em relação ao conteúdo, predominou na fala dos participantes que fossem abordados os aspectos mais gerais, de forma objetiva e sucinta.

O que eu vejo é que a gente tem diferentes necessidades, um aluno que tem dislexia precisa de mais tempo e de uma prova ampliada. Um aluno surdo vai precisar de um intérprete e alunos surdos em diferentes níveis, alguns que são alfabetizados em português e libras, outros que praticamente não são alfabetizados. Esse conhecimento de caso a caso também é importante, então o primeiro passo seria uma instrução de maneira geral e depois esse trabalho a medida que os casos forem chegando à instituição (Professor Gabriel).

Mas eu acho assim trazer para a gente as informações essenciais ali para a gente trabalhar essa questão da inclusão, eu acho que todo conteúdo que vier vai ser muito proveitoso (Professor Arthur).

Mas seria importante que esse material além de direcionado aos vários tipos de necessidades especiais que fosse muito sucinto que fosse bem objetivo (Professor Rodrigo).

Eu acho que poderia ser de uma maneira geral, inicialmente e depois focar em cada uma das necessidades (Professora Raquel).

[...] uma síntese, uma coisa bem direcionada, objetiva, pontual, eu acho que se a leitura ficar mais dinâmica, se o estudo ficar mais dinâmico, ele vai ser mais interessante (Professora Bianca).

Em relação ao formato, os docentes citaram os materiais escritos e palestras, predominando nas falas dos entrevistados o material textual, sucinto e objetivo, além disso foi ressaltada a importância de facilitar o acesso ao produto, conforme os trechos destacados.

O material escrito é importante, eu acho que cartilhas informativas é interessante e é uma coisa mais rápida, mais fácil e você pode disponibilizar de forma online, se necessário você pode imprimir e distribuir entre os professores, eu acho que isso seria importante (Professor Gabriel).

[...] eu acho que poderia trabalhar essa questão em forma de cartilha, porque eu acho que fica um acesso fácil tanto para docentes quanto para alunos, de um modo geral como instituição. Uma cartilha acho que ficaria bem interessante abordando sobre essas questões. Eu acho que também palestras são superimportantes, esclarecedoras, eu não me lembro de ter tido palestras sobre isso (Professor Arthur).

Poderia ser, primeiro, explicações ou palestras e seguido de uma apostila, de um material escrito que fosse bem objetivo (Professor Rodrigo).

[...] um curso de capacitação, um curso básico, inicialmente duas horinhas, para que a gente pudesse iniciar sobre isso e abrir nossa cabeça para isso, porque para mim foi muito novo (Professora Raquel).

Se você fosse fazer um produto ao docente, nesse momento que estamos vivendo não está fácil, está faltando tempo, que fosse uma coisa curta, mas estimulasse a dificuldade. Uma coisa mais interativa, não sei se você conseguisse uma palestra que tivesse algumas interações, talvez fosse interessante (Professora Júlia).

Eu acho que a queixa principal é tempo e quase ninguém aguenta mais ficar na frente ao computador, em tela, então eu acho assim, minha sugestão, se possível, fosse um produto bem direto e objetivo e que permitisse uma leitura impressa sabe, alguma coisa que tirasse a gente um pouco da tela. Porque muita gente gosta de ler em tela e tudo, mas a gente está tão em frente a tela, que se a gente puder sentar numa cadeira confortável e fazer essa leitura em outra plataforma de uma outra forma, talvez, fosse, tivesse as duas opções para quem quisesse ter essa oportunidade de variação (Professora Bianca).

A análise dessas falas dos entrevistados foi relevante para a definição de elaborar como produto educacional uma cartilha, pois, por ser um formato mais sucinto, permite a impressão, inclusive pela instituição, possibilitando o acesso dos professores a informações básicas e fundamentais sobre a temática, com a opção de fazer a leitura do texto fora das telas e no momento que for mais oportuno, especialmente neste contexto imposto pela pandemia.

Para Leite (2018), ao serem produzidos e avaliados, os produtos educacionais dos mestrados da área de ensino, sobretudo os materiais textuais destinados a professores, devem considerar as especificidades do público-alvo em questão. Portanto, apesar de desde o projeto de pesquisa ser nossa intenção a criação de uma cartilha, a decisão final por um material textual como produto educacional, somente aconteceu após ouvir nosso público-alvo.

Definido o formato do produto, passamos à etapa de elaboração, selecionando os conteúdos que consideramos mais relevantes, a partir das ideias centrais identificadas por meio da pesquisa bibliográfica. Além disso, a parte textual foi desenvolvida em consonância com o diagnóstico do que os docentes sabiam ou não sobre o assunto e quais necessidades o material poderia responder. Esse diagnóstico do conhecimento prévio dos sujeitos quanto ao tema abordado, ou “ideias construtoras”, conforme Kaplún (2003), é fundamental, pois é sobre/com e/ou contra as quais se buscará construir uma nova. Como forma de enriquecer o texto e torná-lo mais leve e atrativo, foram inseridas imagens relacionadas aos tópicos durante a fase de diagramação.

Após finalizada, a cartilha foi enviada por e-mail para os docentes da CEDAF.

Como forma de verificar a validade do produto, também foi enviado o link do questionário para avaliação do material (apêndice D) em que os participantes desta fase da pesquisa puderam opinar sobre a relevância dos temas abordados, assim como sobre a estética e organização. O conteúdo da cartilha assim como os resultados do questionário de avaliação serão apresentados na próxima seção.

5 O PRODUTO EDUCACIONAL COMO FORMA DE APRIMORAR O CONHECIMENTO E AS PRÁTICAS DOCENTES EM RELAÇÃO À INCLUSÃO

O Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional (PROFEPT), de acordo com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), enquadra-se na área de Ensino, cujas pesquisas são essencialmente de cunho translacional, ou seja, estabelecem uma ponte entre os conhecimentos acadêmicos gerados e sua aplicação na sociedade, por meio do desenvolvimento de produtos e processos educativos que atendam às demandas e necessidades regionais e nacionais (CAPES, 2019).

A área de Ensino entende como produto educacional o resultado de um processo criativo gerado a partir de uma atividade de pesquisa, com vistas a responder a uma pergunta ou a um problema ou, ainda, a uma necessidade concreta associados ao campo de prática profissional, podendo ser um artefato real ou virtual, ou ainda, um processo. (CAPES, 2019, p.16).

Nessa perspectiva, após a realização da análise dos dados obtidos por esta pesquisa, elaboramos como produto educacional um material textual e imagético em formato de cartilha, com o objetivo de ampliar os conhecimentos dos docentes sobre a inclusão e contribuir para aprimorar suas práticas de atendimento aos estudantes com necessidades educacionais especiais. Foi escolhido como título “A Inclusão na Educação Profissional e Tecnológica: orientações aos docentes sobre políticas e práticas inclusivas”, decorrente do tema que intitula esta dissertação.

A ideia da realização dessa cartilha surgiu desde o projeto de pesquisa e se consolidou após a análise dos resultados obtidos por meio dos instrumentos utilizados na coleta dos dados. Portanto, a elaboração do produto final concretizou-se quando as respostas dadas pelos docentes, tanto no questionário quanto nas entrevistas, apontaram para a necessidade de informações gerais e essenciais sobre inclusão.

O conteúdo textual do material foi definido a partir dessa constatação e embasado no referencial teórico que fundamenta este estudo. Dessa forma, a cartilha começa com a definição de educação inclusiva e a abrangência de seu público-alvo, em seguida são destacados trechos de alguns marcos legais, abordados alguns conceitos principais, assim como apresentadas recomendações importantes a partir de outros materiais e orientações disponíveis na internet,

principalmente pela Cartilha da Inclusão Escolar: inclusão baseada em evidências científicas, disponibilizada pela Comunidade Aprender Criança. Além disso, constam algumas sugestões de livros e filmes e a cartilha finaliza com as referências utilizadas na elaboração do texto. A Figura 12 apresenta o Sumário com a estruturação desses tópicos.

Figura 12 – Sumário da cartilha



SUMÁRIO

1	O QUE É EDUCAÇÃO INCLUSIVA E QUAL É SEU PÚBLICO ALVO	3
2	CONHEÇA ALGUNS IMPORTANTES MARCOS LEGAIS	4
3	VOCÊ SABE A DIFERENÇA ENTRE INTEGRAÇÃO E INCLUSÃO?	11
4	O QUE SÃO NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS	12
5	QUEM SÃO AS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA	14
6	QUAIS SÃO AS BARREIRAS PARA A INCLUSÃO	17
7	VOCÊ CONHECE O NÚCLEO DE APOIO À INCLUSÃO DO CAMPUS UFV FLORESTAL?	19
8	RECOMENDAÇÕES PARA APRIMORAR SUAS PRÁTICAS INCLUSIVAS	20
9	SUGESTÕES DE LIVROS E FILMES	27
10	REFERÊNCIAS	31

Fonte: Organizado pela autora, 2021.

Paralelamente à elaboração da parte textual, foi desenvolvida a diagramação da cartilha, articulando o conteúdo escrito com as imagens. Nessa etapa, contamos com a assessoria de uma profissional para elaboração do projeto gráfico, que começou com a construção da capa, Figura 13, na qual constam o título, o nome dos autores e a logo do PROFEPT. Ilustrando a capa, há diferentes mãos levantadas em direção a uma rede de símbolos de acessibilidade, interconectados, representando a busca pela equidade, visando garantir a inclusão e a participação de todos de forma igualitária.

Figura 13 – Capa da cartilha



Fonte: Organizado pela autora.

As cores utilizadas percorrem a gradação do verde ao azul, fazendo a conexão visual em todo o projeto e são um fundo, uma base para o colorido que trazem as imagens. A fonte dos títulos tem um desenho limpo e claro, porém leve e de agradável leitura. A fonte do texto proporciona boa legibilidade para meios digitais ou impressos. A escolha pela posição horizontal da página se deve a uma possível prioridade da leitura em telas, sejam de computador, *smartphones*, *tablets*, etc. Buscando assim, aproveitar da melhor forma o espaço de visualização da página e a distribuição do texto e das imagens nas páginas.

Nessa perspectiva, conforme pode ser visto na Figura 14, foram usados princípios gráficos que favorecem a leitura, como o formato e tamanho das fontes, os contrastes entre as figuras e o fundo, as cores para telas digitais, entre outros.

Figura 14 – Página 14 da cartilha

5 Quem são as pessoas com deficiência

Apesar de o público-alvo da educação inclusiva ser amplo, as pessoas com deficiência, por terem sido historicamente excluídas e segregadas do convívio social e, conseqüentemente, da participação na rede regular de ensino, tornaram-se um dos principais focos dessa concepção educacional.

Vale ressaltar que “pessoa com deficiência” é o termo que foi definido e recomendado após diversos debates em movimentos mundiais e nacionais. De acordo com a Lei Brasileira de Inclusão (Estatuto da Pessoa com Deficiência):

[...] considera-se pessoa com deficiência 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, art. 2º).

Nessa perspectiva, a deficiência está relacionada à relação do indivíduo com o meio, ou seja, ela se manifesta quando a pessoa se depara com os obstáculos e barreiras que impedem sua participação plena nos espaços sociais. A inclusão visa, portanto, eliminar as barreiras que obstruem a participação efetiva das pessoas com deficiência na sociedade, proporcionando a equidade, para que elas possam ter oportunidades iguais às das demais pessoas.




© 2017 Robert Wood Johnson Foundation

Fonte: Organizado pela autora.

Finalizada a cartilha, elaboramos um questionário, apêndice D, para que os docentes manifestassem suas opiniões sobre o material, com a finalidade de avaliá-lo e, se necessário, fazer melhorias e adequações a partir dos resultados desse instrumento. Em cada item do questionário foram disponibilizadas afirmações, sobre as quais os sujeitos participantes deveriam opinar, selecionando uma das alternativas da escala do tipo Likert.

Enviamos a cartilha e o questionário para todos os docentes, por e-mail, porém obtivemos apenas uma resposta. Em razão disso, solicitamos aos Coordenadores a divulgação por meio de grupos de *Whatsapp*, então conseguimos 8 avaliações registradas no formulário. Considerando que o Regulamento do PROFEPT permite a aplicação do produto educacional com um número de sujeitos reduzidos, passamos para a fase de análise dos dados do questionário de avaliação, realizada a partir da soma das respostas dos participantes para cada uma das proposições.

Na primeira etapa do questionário o participante deveria avaliar três afirmações referentes ao conteúdo da cartilha em geral, por meio da escala com cinco pontos: 1- discordo totalmente, 2- discordo parcialmente, 3 - não concordo e nem discordo, 4 - concordo parcialmente, e 5 - concordo totalmente.

As avaliações em relação à contribuição do conteúdo da cartilha, conforme Tabela 3, foram bastante positivas, visto que as opções discordo parcialmente e discordo totalmente não foram assinaladas por nenhum dos participantes.

Tabela 3 - Respostas dos participantes, etapa 1

AFIRMAÇÕES	Discordo totalmente	Discordo parcialmente	Não concordo nem discordo	Concordo parcialmente	Concordo totalmente
A cartilha ampliou meus conhecimentos sobre educação inclusiva.					8
A cartilha contribuiu para o aprimoramento de minhas práticas inclusivas.			1		7
A divulgação da cartilha é relevante para o processo de inclusão nos cursos técnicos da CEDAF.				2	6

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados coletados, 2021.

Apenas um docente avaliou de forma neutra a afirmação de que o material contribuiu para o aprimoramento de suas práticas inclusivas. Existe a possibilidade de ele ter optado por essa resposta porque no momento da avaliação ainda não havia colocado em prática as recomendações sugeridas pela cartilha. Portanto, consideramos que seria mais coerente ter utilizado uma afirmação em que o verbo contribuir não estivesse no tempo passado.

Em seguida, deveria ser avaliada a relevância para a formação do participante referente a cada tópico abordado no material. Nesse caso foram utilizados quatro níveis: 1 – não relevante, 2 – pouco relevante, 3 – relevante e 4 – muito relevante. De acordo com a Tabela 4, os docentes consideraram os conteúdos relevantes ou muito relevantes. Apenas um deles marcou a opção pouco relevante para o tópico “Você conhece o Núcleo de Apoio à Inclusão do Campus UFV Florestal?”

Tabela 4 - Respostas dos participantes, etapa 2

TÓPICOS	Não relevante	Pouco relevante	Relevante	Muito relevante
O que é Educação Inclusiva e qual é seu público-alvo			1	7
Conheça alguns importantes marcos legais			4	4

Você sabe a diferença entre Integração e Inclusão?	2	6	
O que são necessidades educacionais especiais	2	6	
Quem são as pessoas com deficiência	3	5	
Quais são as barreiras para a Inclusão	1	7	
Você conhece o Núcleo de Apoio à Inclusão do Campus UFV Florestal?	1	4	3
Recomendações para aprimorar suas práticas inclusivas	2	6	
Sugestões de livros e filmes	3	5	

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados coletados, 2021.

Na terceira etapa, foram avaliados aspectos relacionados aos seguintes eixos sugeridos por Leite (2018): Estética e organização do material educativo; Capítulos do material educativo; Estilo de escrita apresentado no material educativo; Conteúdo apresentado no material educativo. Neste item a escala foi de cinco pontos: 1- discordo totalmente, 2 - discordo parcialmente, 3 - não concordo e nem discordo, 4 - concordo parcialmente, e 5 - concordo totalmente.

As opções discordo parcialmente e discordo totalmente não foram assinaladas por nenhum dos participantes, conforme Tabela 5. Além disso, a opção concordo parcialmente foi marcada por apenas um deles ao avaliar a afirmação “Apresenta um texto atrativo e de fácil compreensão”.

Tabela 5 - Respostas dos participantes, etapa 3

AFIRMAÇÕES	Discordo totalmente	Discordo parcialmente	Não concordo nem discordo	Concordo parcialmente	Concordo totalmente
Promove o diálogo entre o texto verbal e o visual.					8
Apresenta um texto atrativo e de fácil compreensão.				2	6
Apresenta capítulos interligados e coerentes.					8
Apresenta conceitos e argumentos claros.					8
Estrutura as ideias facilitando o entendimento dos assuntos tratados.					8

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados coletados, 2021.

Para finalizar, uma questão discursiva visou oportunizar aos docentes um espaço para que colaborassem com sugestões, críticas e elogios. Dois participantes registraram as seguintes mensagens:

Gostei muito da estética, da organização dos textos, da vinculação entre o verbal e o não verbal. Em alguns momentos, talvez por serem muitas páginas, senti certo desconforto com tantas cores, imagens em uma mesma página. Entretanto, isso não me fez deixar de ler com atenção até o fim (Participante 6).

A cartilha além de esclarecer aos (as) docentes de maneira abrangente sobre os procedimentos a serem tomados quanto aos(as) discentes portadores(as) de necessidades especiais, direciona-os (as) à percepção dessa temática, por meio de informações de literatura e vídeos, para que possam atuar do melhor modo possível na educação formal desses (as) discentes. Percebe-se, ainda, pela formatação da cartilha que essa pode ser consultada como um tutorial (Participante 8).

Portanto, de acordo com as respostas dos participantes dessa avaliação, acreditamos que a cartilha obteve um ótimo índice de aprovação, atendendo aos objetivos propostos. Porém, não descartamos a possibilidade de aprimorar o material em suas próximas versões, levando em consideração, principalmente, os aspectos destacados como negativos na mensagem do Participante 6.

A aplicação do produto educacional, por meio da divulgação da cartilha, serviu para difundir informações relevantes, ampliando os conhecimentos dos docentes sobre inclusão educacional e conscientizando-os sobre a importância da implementação de práticas inclusivas e da superação de preconceitos. Dessa maneira, esperamos ter contribuído para a efetivação de melhorias no processo de inclusão dos estudantes com necessidades educacionais especiais no âmbito da instituição.

O produto final ficará disponível para uso sempre que necessário, especialmente quando um novo docente ingressar na instituição ou tiver seu primeiro contato com algum estudante atendido pelo NAI. O formato digital também poderá ser disponibilizado na página da Diretoria de Ensino do CAF, www.die.caf.ufv.br, ou em uma página criada especificamente para o NAI.

6 CONCLUSÕES (CONSIDERAÇÕES FINAIS)

O objetivo desta pesquisa foi avaliar o conhecimento dos docentes da CEDAF sobre as políticas e as práticas de inclusão das pessoas com necessidades educacionais especiais, visando ao aprimoramento institucional sob a perspectiva da educação inclusiva como política pública e direito. Para atingir esse objetivo foi necessário, primeiramente, estudar o contexto histórico e político da inclusão educacional, assim como da educação profissional e tecnológica e da instituição pesquisada.

A leitura dos textos utilizados no decorrer desta pesquisa nos permitiu entender como a inclusão educacional tem se tornado cada vez mais presente nas políticas públicas, resultando na elaboração de diversos instrumentos legais visando garantir o acesso e a permanência de todos na rede regular de ensino. No âmbito das instituições escolares, estão sendo implementadas ações para cumprimento das legislações, no sentido de promover a acessibilidade. Especificamente na EPT, o acesso dos estudantes com NEE vem aumentando nos últimos anos, exigindo que as instituições promovam adequações, garantindo a preparação desses estudantes para atuar no mundo do trabalho.

O conhecimento adquirido durante o estudo do referencial teórico foi fundamental para a realização da etapa de análise dos resultados obtidos por meio dos questionários e das entrevistas com o público-alvo. Dessa forma, percebemos que os significativos avanços legislativos nas últimas décadas com relação à inclusão, nem sempre são efetivados na prática, ou seja, ainda há muito a melhorar. Em cumprimento à legislação, a CEDAF passou a reservar vagas para as pessoas com deficiências em seus processos seletivos e criou o Núcleo de Apoio à Inclusão visando promover a acessibilidade, porém, esse setor ainda não está devidamente estruturado.

Como foi constatado nos dados coletados, a maior parte dos docentes da instituição não estudou sobre a inclusão educacional durante sua formação acadêmica ou após o ingresso na carreira da docência. Dessa forma, o debate referente à 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 de professores e também da formação continuada.

Além disso, é imprescindível a implementação de ações políticas

governamentais e institucionais, visando à estruturação do Núcleo de Apoio à Inclusão com recursos materiais e humanos. Nos dados obtidos ficou evidente a falta desses recursos, principalmente de profissionais para atender às demandas do NAI, visto que há apenas duas servidoras efetivas responsáveis pelo setor e elas também acumulam essas funções com as outras atividades inerentes a seus cargos.

Na perspectiva dos docentes entrevistados, há diversos problemas a serem enfrentados pela instituição, 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 em todas as dimensões, classificadas segundo Sasaki (2005) em comunicacionais, metodológicas, arquitetônicas, instrumentais, atitudinais e programáticas. 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.

Os resultados dos questionários e das entrevistas que realizamos com nosso público-alvo foram determinantes para o prosseguimento da pesquisa e para a elaboração do produto educacional, pois possibilitaram a identificação de algumas necessidades a serem supridas. Apesar de a maior parte dos docentes não possuir formação sobre inclusão, eles buscaram desenvolver estratégias e adequações em suas aulas visando atender às necessidades dos alunos, demonstrando ter sensibilidade e consciência referente à importância das políticas inclusivas. Além disso, ficou claro que muitos deles anseiam por mais informações a respeito dessa temática, assim como por formações para aprimorarem suas práticas.

Entretanto, alguns participantes alegaram não estarem em condições de participar de capacitações neste momento, em razão da atual situação de ensino remoto imposta pela pandemia da Covid-19, que demandou o desenvolvimento de novas estratégias de ensino e habilidades técnicas até então não exigidas em suas atribuições.

A situação da pandemia também impactou no desenvolvimento desta pesquisa, exigindo algumas adequações, na aplicação do questionário, realização das entrevistas, assim como na aplicação e avaliação do produto educacional. Nesse contexto, a cartilha em formato digital favoreceu o acesso pelos docentes que

pueram fazer a leitura e responder ao questionário de avaliação no momento que consideraram mais oportuno. As avaliações do material foram bastante positivas e a cartilha poderá ser utilizada pelo NAI sempre que algum docente tiver o primeiro contato com um estudante que necessitar de atendimento educacional especializado.

Consideramos que a cartilha desenvolvida como produto educacional por meio desta pesquisa foi relevante e atingiu ao objetivo proposto, no entanto, ela não supre totalmente a necessidade de formação dos docentes. Nesse sentido, a instituição precisa implementar estratégias para capacitação desses profissionais, visando ao desenvolvimento de suas capacidades de criar práticas educativas para o atendimento às diversas necessidades especiais dos alunos.

Ao finalizar este estudo, acreditamos que os objetivos foram atingidos, visto que por meio da pesquisa bibliográfica investigamos o histórico da inclusão no Brasil e caracterizamos a instituição pesquisada no que se refere ao processo e às práticas de inclusão; pelos resultados do questionário e da entrevista identificamos o conhecimento dos docentes em relação à inclusão, bem como suas práticas de atendimento aos estudantes com necessidades educacionais especiais na CEDAF e a partir desses resultados construímos um produto educacional que, de acordo com a avaliação dos participantes, ampliou os conhecimentos deles sobre a inclusão, contribuindo para aprimorar suas práticas de atendimento aos estudantes com necessidades educacionais especiais. Atingidos os objetivos específicos, consequentemente também atingimos o objetivo geral proposto neste trabalho.

Acreditamos que no contexto atual, o conhecimento sobre a inclusão educacional precisa ser mais difundido no âmbito da EPT, visando preparar os profissionais para atuar perante a diversidade, tornando-os capazes de implementar práticas de ensino que contemplem as diferenças. Portanto, esperamos que esta pesquisa contribua para a realização de nossos estudos na área, assim como para a elucidação de outras questões que envolvam a inclusão na educação profissional e tecnológica. Dentre essas, destacamos a falta de formação e capacitação dos docentes e de outros profissionais da educação para o atendimento à inclusão, a necessidade de investimentos na estruturação dos núcleos de acessibilidade, enfim, vários outros estudos poderão colaborar com essa discussão, resultando em melhorias no processo de inclusão.

REFERÊNCIAS

- ARANHA, M. S. F. Paradigmas da relação entre a sociedade e as pessoas com deficiências. *In Revista do Ministério do Trabalho*, XI, n. 21, p. 160-173, março. 2001. Disponível em: <http://www.anpt.org.br/attachments/article/2732/Revista%20MPT%20-%20Edi%C3%A7%C3%A3o%2021.pdf>. Acesso em: 22 mar. 2020.
- 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/El_Transformacao_Social_ou_Retorica_-_Conferencia_Marilia.pdf. Acesso em: 05 mar. 2020.
- AZEREDO, G. A.; CARVALHO, I.H.S. Escolas técnicas vinculadas às universidades federais: uma breve história. In: MOLL, J. (org.) **Educação Profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo**: desafios, tensões e possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 207-219.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução: Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BARROS, R. B. **Formação e Docência de Professores Bacharéis na Educação Profissional e Tecnológica no IFRN**: uma interface dialógica emancipatória. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016. Disponível em: <https://memoria.ifrn.edu.br/handle/1044/1658>. Acesso em: 26 mar. 2021.
- BLANCO, R. Aprendendo na diversidade: implicações educativas. *In*: CONGRESSO IBEROAMERICANO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 3., 1998, Foz do Iguaçu. **Anais** [...]. Foz do Iguaçu: UNESCO, 1998.
- BORGES, R. L. **Núcleo de atendimento às pessoas com necessidades educacionais específicas**: obstáculos e superações no Instituto Federal Goiano. 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica - PROFEPT) – Instituto Federal Goiano, Morrinhos, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ifgoiano.edu.br/handle/prefix/594>. Acesso em: 28 out. 2019.
- BRASIL. **Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909**. Créa nas capitais dos Estados da Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. Rio de Janeiro: Presidência da República, 1909. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto_7566_1909.pdf. Acesso em: 23 maio 2020.
- BRASIL. **Decreto nº 64.825, de 15 de julho de 1969**. Institui, sob a forma de fundação, a Universidade Federal de Viçosa e dispõe sobre sua constituição. Brasília, DF: Presidência da República, 1969. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-64825-15-julho-1969-406149-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 20 abr. 2020.

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 7.853, de 24 de outubro de 1989**. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7853.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. **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: http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/LEIS/L8213cons.htm. Acesso em: 27 mar. 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 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: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm. Acesso em: 11 jun. 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, 2003a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/serie3.pdf>. Acesso em: 24 fev. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. **Estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais**. Brasília, DF: MEC, 2003b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/serie4.pdf>. Acesso em: 07 jun. 2020.

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, 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm. Acesso em: 11 jun. 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/politicaeducspecial.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, 2010a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Centenário da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília: MEC, 2010B. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico_educacao_profissional.pdf. Acesso em: 23 maio 2020.

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 12.772, de 28 de dezembro de 2012**. Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal. Brasília, DF: Presidência da República, 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12772.htm#art50. Acesso em: 26 mar. 2021.

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/l13005.htm. Acesso em: 02 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/l13146.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.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 1, de 5 de janeiro de 2021.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-5-de-janeiro-de-2021-297767578>. Acesso em: 27 maio 2021.

CAPES. Coordenação e Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Documento de área:** área 46, ensino 2019. Disponível em: http://capes.gov.br/images/Documento_de_%C3%A1rea_2019/ENSINO.pdf. Acesso em: 15 jun. 2020.

CARLOU, A. **Inclusão na Educação Profissional:** visão dos gestores do IFRJ. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=1082571. Acesso: 7 set. 2020.

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

CHICAR, S. T. C. L. **Inclusão Na Educação Profissional E Tecnológica:** A experiência do IFMA – Câmpus Codó na visão de seus atores. 2014. Dissertação (Centro de Ciências Humanas e Letras) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufpi.br/xmlui/handle/123456789/575>. Acesso em: 7 set. 2020.

CONSELHO DE DIRIGENTES DOS CENTROS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO – CONCEFET. Manifestação do Concefet sobre os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. *In Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica.* Brasília: MEC/SETEC, v. 1, n. 1, p. 146-157, jun. 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/rev_brasileira.pdf. Acesso: 23 maio 2020.

MOURA, D. H. 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.

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.

JANNUZZI, G. M. **A educação do deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século XXI. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

KAPLÚN, G. Material Educativo: a experiência de aprendizado. **Revista Comunicação & Educação**, São Paulo, p. 46-60, maio/ago. 2003.

LEITE, P. S. C. **Produtos Educacionais em Mestrados Profissionais na Área de Ensino**: uma proposta de avaliação coletiva de materiais educativos. VII Congresso Ibero-Americano em Investigação Qualitativa (CIAIQ). Atas CIAIQ, 2018, p. 330-339.

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. A hora da virada. **Inclusão – Revista da Educação Especial**, Brasília, n.1, p. 24-28, out. 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revistainclusao1.pdf>. Acesso em: 18 mar. 2020.

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

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

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.

MENDES, R. H. **Protocolos sobre Educação Inclusiva durante a Pandemia da Covid-19**: Um sobrevoo por 23 países e organismos internacionais. Instituto Rodrigo Mendes, 2020. Disponível em: <https://fundacaogrupovw.org.br/wp-content/uploads/2020/07/protocolos-educacao-inclusiva-durante-pandemia.pdf>. Acesso em: 11 jun. 2021.

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.

NASCIMENTO, F.; PORTES, R. M. L. A inclusão das pessoas com necessidades

específicas na rede federal de educação profissional, científica e tecnológica, a partir da ação TEC NEP: uma reflexão atual. *In: Inclusão e diversidade: repensando saberes e fazeres na educação profissional, técnica e tecnológica.* Jundiaí: Paco Editorial, 2016. p. 83-94.

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.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do Trabalho Científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

PROVIDELLO, G. G. D.; YASUI, S. A loucura em Foucault: arte e loucura, loucura e desrazão. **História, Ciências, Saúde – Manguinhos**, Rio de Janeiro, v.20, n.4, out.-dez. 2013, p.1515-1529.

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.

RAMOS, M. N. **História e Política da Educação Profissional**. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014. - (Coleção formação pedagógica; v. 5).

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: 02 jun. 2020.

SAMPAIO, C. T.; SAMPAIO, S. M. R. **Educação Inclusiva**: o professor mediando para a vida. Salvador: EDUFBA, 2009.

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.

SASSAKI, R. K. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. 3 ed. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SASSAKI, R. K. **Como chamar as pessoas que têm deficiência**. In: SASSAKI, R.K. Vida independente: História, movimento, liderança, conceito, filosofia e fundamentos. São Paulo: RNR, 2003, p.12-16.

SASSAKI, R. K. Inclusão: O paradigma do século 21. **Inclusão – Revista da Educação Especial**, Brasília, n.1, p. 19-23, out. 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revistainclusao1.pdf>. Acesso em: 18 mar. 2020.

SILVEIRA, M. **Alunos com deficiência nos cursos técnicos do Centro de Educação Profissional – CEFORES**: perspectivas de alunos e docentes. 2019. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT), Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2019. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7841555. Acesso em :17 jan. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA. Conselho Universitário. **Resolução nº 07, de 22 de maio de 2006**. Viçosa, MG: UFV, 2006. Disponível em: <http://www.soc.ufv.br/wp-content/uploads/07-06.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA. *Campus UFV – Florestal*. **UFV-Florestal comemora 80 anos com programação especial**. Florestal, MG: UFV, 2019a. Disponível em: <https://www2.dti.ufv.br/noticias/scripts/exibeNoticiaMulti.php?codNot=30530&fbclid=IwAR0Qm-AN1YXjJa62baN9ZISAJyyCsAMUTNVXS3z3W-kpAMBabEOYPvyY-U8>. Acesso em: 20 abr. 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, 2019b. 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.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA. Pró-Reitoria de Planejamento e Orçamento. **Relatório de Docentes Ativos Campus UFV – Florestal**. Viçosa, MG: UFV, 2020. Disponível em: <https://www.dti.ufv.br/relatorioufv/profdepto.asp?depto=CAF&tipo=a&nivel=M>. Acesso em: 10 set. 2020.

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.

APÊNDICE A – PRODUTO EDUCACIONAL

INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: ORIENTAÇÕES AOS DOCENTES SOBRE POLÍTICAS E PRÁTICAS INCLUSIVAS

APRESENTAÇÃO

Esta cartilha foi desenvolvida como produto educacional, fruto da minha dissertação, sendo seu principal objetivo ampliar os conhecimentos dos docentes sobre a inclusão e contribuir para aprimorar suas práticas de atendimento aos estudantes com necessidades educacionais especiais. Este material foi elaborado a partir dos resultados da pesquisa intitulada “A Inclusão na Educação Profissional e Tecnológica: análise do conhecimento dos docentes da CEDAF sobre as políticas e as práticas inclusivas”, desenvolvida durante o curso de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT), ofertado pelo Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET/MG), Unidade Divinópolis, nos anos de 2019 a 2021.

A ideia da realização desta cartilha surgiu desde o projeto de pesquisa e se consolidou após a análise dos resultados obtidos por meio dos instrumentos utilizados na coleta dos dados. O produto final materializou-se quando as respostas dadas pelos docentes, tanto no questionário quanto nas entrevistas, apontaram para a necessidade de informações gerais e essenciais sobre inclusão. Dessa forma, as temáticas abordadas neste documento foram elencadas em consonância com esse resultado e embasadas na bibliografia estudada durante a pesquisa.

Enquanto pesquisadora e servidora desta instituição federal de ensino, espero que as informações e reflexões propostas nesta cartilha promovam benefícios no processo de inclusão no Campus UFV – Florestal (CEDAF), contribuindo para o aprimoramento das práticas inclusivas e, conseqüentemente, para que a educação profissional e tecnológica ofertada no âmbito desta instituição favoreça a inserção social das pessoas com necessidades educacionais especiais no mundo do trabalho.

Vânia Maria Duarte Gonçalves

O QUE É EDUCAÇÃO INCLUSIVA E QUAL É SEU PÚBLICO ALVO

A educação inclusiva propõe o oferecimento de uma educação de boa qualidade e que abranja todas as pessoas. Essa proposta fundamenta-se no princípio da equidade, considerando as diferenças e buscando meios para remover as barreiras para a aprendizagem, com a finalidade de proporcionar a participação de todos em um ambiente educacional único (CARVALHO, 2019). Portanto, a educação inclusiva visa à universalização da educação, ao reconhecimento da diversidade humana e ao acolhimento às diferenças, sejam elas culturais, sociais, étnicas, físicas, intelectuais, de gênero, entre outras.

Nesse sentido, o público-alvo da educação inclusiva é bem mais amplo que o da educação especial, ou seja, não se restringe às pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. O objetivo é inserir no âmbito do sistema regular de ensino as pessoas até então excluídas e segregadas, proporcionando as adaptações e adequações necessárias para suprir suas necessidades.

Para Mantoan (2015), nos planos de uma escola inclusiva, a educação deve ser voltada à cidadania global, plena, livre de preconceitos e precisa reconhecer e valorizar as diferenças. O princípio fundamental de uma escola inclusiva é o de acolher todas as pessoas, que devem aprender juntas, independentemente de quaisquer dificuldades, uma vez que o processo de aprendizagem de cada indivíduo é único e a convivência no ambiente escolar comum beneficia a todos.

Nesse contexto, compete às instituições de ensino garantir o acesso, a participação e a aprendizagem de todos, oferecer os recursos que atendam às diversas necessidades de seus alunos, valorizando as potencialidades de cada um, além de combater qualquer tipo de preconceito e discriminação.

CONHEÇA ALGUNS IMPORTANTES MARCOS LEGAIS

Os movimentos mundiais em favor da educação inclusiva, nos quais foram reivindicadas mudanças visando ampliar o acesso de pessoas até então excluídas da escolarização formal, ganharam forças na década de 1990. Dentre eles, destaca-se a Conferência Mundial de Educação Especial, realizada na cidade de Salamanca, Espanha, em junho de 1994.

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, enfatizando a urgência do atendimento a essas necessidades. Dessa forma, os sistemas educacionais devem levar em conta essa diversidade e se organizar para garantir o acesso de todos à escola regular, além de combater as atitudes discriminatórias (BRASIL, 2003a).

Por meio da Declaração de Salamanca foi estabelecido um pacto entre vários países, dentre eles o Brasil, em que os governos se comprometeram a priorizar as políticas inclusivas, aprimorando seus sistemas educacionais, investindo no desenvolvimento de projetos, formação de professores e outras ações para garantir o direito de todos frequentarem a escola regular.

Para Mantoan (2015), a inclusão escolar fundamenta-se no princípio democrático da educação para todos, garantido, no Brasil, pela Constituição Federal de 1988. Além da Constituição Federal, muitos outros dispositivos legais foram propostos nas últimas décadas, visando garantir o acesso de todos à educação. Serão abordadas, a seguir, sínteses de algumas dessas legislações que contribuíram para o avanço da educação inclusiva.

LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO - LDB 9394/1996

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabelece como o primeiro de seus princípios a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola. Ela determina, ainda, como um dos deveres do estado com a educação, a garantia de atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do

desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, de maneira transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, oferecido preferencialmente na rede regular de ensino. Além disso, os sistemas educacionais devem assegurar currículos, métodos, técnicas e recursos aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, visando atender a suas necessidades (BRASIL, 1996).

Para garantir esses direitos, os sistemas de ensino devem investir em recursos destinados a adequações nas escolas, além de promover a capacitação dos professores para que possam atender às necessidades especiais dos alunos, desempenhando um trabalho pedagógico voltado à diversidade e que favoreça a participação e o aprendizado de todos.

SAIBA MAIS: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm

DECRETO Nº 3.298/1999: POLÍTICA NACIONAL PARA A INTEGRAÇÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA

O Decreto Federal nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999, prevê 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. Além disso, as instituições de educação profissional deverão oferecer, se necessário, serviços de apoio especializado para atender às peculiaridades dessas pessoas, adaptando os recursos educativos, capacitando os professores e outros profissionais, assim como promovendo adequações para eliminar as barreiras arquitetônicas, ambientais e de comunicação (BRASIL, 1999).

Essas medidas visam promover o acesso e a permanência das pessoas com deficiência na educação profissional e tecnológica, preparando-as para atuar no mundo do trabalho, que é uma das mais importantes formas de inserção social.

SAIBA MAIS: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3298.htm

RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 2/2001: DIRETRIZES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA

A Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001, em consonância com os princípios da educação inclusiva, instituiu as Diretrizes Nacionais para a

Educação Especial na Educação Básica, determinando que os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos e as escolas devem se organizar para atender os que apresentarem necessidades educacionais especiais, assegurando uma educação de boa qualidade para todos.

Os sistemas de ensino devem garantir acessibilidade aos alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, mediante a eliminação de barreiras arquitetônicas urbanísticas na edificação, bem como de barreiras nas comunicações, provendo às escolas os recursos humanos e materiais necessários. Aos estabelecimentos de ensino, compete a organização e a operacionalização dos currículos escolares, devendo constar em seus projetos pedagógicos as disposições necessárias para o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos.

As escolas das redes regulares de educação profissional, públicas e privadas devem atender alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, mediante a promoção das condições de acessibilidade, a capacitação de recursos humanos, a flexibilização e adaptação do currículo e o encaminhamento para o trabalho, contando, para tal, com a colaboração do setor responsável pela educação especial do respectivo sistema de ensino (BRASIL, 2001).

SAIBA MAIS: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201>

DECRETO Nº 7.611/2011: A EDUCAÇÃO ESPECIAL E O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

O Decreto Federal nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, dispõe sobre a educação especial e o atendimento educacional especializado (AEE), estabelecendo novas diretrizes para o dever do Estado com a educação das pessoas público-alvo da educação especial. Essas diretrizes visam garantir um sistema educacional inclusivo, sem discriminação, e que ofereça o apoio necessário, por meio da adoção de medidas individualizadas e efetivas, maximizando o desenvolvimento acadêmico e social desse público.

De acordo com esse decreto, considera-se público-alvo da educação especial as pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação, cabendo à educação especial garantir os serviços de apoio especializado voltados a eliminar as barreiras que possam obstruir

o processo de escolarização dessas pessoas. Esses serviços são compreendidos como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente e de forma contínua, a serem prestados de forma complementar ou suplementar à formação desses estudantes (BRASIL, 2011).

SAIBA MAIS:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm

LEI Nº 13.005/2014: PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

O Plano Nacional de Educação (PNE), estabelecido pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, é um instrumento de planejamento do nosso Estado democrático de direito que orienta a execução e o aprimoramento de políticas públicas do setor educacional. A meta 4 da referida lei aponta para diretrizes e metas a serem buscadas pelo poder público, voltadas à educação inclusiva, visando universalizar o acesso à educação básica para a população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2014).

SAIBA MAIS:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm

LEI Nº 13.146 /2015: ESTATUTO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA

A Lei Federal nº 13.146, de 6 de julho de 2015, baseou-se na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, e destina-se, conforme o art. 1º, “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).

A referida lei aborda, no 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”; além disso, devem ser garantidas “condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena” (BRASIL, 2015).

SAIBA MAIS:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm

Apesar de o paradigma da educação inclusiva estar consolidado em relação às leis, normas e políticas vigentes, muitas vezes na prática não é o que acontece, pois não são feitos investimentos nas adequações necessárias para que o trabalho pedagógico seja desenvolvido de forma a atender a todos, sem distinção. Nesse contexto, acaba prevalecendo outra forma de inserção social denominada integração.

VOCÊ SABE A DIFERENÇA ENTRE INTEGRAÇÃO E INCLUSÃO?

INTEGRAÇÃO	INCLUSÃO
Prepara a pessoa para a inserção no convívio social, sendo o indivíduo responsável por superar suas limitações e se adequar à sociedade.	Cria condições de inserção e participação da pessoa na sociedade, por meio de suportes físicos, psicológicos, sociais e instrumentais.
Está associada ao modelo médico da deficiência, focando o problema no indivíduo, que precisa ser tratado antes de ser integrado na sociedade para ser capaz de superar as barreiras nela existentes.	Baseia-se no modelo social da deficiência, no qual a sociedade é que deve se adequar para ser capaz de atender às necessidades de todas as pessoas.
Não exige grandes mudanças nos espaços físicos, nos comportamentos e nas práticas sociais.	Exige adaptações em todos os aspectos, visando promover equidade.
Corresponde às primeiras tentativas de inserção social das pessoas com deficiência, quando passou-se a questionar a segregação delas na educação especial. Porém, não foi mais que a simples matrícula de algumas dessas pessoas na escola regular.	Apresenta a ideia de que a educação precisa ser eficaz para todos e as escolas devem acolher e suprir as necessidades de seus alunos, independentemente de suas características pessoais, psicológicas ou sociais.
Espera-se que a pessoa com necessidades especiais se ajuste à escola.	Pressupõe-se que a escola se ajuste a todas as pessoas atendendo a suas necessidades.
Oferece apenas uma inserção parcial de alguns alunos, pois há uma seleção prévia dos que estão aptos à integração e o sistema prevê serviços educacionais segregados.	Propõe não deixar ninguém no exterior do ensino regular, desde o começo da vida escolar. Ou seja, todos os alunos têm direito a frequentar a classe comum, independentemente de suas características pessoais.

Fonte: elaborado a partir de Aranha (2001), Sánchez (2005), Sasaki (1997, 2005), Pacheco, Eggertsdóttir, Marinósson (2007) e Mantoan (2015).

O QUE SÃO NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS

O termo necessidades educacionais especiais ganhou evidência quando os movimentos em favor da inclusão se intensificaram, principalmente após a Declaração de Salamanca, de 1994. Segundo esse documento as necessidades

educacionais especiais se originam de deficiências ou dificuldades de aprendizagem que podem surgir em algum período da escolarização de crianças ou jovens (BRASIL, 2003a).

De acordo com o MEC (2003), essa expressão está associada a dificuldades de aprendizagem, não necessariamente decorrentes de deficiências, e surgiu para evitar os efeitos negativos de outros termos usados até então, como excepcionais, subnormais, superdotados, infradotados, incapacitados etc. Além disso, essa expressão tem o propósito de retirar o foco do aluno e direcioná-lo às respostas educacionais específicas que ele requer (BRASIL, 2003b).

Glat (2011) ressalta a diferença entre o conceito de necessidade educacional especial, que está relacionado à interação do aluno com a realidade educativa em que ele se encontra, e o conceito de deficiência, que se relaciona às condições orgânicas do indivíduo, podendo resultar ou não em uma necessidade especial. Nesse sentido, Blanco (1998) afirma que as necessidades educacionais especiais envolvem inúmeros outros educandos, que não são pessoas com deficiência, mas apresentam dificuldades acentuadas de aprendizagem e requerem recursos e apoios mais especializados.

Uma criança com deficiência visual, por exemplo, necessita do Braille e de materiais específicos como meios de acesso para aprender os conteúdos das disciplinas. Por outro lado, existem algumas necessidades que requerem modificações no próprio currículo, sendo necessário introduzir conteúdos individuais, trabalhar assuntos em diferentes graus de complexidade, estender o tempo para adquirirem determinadas competências, enfim, procurar outras estratégias de ensino para que atinjam seus objetivos. Há casos que justificam a modificação da prática educativa, da sala de aula e até mesmo da organização da escola. Além disso, a importância do clima afetivo ou emocional deve ser levada em conta, para que o aluno aprenda e se desenvolva de forma adequada (BLANCO, 1998).

Portanto, quando se pensa em necessidades educacionais especiais, o foco deve ser no tipo de ajuda e/ou no recurso a ser direcionado ao aluno e não na dificuldade que ele apresenta. Além disso, esse conceito não pode ficar restrito aos educandos com deficiência, devendo abranger um público bem mais amplo.

QUEM SÃO AS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

Apesar de o público-alvo da educação inclusiva ser amplo, as pessoas com deficiência, por terem sido historicamente excluídas e segregadas do convívio social e, conseqüentemente, da participação na rede regular de ensino, tornaram-se um dos principais focos dessa concepção educacional.

Vale ressaltar que “pessoa com deficiência” é o termo que foi definido e recomendado após diversos debates em movimentos mundiais e nacionais. De acordo com a Lei Brasileira de Inclusão (Estatuto da Pessoa com Deficiência):

[...] considera-se pessoa com deficiência 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, art. 2º).

Nessa perspectiva, a deficiência está relacionada à relação do indivíduo com o meio, ou seja, ela se manifesta quando a pessoa se depara com os obstáculos e barreiras que impedem sua participação plena nos espaços sociais. A inclusão visa, portanto, eliminar as barreiras que obstruem a participação efetiva das pessoas com deficiência na sociedade, proporcionando a equidade, para que elas possam ter oportunidades iguais às das demais pessoas.

QUAIS SÃO OS TIPOS DE DEFICIÊNCIA	
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 produzem dificuldades para o desempenho das funções.
DEFICIÊNCIA AUDITIVA	Perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz.
DEFICIÊNCIA VISUAL	Cegueira, na qual a acuidade visual é igual ou menor que 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; visão monocular, que é a cegueira em um olho; 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 60°; ou a ocorrência simultânea de quaisquer condições anteriores.
DEFICIÊNCIA INTELECTUAL	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: a) comunicação; b) cuidado pessoal; c) habilidades sociais; d) utilização de recursos da comunidade; e) saúde e segurança; f) habilidades acadêmicas; g) lazer; h) trabalho.

DEFICIÊNCIA MÚLTIPLA	Associação de duas ou mais deficiências, por exemplo, deficiência auditiva ou surdez associada à deficiência intelectual; deficiência visual ou cegueira associada à deficiência intelectual.
TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA	Deficiência persistente e clinicamente significativa da comunicação e da interação social, manifestada por deficiência marcada de comunicação verbal e não verbal usada para a interação social; ausência de reciprocidade social; falência em desenvolver e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento; 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.

Fonte: trechos extraídos do Decreto Federal nº 5.296/2004 (BRASIL, 2004, art. 5º) e da Lei Federal nº 12.764/2012 (BRASIL, 2012, art. 1º).

CONHEÇA OUTRAS CONDIÇÕES QUE AFETAM A APRENDIZAGEM
<p>DISLEXIA</p> <p>Conforme o Instituto ABCD, a dislexia é um transtorno específico de aprendizagem de origem neurobiológica, que afeta as habilidades básicas de leitura e linguagem, dificultando a compreensão de textos e o desenvolvimento da escrita, além de impactar em outras questões da vida cotidiana das pessoas disléxicas.</p> <p>SAIBA MAIS: https://www.institutoabcd.org.br/</p>
<p>DISCALCULIA</p> <p>A discalculia, de acordo com o Instituto ABCD, é um transtorno específico de aprendizagem. Pessoas com discalculia apresentam prejuízo no domínio da matemática, resultando em um baixo desempenho nessa área. Além de dificultar o desenvolvimento acadêmico nas aulas de matemática, esse transtorno também pode afetar outros aspectos cotidianos da pessoa com discalculia.</p> <p>SAIBA MAIS: https://www.institutoabcd.org.br/</p>
<p>TDAH (Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade)</p> <p>O TDAH é um transtorno neurobiológico, com grande participação genética, que tem início na infância e que pode persistir na vida adulta. Os sintomas mais comuns são: desatenção e esquecimento; dificuldade de concentração; hiperatividade e impulsividade; dificuldade de organização; tendência para manifestar doenças relacionadas, como ansiedade e depressão, segundo a Associação Brasileira do Déficit de Atenção – ABDA.</p> <p>SAIBA MAIS: https://tdah.org.br/</p>

QUAIS SÃO AS PRINCIPAIS BARREIRAS PARA A INCLUSÃO

As barreiras correspondem a quaisquer entraves, obstáculos, atitudes ou comportamentos que limitam ou impedem a participação social das pessoas, bem como o exercício de seus direitos (BRASIL, 2015). Em uma perspectiva inclusiva, as escolas devem promover mudanças estruturais e culturais visando a eliminação das barreiras em todas as dimensões de acessibilidade, classificadas por Sasaki (2005) como: arquitetônica, comunicacional, metodológica, instrumental, programática e atitudinal.

Dimensão	Romper barreiras:
Arquitetônica	ambientais e físicas em todos os recintos internos e externos da escola e nos transportes coletivos.
Comunicacional	na comunicação interpessoal (face a face, língua de sinais, linguagem corporal, linguagem gestual etc.).
	na comunicação escrita (jornal, revista, livro, carta, apostila etc., incluindo textos em braile, textos com letras ampliadas para quem tem baixa visão, <i>notebook</i> e outras tecnologias assistivas).
	na comunicação virtual (acessibilidade digital).
Metodológica	nos métodos e técnicas de estudo (adaptações curriculares, aulas baseadas nas inteligências múltiplas, uso de todos os estilos de aprendizagem, participação do todo de cada aluno, novos conceitos de avaliação de aprendizagem, de educação, de logística didática etc.).
	nos métodos e técnicas de ação comunitária (metodologia social baseada em participação ativa) e de educação dos filhos (novos métodos e técnicas nas relações familiares etc.).
Instrumental	nos instrumentos e utensílios de estudo (lápis, caneta, transferidor, régua, teclado de computador, materiais pedagógicos).
	nos instrumentos e utensílios de atividades da vida diária (tecnologia assistiva para comunicar, fazer a higiene pessoal, vestir, comer, andar, tomar banho etc.).
	nos instrumentos e utensílios de lazer, esporte e recreação (dispositivos que atendam às limitações sensoriais, físicas e mentais etc.).
Programática	embutidas em políticas públicas (leis, decretos, portarias, resoluções, medidas provisórias etc.), em regulamentos (institucionais, escolares, empresariais, comunitários etc.) e em normas de modo geral.
Atitudinal	na convivência, por meio de programas e práticas de sensibilização e de conscientização das pessoas em geral sobre a diversidade humana resultando na quebra de preconceitos, estigmas, estereótipos e discriminações.

Fonte: adaptado pela autora a partir de Sasaki, (2005, p. 23).

VOCÊ CONHECE O NÚCLEO DE APOIO À INCLUSÃO DO CAMPUS UFV FLORESTAL?

O Núcleo de Apoio à Inclusão (NAI) é um setor responsável por criar estratégias para eliminar as barreiras, implementar práticas inclusivas na instituição e prestar atendimento aos estudantes com necessidades educacionais especiais, oferecendo orientação e apoio, visando garantir o acesso e a permanência desses indivíduos na escola.

No Campus Florestal da UFV, o NAI é vinculado à Diretoria de Ensino e suas atribuições, 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).

No entanto, o NAI ainda se encontra em fase de estruturação, contando com 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, e uma pedagoga que atende o NAI e as demais funções desse cargo por ser a única no campus.

No Campus Viçosa, a Unidade Interdisciplinar de Políticas Inclusivas (UPI) possui uma estrutura mais consolidada, disponibilizando diversos materiais de apoio aos docentes e discentes que podem ser acessados por meio do endereço eletrônico: <https://upi.ufv.br/material-de-apoio/>

RECOMENDAÇÕES PARA APRIMORAR SUAS PRÁTICA INCLUSIVAS

A princípio, é importante saber que não há procedimentos predeterminados sobre como agir em relação a cada tipo de deficiência e/ou necessidade educacional especial, tendo em vista que as pessoas são diferentes e únicas. Dessa forma, é necessário buscar conhecê-las em sua individualidade, identificando suas habilidades e dificuldades, quais apoios são necessários, para, a partir disso, fazer um planejamento do trabalho pedagógico a ser desenvolvido. O objetivo principal deve ser buscar a melhor forma de fazer com que o aluno aprenda, reavaliando e modificando as estratégias sempre que for preciso.

Os quadros a seguir, contêm algumas orientações básicas que podem auxiliar no atendimento aos estudantes com necessidades educacionais especiais de forma geral.

PROFESSOR(A): ESTAS ORIENTAÇÕES SÃO IMPORTANTES, POIS PODEM AUXILIAR EM SUAS PRÁTICAS INCLUSIVAS
• Tenha em mente que o planejamento deve ser individual, pois cada aluno possui necessidades distintas.
• Na medida do possível, permaneça próximo ao aluno com necessidades educacionais especiais enquanto apresenta o conteúdo e ofereça assistência individual sempre que necessário.
• Busque proporcionar momentos educacionais suplementares, fora dos horários de aula. Esses momentos são importantes para exploração do material a ser usado e para preparação das aulas.
• Ao realizar experiências no laboratório ou em outras situações similares, permita que o aluno faça a atividade diretamente ou participe indiretamente, por exemplo, anotando os dados observados pelos colegas. A observação e a exploração do concreto, por meio de experiências, são muito importantes para todos. Oferecê-las ao estudante com necessidades educacionais especiais favorecerá sua participação no cotidiano escolar e conseqüentemente sua inclusão efetiva.
• Priorize um exercício bem executado pelo aluno do início ao fim e corrigido devidamente, ele é mais produtivo que muitos exercícios mal realizados e sem correção.
• Procure oferecer esquemas e/ou exercícios menos complexos e mais significativos.
• Estabeleça previamente tempos extras para a execução das atividades.
• Sempre inclua os alunos com necessidades educacionais especiais em todas as atividades propostas para a turma.
• Quando uma atividade não puder ser adaptada ou substituída por outra, propicie ao aluno a participação nessa atividade junto com os colegas.
• Crie oportunidades para que os alunos trabalhem uns com os outros, promovendo o trabalho em grupo e participativo.
• Com frequência os alunos com necessidades educacionais especiais podem ser alvos de <i>bullying</i> , não tolere esse tipo de comportamento de maneira nenhuma.
• Lembre-se: o professor e a comunidade escolar desempenham papel fundamental na inclusão social de todos os alunos.

Fonte: adaptado pela autora a partir de Comunidade Aprender Criança. cartilha da Inclusão Escolar: inclusão baseada em evidências científicas (Ed. Instituto Glia, 2014).

SAIBA MAIS:

cartilha da Inclusão Escolar, disponível em: <https://iparadigma.org.br/biblioteca/educacao-inclusiva-cartilha-da-inclusao-escolar/>

No próximo quadro, há algumas recomendações mais específicas, relacionadas a cada tipo de deficiência ou transtorno, que foram selecionadas de várias fontes, cujos links para acesso na íntegra estão disponíveis ao final, no item SAIBA MAIS.

<p>DEFICIÊNCIA AUDITIVA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Posicione o aluno nos ambientes de forma que ele possa ver seus movimentos orofaciais e fale diretamente para ele mesmo quando houver intérprete de Libras. • Use materiais visuais e outros como apoio, para favorecer a compreensão do conteúdo, assim como de outras informações expressadas oralmente. • Complemente o que for exposto verbalmente com elementos que favoreçam a sua compreensão: linguagem gestual, expressões faciais, evitando falar quando estiver de costas ou de lado para o aluno. • Quando for usar filmes e vídeos nas aulas, escolha as versões com legendas. • Ao passar informações importantes, utilize o quadro ou outros recursos escritos como e-mail e <i>Whatsapp</i>. • A legislação brasileira prevê o direito a intérprete de Libras nas escolas, intermediando e traduzindo as falas. Porém, é importante que os docentes e outros profissionais da equipe escolar adquiram pelo menos algumas noções básicas dessa língua.
<p>VOCÊ SABIA? O uso da expressão surdo-mudo não é adequado, pois muitos surdos não desenvolveram a fala, mas têm o aparelho fonador em condições para isso e poderiam falar por meio de um tratamento fonoaudiológico.</p>
<p>DEFICIÊNCIA FÍSICA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Posicione o aluno nos ambientes escolares de forma a facilitar sua mobilidade. • Ofereça e incentive o uso de adaptações no material escolar (apostilas adaptadas, lápis com apoio, utilização de pranchas ou presilhas para não deslizar o papel, entre outros). • Complemente textos escritos com elementos de outras linguagens e sistemas de comunicação quando necessário. • Realize provas orais se preciso ou peça auxílio de um transcritor. • Além de zelar pela integridade física dessas pessoas, busque proporcionar sua autonomia, garantindo a sua participação em todas as atividades propostas.
<p>VOCÊ SABIA? Não se deve utilizar os termos defeituoso, aleijado e inválido, o correto é dizer pessoa com deficiência física.</p>
<p>DEFICIÊNCIA VISUAL</p> <ul style="list-style-type: none"> • Posicione o aluno nos ambientes de uma forma que favoreça sua possibilidade de ouvir. • Utilize sistemas alternativos de comunicação adaptados às necessidades do aluno: sistema braille, materiais ampliados, textos escritos com outros elementos (relevos, texturas), para melhorar a compreensão. • Facilite o deslocamento do aluno na sala de aula e em outros ambientes, solicitando os ajustes que considerar necessários na disposição dos móveis. • Procure explicar oralmente tudo que for apresentado de maneira visual. • Ao utilizar vídeos, escolha as versões dubladas ou possibilite a audiodescrição. • Busque conhecer pelo menos algumas noções básicas do sistema braille.
<p>VOCÊ SABIA? A deficiência visual pode ser uma perda total ou parcial, congênita ou adquirida, da visão. Nos casos de perda parcial, a pessoa tem baixa visão, e, quando a perda é total, ela tem cegueira. Se não souber especificar em qual dos dois tipos a pessoa se enquadra, utilize o termo pessoa com deficiência visual e, para casos de cegueira, use cego ou pessoa cega. Nunca use ceguinho.</p>

DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

- Faça adequações nas atividades de forma que a execução delas seja possível para o estudante, mas, ainda assim, proporcione algum desafio novo.
- Utilize recursos audiovisuais e experiências práticas complementares.
- Promova a associação entre os novos conhecimentos e os previamente adquiridos.
- Utilize recursos adaptativos e que contribuam para a maior independência e autonomia do estudante.
- Trabalhe com uma perspectiva de currículo flexível, envolvendo atividades da vida diária, o uso de tecnologias assistivas e adaptações no material didático-pedagógico.

VOCÊ SABIA? O termo deficiência mental não deve ser mais usado, o recomendado é dizer pessoa com deficiência intelectual.

TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

- Os autistas podem demonstrar interesse em assuntos específicos, procure usar esse interesse como forma de estimular a aprendizagem de outros conhecimentos e de auxiliá-lo a estabelecer interações sociais.
- Mantenha, sempre que possível, a rotina, evitando mudanças bruscas.
- Prepare o estudante antecipadamente quando forem ocorrer situações novas.
- Muitos autistas não conseguem olhar alguém de frente, olho no olho, entenda que a falta de contato visual não significa desinteresse, mas sim uma dificuldade em razão do desconforto que essa situação provoca.
- Crie estratégias que favoreçam a participação desse aluno em sala de aula, pois a dificuldade de comunicação e interação pode prejudicar a execução de algumas atividades, principalmente quando realizadas em grupos.
- Incentive e elogie os progressos, promovendo a autoestima.

VOCÊ SABIA? Os autistas nem sempre são “gênios”, alguns deles têm habilidades acima da média em certas áreas, mas isso não é uma regra.

DEFICIÊNCIAS MÚLTIPLAS

- Utilize as adaptações para esses alunos considerando as deficiências que se apresentam de formas distintas, assim como a associação delas: surdez e cegueira, deficiência visual e mental, deficiência física e auditiva etc.
- Realize essas adaptações considerando a funcionalidade e as condições individuais do estudante.
- Faça e/ou solicite as adequações nos ambientes escolares que favoreçam a mobilidade e a participação do aluno nas atividades desenvolvidas.
- Procure adequar as atividades propostas, oferecendo tempo ampliado para a realização delas quando necessário.

DISLEXIA

- Posicione o estudante o mais próximo possível da sua mesa e do quadro, para facilitar o acompanhamento durante as aulas.
- Quando passar instruções para a realização de atividades, fique atento para se certificar de que elas foram compreendidas.
- Forneça o material que será passado no quadro já impresso, mas, caso não seja possível, observe se o estudante fez as anotações corretamente antes de apagar o quadro.
- Reforce oralmente o conteúdo, pois o disléxico tem a compreensão oral preservada.
- Permita e estimule o uso de gravador, calculadora, recursos da informática etc.
- Ofereça a opção de realizar provas oralmente, ou revise com o aluno as avaliações escritas dando a oportunidade de ele se expressar verbalmente.
- Valorize mais o desenvolvimento argumentativo, relevando os erros ortográficos.

VOCÊ SABIA? A dislexia é um transtorno neurobiológico, de causas genéticas, portanto não possui cura, mas existem diversas estratégias e métodos de intervenção psicopedagógicos que podem ajudar os disléxicos a superarem suas dificuldades de aprendizagem.

DISCALCULIA

- Permita o uso de fórmulas e calculadora, principalmente na realização de atividades avaliativas em que haja problemas para serem resolvidos em vários passos sucessivos.
- Use situações diferentes para ensinar matemática (jogos, preparo de receitas, montagens, construção etc.).
- Introduza novos conteúdos a partir de situações concretas, para posteriormente abordá-los de maneira mais abstrata.
- Conceda mais tempo para a realização das tarefas que envolvam matemática.
- Valorize mais o raciocínio do que a realização do cálculo em si.
- Elogie o esforço mais do que os resultados, de forma a melhorar a autoestima do aluno.

VOCÊ SABIA? A dislexia e a discalculia são dois transtornos de aprendizagem distintos, no entanto, frequentemente elas podem aparecer juntas.

TDAH (Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade)

- Posicione o estudante o mais próximo possível da sua mesa e do quadro.
- Estabeleça regras e rotinas a serem seguidas durante todo o período letivo.
- Durante as aulas, procure repetir e enfatizar os pontos mais relevantes, oscilando a entonação e o volume da voz para atrair a atenção.
- Permita um tempo extra para realização das atividades propostas durante a aula ou nas provas.
- Estimule o aluno com palavras de incentivo, valorizando os progressos.
- Quando for necessário fazer críticas, converse com o aluno separadamente para não expor suas dificuldades escolares e comportamentais aos demais estudantes.

VOCÊ SABIA? TDAH e hiperatividade não são sinônimos, embora frequentemente se diga que uma pessoa é hiperativa quando, na verdade, ela apresenta TDAH.

SAIBA MAIS:

- <https://novaescola.org.br/conteudo/15182/dicionarioda-inclusao-aprenda-qualis-sao-os-termos-corretos-e-ensine-seus-alunos>
- <https://novaescola.org.br/conteudo/15281/conheca-os-principais-obstaculos-que-alunos-com-deficiencia-encontram-e-ajude-os-a-supera-los>
- <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/serie4.pdf>
- <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/572324/2/MANUAL%20PEDAG%20C3%93GICO.pdf>
- <https://iparadigma.org.br/biblioteca/educacao-inclusiva-cartilha-da-inclusao-escolar/>
- <https://novaescola.org.br/conteudo/1465/cinco-perguntas-sobre-dislexia?>
- <https://www.dislexia.org.br/como-interagir-com-o-dislexico-em-sala-de-aula/>
- <https://www.institutoabcd.org.br/discalculia/>
- <https://blog.psicologiaviva.com.br/discalculia/>
- <https://tdah.org.br/tdah-guia-para-professores/>
- <https://tdah.org.br/wp-content/uploads/site/pdf/cartilha%20ABDA.final%2032pg%20otm.pdf>
- <https://www.youtube.com/watch?v=BuHrTEtYS1c>
- <https://www.youtube.com/watch?v=Isr7vu2HQCg&t=26s>
- <https://www.youtube.com/watch?v=BeGcu3U-s3M>

SUGESTÕES DE LIVROS E FILMES

PROFESSOR(A): Os livros e filmes indicados a seguir, podem contribuir para ampliar seus conhecimentos sobre a inclusão escolar de pessoas com necessidades educacionais especiais, assim como para aprimorar suas práticas inclusivas.

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

O livro tem por intenção, segundo a autora, colocar os pingos nos “is” na polêmica que se cria no país em torno da inclusão de alunos no ensino regular.

Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer? 2. ed. São Paulo: Summus, 2015.

A autora Maria Teresa Eglér Mantoan, especialista em inclusão, busca responder a essas três questões no decorrer dos capítulos, promovendo importantes reflexões sobre a inclusão escolar.

Inclusão escolar: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2006.

“O professor e a Educação Inclusiva: Formação, Práticas e Lugares”. Organizado por Theresinha Guimarães Miranda e Teófilo Alves Galvão Filho, EDUFBA 2012. Disponível em: http://www.galvaofilho.net/noticias/baixar_livro.htm

“As Tecnologias Nas Práticas Pedagógicas Inclusivas”. Elaborado por Claudia Regina Mosca Giroto, Rosimar B. Poker e Sadao Omote. (Org.). Marília/SP: Cultura Acadêmica, 2012.

https://www.marilia.unesp.br/Home/Publicacoes/as-tecnologias-nas-praticas_e-book.pdf

O MILAGRE DE ANNE SULLIVAN

A professora Anne Sullivan (Anne Bancroft) tenta estimular Helen Keller (Patty Duke), uma garota cega, surda e muda, a se adaptar e entender o mundo que a cerca. O início não é fácil, mas aos poucos Anne mostra à Helen que por meio dos outros sentidos é possível explorar um mundo incrível a sua volta. Fonte: <https://www.educamundo.com.br/blog/filmes-inspiradores-sobre-educacao-inclusiva>

NISE: O CORAÇÃO DA LOUCURA

Ao voltar a trabalhar em um hospital psiquiátrico no subúrbio do Rio de Janeiro, após sair da prisão, a doutora Nise da Silveira (Gloria Pires) propõe uma nova forma de tratamento aos pacientes que sofrem da esquizofrenia, eliminando o eletrochoque e lobotomia. Seus colegas de trabalho discordam do seu meio de tratamento e a isolam, restando a ela assumir o abandonado Setor de Terapia Ocupacional, onde dá início a uma nova forma de lidar com os pacientes, através do amor e da arte.

Fonte: <https://www.adorocinema.com/filmes/filme-240724/>

EXTRAORDINÁRIO

Auggie Pullman (Jacob Tremblay) tem apenas 10 anos, mas por ter nascido com uma deformação facial já passou por 27 cirurgias plásticas. Agora, pela primeira vez, ele frequentará uma escola regular, como as demais crianças de sua idade. No ambiente escolar Auggie terá a sensação constante de ser avaliado e observado e precisará lidar com isso.

Fonte: <https://www.educamundo.com.br/blog/filmes-inspiradores-sobre-educacao-inclusiva>

COMO ESTRELAS NA TERRA

Ishaan é um jovem que tem muitas dificuldades em relação ao estudo. Após várias reclamações da escola, o pai de Ishaan, acreditando que garoto não faz as atividades por falta de responsabilidade, o coloca em um internato. Lá o professor Nikumbh, não demora a perceber o real problema de Ishaan, a dislexia, e desenvolve um plano para que Ishaan tenha novamente vontade de aprender.

Fonte: <https://www.educamundo.com.br/blog/filmes-inspiradores-sobre-educacao-inclusiva>

REFERÊNCIAS

ARANHA, M. S. F. Paradigmas da relação entre a sociedade e as pessoas com deficiências. **Revista do Ministério do Trabalho**, Brasília, ano 11, n. 21, p. 160-173, mar. 2001. Disponível em: <http://www.anpt.org.br/attachments/article/2732/Revista%20MPT%20-%20Edi%C3%A7%C3%A3o%2021.pdf>. Acesso em: 22 mar. 2020.

BLANCO, R. Aprendendo na diversidade: implicações educativas. *In*: CONGRESSO IBEROAMERICANO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 3., 1998, Foz do Iguaçu. **Anais** [...]. Foz do Iguaçu: UNESCO, 1998.

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

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

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. **Estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais**. Brasília, DF: MEC, 2003b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/serie4.pdf>. Acesso em: 7 jun. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004**. Regulamenta a Lei nº 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e a Lei nº 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, 2004. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm. Acesso em: 16 maio 2021.

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 12.764, de 22 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: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em: 16 maio 2021.

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/l13005.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/l13146.htm. Acesso em: 28 fev. 2020.

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

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. p. 75-92. Disponível em: <http://www.eduinclusivapesq-uerj.pro.br/images/pdf/Glat.Eduinclusiva.2011.pdf>. Acesso em: 23 fev. 2020.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar**: O que é? Por quê? Como fazer?. 2. ed. São Paulo: Summus, 2015.

OLIVEIRA, TORY. **Dicionário da inclusão**: Aprenda quais são os termos corretos e ensine seus alunos. Publicado em Revista Nova Escola, Edição 319, fev. 2019. Disponível em <https://novaescola.org.br/conteudo/15182/dicionario-da-inclusao-aprenda-quais-sao-os-terminos-corretos-e-ensine-seus-alunos>. Acesso em: 30 maio 2021.

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.

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.

SASSAKI, R. K. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. 3 ed. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SASSAKI, R. K. Inclusão: O paradigma do século 21. **Inclusão – Revista da Educação Especial**, Brasília, n.1, p. 19-23, 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*. **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.

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO DOCENTES

DADOS DO PARTICIPANTE

IDADE: _____

GÊNERO COM QUE SE IDENTIFICA: _____

ÁREA DE FORMAÇÃO: _____

TEMPO DE ATUAÇÃO COMO DOCENTE: _____

TEMPO DE ATUAÇÃO NA CEDAF/UFV: _____

QUESTÕES ESPECÍFICAS

1. Sobre sua formação para a docência, marque as opções que possui (pode ser marcada mais de uma opção):

LICENCIATURA

FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DE DOCENTES EM NÍVEL DE GRADUAÇÃO

ESPECIALIZAÇÃO NA ÁREA DE EDUCAÇÃO OU ENSINO.

MESTRADO NA ÁREA DE EDUCAÇÃO OU ENSINO

DOUTORADO NA ÁREA DE EDUCAÇÃO OU ENSINO

OUTRAS: _____

2.1 Em algum momento de sua formação, você estudou a temática inclusão educacional?

Sim Não

2.2 Caso afirmativo, explicita.

3.1 Após começar a atuar como docente, você participou de alguma capacitação sobre inclusão?

Sim Não

3.2 Caso afirmativo, explicita qual(is) e quando.

4.1 Você tem conhecimento da legislação referente à inclusão educacional?

Sim () Não ()

4.2 Caso afirmativo, explicita qual(is).

5. Cite os grupos de pessoas que são público-alvo da inclusão educacional:

6.1 Você sabe o qual é o papel Núcleo de Apoio e Inclusão (NAI)?

() Sim () Não () Em parte () Outras

6.2 Caso positivo, você conhece as ações do NAI na CEDAF?

() Sim () Não () Em parte () Outras

7.1 Você já recebeu em suas turmas estudantes com necessidades educacionais especiais (pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou outra condição que afete a aprendizagem)?

() Sim () Não

7.2 Caso positivo, explicita quais eram essas necessidades.

8.1 Você já desenvolveu alguma ação específica para atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais?

() Sim () Não

8.2 Caso afirmativo, explicita qual(is).

9. Que fatores você considera necessários para a inclusão efetiva dos estudantes com necessidades educacionais especiais na educação profissional?

10. Na sua opinião, o que poderia contribuir para melhorar seu conhecimento sobre as políticas e práticas inclusivas, assim como seu trabalho junto aos estudantes com necessidades educacionais especiais?

APÊNDICE C – ROTEIRO ENTREVISTA

- Como você se tornou professor(a)?
- Como foi sua formação para a docência em relação à preparação para a atender às necessidades especiais dos alunos em sala de aula?
- Como você avalia sua preparação para o atendimento pedagógico dos alunos com necessidades educacionais especiais?
- Conte sobre sua experiência com alunos com necessidades educacionais especiais.
- O que você considera primordial para melhorar seu conhecimento sobre inclusão e suas práticas de atendimento aos estudantes com necessidades educacionais especiais?
- Como você avalia o atual contexto das políticas inclusivas educacionais no Brasil?
- E no contexto da CEDAF, como você avalia as políticas e práticas inclusivas?
- Para você, quais são as principais dificuldades no processo de inclusão de um modo geral e na CEDAF?
- Baseado na sua experiência, quais são as medidas que devem ser tomadas para que a inclusão ocorra efetivamente na educação profissional?
- Faz parte do mestrado profissional a criação de um produto educacional para ser aplicado na instituição pesquisada, eu penso em desenvolver um material sobre inclusão para os docentes. Você poderia dar alguma contribuição para o conteúdo e o formato desse material?

APÊNDICE D - QUESTIONÁRIO AVALIAÇÃO PRODUTO EDUCACIONAL

Professor(a):

O objetivo deste instrumento é avaliar a cartilha "A Inclusão na Educação Profissional e Tecnológica: orientações aos docentes sobre políticas e práticas inclusivas", que foi elaborada como produto educacional, fruto da pesquisa intitulada "A Inclusão na Educação Profissional e Tecnológica: avaliação do conhecimento dos docentes da CEDAF sobre as políticas e as práticas inclusivas. Sua avaliação é muito importante para validar esse produto e você gastará, em média, apenas 5 minutos para responder ao questionário. Desde já, agradeço pela colaboração!

1. Em relação ao conteúdo da cartilha, avalie as seguintes afirmações:

AFIRMAÇÕES	Discordo totalmente	Discordo parcialmente	Não concordo nem discordo	Concordo parcialmente	Concordo totalmente
A cartilha ampliou meus conhecimentos sobre educação inclusiva.					
A cartilha contribuiu para o aprimoramento de minhas práticas inclusivas.					
A divulgação da cartilha é relevante para o processo de inclusão nos cursos técnicos da CEDAF.					

2. Avalie a relevância dos temas abordados na cartilha para sua formação:

AFIRMAÇÕES	Não relevante	Pouco relevante	Relevante	Muito relevante
O que é Educação Inclusiva e qual é seu público-alvo				
Conheça alguns importantes marcos legais				
Você sabe a diferença entre Integração e Inclusão?				
O que são necessidades educacionais especiais				
Quem são as pessoas com deficiência				
Quais são as barreiras para a Inclusão				
Você conhece o Núcleo de Apoio à Inclusão do Campus UFV Florestal?				
Recomendações para aprimorar suas práticas inclusivas				
Sugestões de livros e filmes				

3. Avalie os seguintes aspectos relacionados à estética e organização da cartilha:

AFIRMAÇÕES	Discordo totalmente	Discordo parcialmente	Não concordo nem discordo	Concordo parcialmente	Concordo totalmente
Promove o diálogo entre o texto verbal e o visual.					
Apresenta um texto atrativo e de fácil compreensão.					
Apresenta capítulos interligados e coerentes.					
Apresenta conceitos e argumentos claros.					
Estrutura as ideias facilitando o entendimento dos assuntos tratados.					

4. Com base no que você não considerou relevante ou como ponto negativo, fique à vontade para apontar sugestões e críticas em relação ao conteúdo, estética e organização da cartilha: