



SEÇÃO: OUTROS TEMAS

Percepções docentes sobre a inclusão de pessoas com deficiência (PcD) no Instituto Federal do Espírito Santo (IFES)

Teaching perceptions on the inclusion of people with disabilities at the Federal Institute of Espírito Santo (IFES)

Percepciones de los profesores sobre la inclusión de personas con discapacidad en el Instituto Federal de Espírito Santo (IFES)

Bruno Galasso¹

orcid.org/0000-0002-3677-7650
bruno_galasso@hotmail.com

Graziani Mondoni Silva²

orcid.org/0000-0003-3943-8248
gmifes@gmail.com

Recebido em: 11 jan. 2023.

Aprovado em: 17 jul. 2023.

Publicado em: 24 nov. 2023.

Resumo: A inclusão de pessoas com deficiência (PcD) na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica ganhou novos rumos com a Lei n.º 13.409/2016, que prevê a reserva de vagas para esse público. Nesse contexto, este estudo objetiva analisar em que medida os docentes que atuam nos cursos técnicos de nível médio do Instituto Federal do Espírito Santo (IFES) têm avaliado esse processo inclusivo, além de investigar se há formação docente inicial adequada para o atendimento. Para alcançar o objetivo proposto, aplicamos 450 questionários eletrônicos junto aos docentes das classes regulares da instituição. Os resultados mostram que os docentes ainda carecem de formação específica para atuar junto ao público PcD, bem como se faz necessário aproximar os docentes dos trabalhos desenvolvidos nos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE). Por fim, conclui-se que outros caminhos precisam ser trilhados na instituição, principalmente, na elaboração de um plano de recepção de alunos com necessidades educacionais especiais que ingressam anualmente no IFES. Afinal, mesmo o NAPNE estando presente em todos os *campi* que tiveram docentes respondentes, observou-se a baixa frequência de encontros formativos com docentes, bem como a falta de materiais didáticos específicos para esse público.

Palavras-chave: política de inclusão, institutos federais, prática docente, acessibilidade

Abstract: The inclusion of people with disabilities in the Federal Network for Professional Education has taken new directions with Law No. 13,409/2016, which provides for the reservation of places for this public. In this context, this study aims to analyze the extent to which teachers who work in technical courses at the high level of the Federal Institute of Espírito Santo (IFES) have evaluated this inclusive process, in addition to investigating whether there is adequate initial teacher training for care. To achieve the proposed objective, we applied 450 electronic questionnaires to the teachers of the institution's regular classes. The results show that teachers still lack specific training to work with this public, as well as it is necessary to bring teachers closer to the work developed in the Centers for Assistance to People with Specific Needs (NAPNE). Finally, it is concluded that other paths need to be followed in the institution, mainly in the elaboration of a reception plan for students with special educational needs, who enter IFES annually. After all, there was a low frequency of training meetings with teachers, as well as the lack of specific teaching materials for this audience.

Keywords: inclusion policy, federal institutes, teaching practice, accessibility

Resumen: La inclusión de personas con discapacidad en la Red Federal de Educación Profesional, Científica y Tecnológica ha tomado nuevos rumbos con la Ley N.º 13.409/2016, que prevé la reserva de plazas para este público. En este contexto, este estudio tiene como objetivo analizar en qué medida los



Artigo está licenciado sob forma de uma licença
[Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

¹ Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), Rio de Janeiro, RJ, Brasil; Politécnico do Porto - Portugal (IPP), Porto, Portugal.

² Instituto Federal do Espírito Santo - campus Centro-Serrano (IFES), Vitória, ES, Brasil.

docentes que laboran en cursos técnicos de alto nivel del Instituto Federal de Espírito Santo (IFES) han evaluado este proceso inclusivo, además de indagar si existe una adecuada formación inicial docente. Para cuidado. Para lograr el objetivo propuesto, aplicamos 450 cuestionarios electrónicos a los docentes de las clases regulares de la institución. Los resultados muestran que los docentes aún carecen de una formación específica para trabajar con las personas con discapacidad pública, así como es necesario acercarse a los docentes al trabajo desarrollado en los Centros de Atención a Personas con Necesidades Específicas (NAPNE). Finalmente, se concluye que es necesario seguir otros caminos en la institución, principalmente en la elaboración de un plan de acogida para estudiantes con necesidades educativas especiales, que ingresan anualmente a IFES. Después de todo, hubo una baja frecuencia de reuniones de capacitación con maestros, así como la falta de materiales didácticos específicos para esta audiencia.

Palabras clave: política de inclusión, institutos federales, práctica docente, accesibilidad

Introdução

Nas últimas décadas, o público-alvo da educação especial vem conseguindo acessar o ensino superior por conta da implantação de diversas políticas públicas (Ministério da Educação, 2008 e Lei n.º 13.146, 2015). Com a Lei n.º 13.409, de 28 de dezembro de 2016 (Lei de Cotas para PcD), tornou-se obrigatória a reserva de vagas às pessoas com deficiência (PcD) nos processos seletivos de ingresso nas Instituições Federais de Ensino Superior e técnico de nível médio, incluindo os Institutos Federais.

Ao observarmos as práticas anteriores à lei de cotas, percebemos que os processos seletivos do Instituto Federal do Espírito Santo (IFES) contavam apenas com a oferta de atendimento especial para a realização da prova de seleção aos candidatos, "devido à dificuldade ou impossibilidade de locomoção motora, deficiência auditiva, visual, ou qualquer outra necessidade especial" (IFES, 2017, p. 24).

Visando ampliar a política institucional de educação especial, os editais para ingresso nos cursos técnicos de nível médio passaram a atender à legislação em vigor a partir de 2018, com a reserva de vagas aos candidatos que se enquadram na

condição de PcD. Assim, iniciam-se movimentos de inclusão desse público na instituição.

Atualmente, diversas pesquisas vêm sendo desenvolvidas para entender o processo de inclusão de pessoas com deficiência na rede federal de ensino, bem como se os docentes que atuam com esse público têm formação adequada para o atendimento. Dentre essas pesquisas, destacamos os trabalhos de Ferreira et al. (2018) e Arrais (2019), que buscaram conhecer as percepções de comunidades escolares de dois Institutos Federais (Alagoas e Rio Grande do Norte) a respeito dos conceitos e impressões sobre educação especial e escola inclusiva, contando com a participação dos diferentes grupos – alunos, professores e funcionários.

Todavia, não foram encontradas pesquisas que buscam demonstrar a percepção dos docentes de salas de aulas regulares sobre o processo de inclusão no ensino médio técnico,³ tornando este estudo uma ferramenta importante para conhecermos a realidade do IFES e, assim, auxiliar o (re)planejamento da política de inclusão de pessoas com deficiência, bem como os programas de formação docente em uma perspectiva de educação especial e inclusiva da instituição.

Dessa forma, partimos da premissa de que muitos docentes têm enfrentado dificuldades para atuar com alunos com necessidades educacionais especiais,⁴ sobretudo pela falta de formação na área de educação especial, em uma perspectiva inclusiva.

Diante desse cenário, este artigo objetiva analisar em que medida os docentes que atuam nos cursos técnicos de nível médio da instituição têm percebido esse processo inclusivo, bem como se há formação docente adequada para atuar com o público PcD, em especial, aqueles abrangidos pela política de educação especial da instituição.

³ Foram pesquisadas as seguintes palavras-chave: Ifes; educação especial; educação inclusiva; ensino médio técnico; de forma associada, nas plataformas Google Acadêmico, Portal de Periódicos Capes e biblioteca eletrônica do Ifes (Pergamum).

⁴ Neste estudo, usaremos os termos pessoas com deficiência (PcD) e com necessidades educacionais específicas (NEE) de forma análoga, considerando que as legislações aqui abordadas trazem os dois termos.

Breve histórico sobre a política pública de inclusão educacional

O processo de inclusão de pessoas com deficiência no sistema regular de ensino brasileiro tem principiado, nas últimas décadas, inúmeras discussões no cerne da educação inclusiva. Faz-se possível afirmar que a temática saiu do isolamento, ganhando novos contornos a partir de intervenções apoiadas por políticas públicas educacionais nas mais variadas esferas governamentais.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) forçou a obrigatoriedade do poder público em assegurar aos "educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação" (Brasil, 1996) um atendimento educacional especializado, garantindo que as necessidades, limitações e potencialidades sejam consideradas no ato educativo, preferencialmente, na rede regular de ensino.

Na aludida legislação, há, inclusive, um capítulo destinado exclusivamente à educação especial, que estabelece, entre outras condições, a necessidade de haver "professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns" (Brasil, 1996).

Em 2008, é publicada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, trazendo visibilidade e legitimação às lutas constituídas ao longo das últimas décadas, com intuito de garantir aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação à defesa do direito de aprender na escola de ensino comum.

Desta forma, pode-se perceber a necessidade de se estabelecer mecanismos para a inserção desse público nas redes de ensino, sobretudo, da rede federal de ensino, visto que o acesso se dá por meio de processo seletivo, conforme a LDBN, o qual na maioria das vezes é por meio de prova escrita. Nesses processos seletivos, a Lei n.º 13.146/2015 prevê, entre outras ações:

III – disponibilização de provas em formatos acessíveis para atendimento às necessidades específicas do candidato com deficiência;

IV – disponibilização de recursos de acessibilidade e de tecnologia assistiva adequados, previamente solicitados e escolhidos pelo candidato com deficiência;

V – dilação de tempo, conforme demanda apresentada pelo candidato com deficiência, tanto na realização de exame para seleção quanto nas atividades acadêmicas, mediante prévia solicitação e comprovação da necessidade. (Brasil, 2015)

Vale destacar, também, a necessidade de se garantir o atendimento educacional especializado e as adaptações curriculares, as quais são executadas em sala de aula comum/regular, reforçando a política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva.

Em 2016, é aprovada a Lei n.º 13.409 (Lei de Cotas para PcD), que assegura ao candidato PcD reserva de vaga nos cursos técnicos de nível médio e cursos superiores nas Instituições Federais de Ensino. A esse público é assegurado a reserva de vaga, dentro das vagas destinadas aos alunos das escolas públicas, considerando:

Art. 5º Em cada instituição federal de ensino técnico de nível médio, as vagas de que trata o art. 4º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e **pessoas com deficiência** [ênfase adicionada] na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo do IBGE. (Brasil, 1996)

Com tal medida, o campo da educação inclusiva dá um passo à frente ao proporcionar o acesso de pessoas com deficiência às instituições de ensino público federal, em condições de igualdade, adotando em seus processos seletivos de ingresso, vagas exclusivas para esse público. Cabe ressaltar que, esses candidatos são também chamados, na legislação, de educandos com necessidades educacionais especiais (NEE), os

quais, segundo a resolução CEB/MEC n.º 2/2001, apresentam:

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. (Resolução CEB/MEC n.º 2, 2001)

No Instituto Federal do Espírito Santo (IFES), a política de inclusão apresenta grande avanço com a Portaria n.º 1.063/2014, do conselho superior, que regula o Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE), órgão com a finalidade de “desenvolver ações que contribuam para a promoção da inclusão escolar de pessoas com necessidades especiais, buscando viabilizar as condições para o acesso, permanência e saída com êxito em seus cursos” (Portaria n.º 1.063, 2014, art. 3º).

Assim, fica evidenciado que a educação especial não é tarefa apenas do professor do atendimento especializado, mas sim de toda a comunidade escolar, enfatizando inclusive a importância de ter o professor da classe comum capacitado para atuar com esse público, de forma a garantir a sua integração com os demais alunos da turma.

Dessa forma, o docente da classe comum assume um papel importante, pois é com o auxílio dele que o educando com NEE será inserido na turma.

Espera-se que essas competências e valores sejam desenvolvidos ao longo da formação acadêmica dos docentes e, caso isso não tenha ocorrido, cabe ao poder público oportunizar formação continuada, inclusive em nível de es-

pecialização, aos docentes.

Metodologia

Este estudo enquadra-se, segundo os objetivos metodológicos, em uma pesquisa descritiva, ou seja, que busca descrever um fato ou fenômeno, levantando suas características conhecidas e seus componentes (Santos, 2002). Para isso, buscou-se através de fontes de dados bibliográficos e documentais, como livros, artigos científicos, legislação, editais, entre outros, conhecer melhor o tema estudado, a fim de delimitar-se os aspectos teórico-conceituais da pesquisa, bem como auxiliar a formulação das indagações que se pretendia responder.

A coleta dos dados se deu através da técnica de levantamento, a qual se constitui em “perguntar diretamente a um grupo de interesse a respeito dos dados que se deseja obter” (Santos, 2002, p. 30). Isso ocorreu por meio da aplicação de um questionário *online*, encaminhado a todos os *campi* do Instituto Federal do Espírito Santo (IFES), no início do mês de junho de 2020. Todavia, em meados desse mês, o número de respondentes ainda era baixo, o que nos levou a buscar outros meios para divulgação do questionário. Para isso, utilizou-se de grupos de docentes existentes no aplicativo WhatsApp, permitindo, assim, dobrar o número de participantes da pesquisa.

A aplicação do questionário eletrônico, confeccionado no Formulário Google, do aplicativo Drive, se destinou aos docentes do IFES que atuaram/atuavam em classes comuns entre os anos de 2015 e 2020, nos cursos técnicos de nível médio da instituição.

O questionário foi respondido por 450 docentes, e teve por objetivo “obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc.” (Gil, 2008, p. 121). Constavam oito questões abertas e trinta fechadas, algumas das quais dependentes entre si, o que possibilitava que algumas perguntas não fossem respondidas, visto que essas dependiam da resposta dada em questões anteriores; por isso, optou-se por usar

valores percentuais ao invés de valores absolutos na apresentação dos resultados.

O questionário pode ser considerado um recurso autoaplicável, uma vez que o pesquisador não está junto do sujeito da pesquisa (Gil, 2008), sobretudo quando este é aplicado por meio eletrônico. Sendo assim, optou-se por aplicar um questionário *online*,⁵

levando-se em consideração a dispersão geográfica dos *campi* do IFES, o que dificultaria a ida do pesquisador a todos os *campi*. O questionário ficou disponível para ser respondido entre os dias 1º de junho e 5 de julho de 2020.

Após a coleta dos dados, por meio de abordagens quantitativa e qualitativa, realizou-se uma análise para demonstrar as percepções e os desafios que os docentes do IFES vêm encontrando no processo inclusivo da instituição, enfatizando o docente da classe comum dos cursos técnicos de nível médio.

Assim, na abordagem quantitativa deu-se ênfase nos contrastes existentes entre os grupos, procurando demonstrar se há uma real diferença entre eles (Moreira & Caleffe, 2008). Já na abordagem qualitativa busca-se, em um primeiro momento, a organização de todo o material, dividindo-o em partes, relacionando essas partes e procurando identificar nelas tendências e padrões relevantes e, em um segundo momento, essas tendências e padrões são reavaliados, buscando-se relações e inferências em um nível de abstração mais elevado (Lüdke & André, 1986).

Apresentação dos resultados

O Instituto Federal do Espírito Santo está presente em todas as microrregiões do estado, distribuído em 22 *campi*, ofertando cerca de 100 cursos técnicos, os quais foram objeto de análise neste estudo, além de cursos de graduação, especialização, mestrado e doutorado. O IFES oferece também cursos de formação inicial e continuada (FIC) aos mais diversos públicos (IFES, 2020a).

A instituição tem 1494 cargos de professores do ensino básico, técnico e tecnológico ocupados⁶ (IFES, 2020b), podendo os docentes lecionar nesses diversos níveis de ensino de que a instituição dispõe.

Com a aplicação do questionário *online*, 450 docentes responderam ao questionário. Dos docentes que participaram da pesquisa, 60% se disseram homens e 40% mulheres. Esses docentes estão, em sua grande maioria, há mais de 10 anos lecionando. No entanto, quando observado apenas o tempo de docência no IFES, constata-se que 3/4 dos respondentes disseram ter menos de 10 anos de docência na instituição (Tabela 1). Vale ressaltar que 2/3 dos docentes atuam no IFES há mais de dois anos, ou seja, muitos desses vivenciaram o processo de inclusão de pessoas com deficiência (PcD) possibilitado pela Lei n.º 13.409/ 2016, iniciado em 2018 no Instituto.

TABELA 1 – Tempo de docência ao longo da carreira e tempo de docência no IFES

Tempo de docência	Tempo de docência global (%)	Tempo de docência no IFES (%)
menos de 2 anos	6,7	33,3
2 a 5 anos	13,3	24,4
6 a 10 anos	22,2	31,1
11 a 15 anos	22,2	4,4
16 a 20 anos	13,3	2,2
21 anos ou mais	22, 2	4,4

Fonte: Elaboração dos autores.

⁵ O questionário *online* aplicado encontra-se disponível na internet (https://1drv.ms/b/s!Ail7hZ-g_SQWgrAahKxasRwrNoUIAQ?e=dc-q5bT, recuperado em 24 de outubro de 2023).

⁶ Esses dados constam no site da instituição e foram atualizados em 16 de junho de 2020. Para saber mais acesse: <https://www.ifes.edu.br/images/stories/-publicacoes/acesso-informacao/servidores/quantitativo-cargos-codigos-desocupados-16-06-2019.pdf>, recuperado em 24 de outubro de 2023.

Em relação à representatividade dos *campi*, foi observado que, dos 22 *campi*, 16 tiveram professores respondentes, sendo que apenas os *campi* de Alegre, Aracruz, Cefor, Itapina, Piúma e Venda Nova do Imigrante não tiveram professores que responderam ao questionário.

Sobre a formação acadêmica, 57,8% dos docentes disseram ter mestrado, 31,1% doutorado, 6,7% especialização e apenas 4,4% fizeram pós-doutorado. Dessa forma, percebe-se que o quadro de professores apresenta um alto nível de formação acadêmica.

Quanto à formação acadêmica na área de educação inclusiva ou especial, poucos disseram ter cursado alguma disciplina na graduação ligada à área, sendo esses 28,9% dos respondentes, frente a 60% que disseram não ter cursado disciplina alguma e outros 11,1% que não se recordam. Dos docentes que estudaram alguma disciplina da área, todos fizeram licenciatura, formação acadêmica que a partir de 2004 passou a preparar os futuros docentes para atuarem com o público da educação especial, sendo que, em 2015, passou a ser obrigatória para as licenciaturas a oferta curricular e de conteúdos sobre Libras e educação especial (Kranz & Gomes, 2016).

Quando questionados se haviam realizado algum curso que abordasse a temática da inclusão de pessoas com deficiência ou se esta foi tema de alguma pesquisa sua (TCC, Tese ou dissertação), mais uma vez apenas um pequeno grupo, 22,2%, disse ter cursado ou feito alguma pesquisa sobre a temática em questão, contra 77,8% que disseram não ter cursado ou realizado pesquisa na área. Do grupo de docentes que fizeram algum curso sobre o tema, 90% disseram ter sido de curta duração, 20% de aperfeiçoamento e 10% de especialização.

Os dados evidenciam que, além de serem poucos os docentes que têm formação na área,

menor ainda são os que têm formação adequada para lecionar ao público PcD. Vale destacar que, entre os anos de 2017 e 2020, a instituição ofertou 11 cursos na área de educação especial, alguns desses com vagas destinadas aos servidores do IFES; todavia, dos docentes respondentes deste estudo, poucos são aqueles que disseram ter realizado algum desses cursos, e a maioria dos que respondeu a essa pergunta disse não ter realizado e ainda não ter ficado sabendo dos cursos.

No entanto, quando questionados sobre se sentem necessidade de realizar algum curso na área de educação especial/inclusiva, 68,9% disseram que sim, 28,9% disseram talvez e apenas 2,2% disseram não sentirem necessidade.

Assim, observa-se que tanto o Instituto quanto o seu quadro de professores demonstram que a formação na área é importante. Isso fica evidente nos comentários dos docentes do porquê de se fazer um curso na área de educação especial: "Por ser professora de área técnica, a formação pedagógica não foi meu curso de partida e me sinto com pouca preparação para lidar com os alunos e suas necessidades especiais". (Professora 1, 31 a 40 anos); "Cada dia mais ingressam alunos que necessitam de cuidados especiais e temos que saber como lidar com esses alunos" (Professora 2, 31 a 40 anos).

Os professores foram perguntados também acerca de quais competências e valores eles acreditam terem desenvolvido ao longo de sua formação acadêmica e profissional – competências e valores preconizados na resolução CEB/MEC nº 02/2001. Pode-se perceber que mesmo não tendo realizado curso de formação na área da educação inclusiva ou especial, os docentes, em sua maioria, acreditam ter desenvolvido competências e valores importantes para atuar juntos dos alunos com algum tipo de deficiência (Tabela 2).

TABELA 2 – Competências e valores desenvolvidos pelos docentes ao longo da sua formação acadêmica e profissional

Competências e valores	% dos docentes
perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos e valorizar a educação inclusiva	71,1

flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas de conhecimento de modo adequado às necessidades especiais de aprendizagem	80,0
avaliar continuamente a eficácia do processo educativo para o atendimento de necessidades educacionais especiais	62,2
atuar em equipe, inclusive com professores especializados em educação especial	66,7
não desenvolvi nenhuma dessas competências e valores	6,7

Fonte: Elaboração dos autores.

A pesquisa buscou conhecer também as percepções dos docentes acerca das suas práticas, além do processo de inclusão na instituição. Sobre este último, os docentes se mostraram favoráveis ao processo de inclusão, iniciado em 2018, na instituição, com 71,1% dizendo ser totalmente favorável, 26,7% sendo favorável com algumas restrições e apenas 2,2% dizendo que não aprova ou não desaprova o processo de inclusão. Vale destacar que nenhum docente se manifestou, de alguma forma, contrário ao processo de inclusão.

Ao comentar esse processo de inclusão, pode-se observar grande preocupação quanto à qualidade na oferta do ensino para esse público: "Eu acho que deve ser ofertado algum curso de formação para os docentes, principalmente, para professores de áreas técnicas, pois não sabemos lidar com alunos e suas necessidades especiais de aprendizagem" (Professora 3, 31 a 40 anos); "Acredito que a instituição deveria apoiar seus servidores para realizar a inclusão, aumentando os recursos humanos para o acompanhamento destes alunos (tutores, monitores, e acompanhantes pedagógicos) e de suas famílias" (Professor 4, 41 a 50 anos).

Desde o ano de 2014, por meio da Portaria n.º 1063/2014, a instituição conta, em sua estrutura organizacional, com o Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE), ou seja, antes mesmo de ser obrigatória a reser-

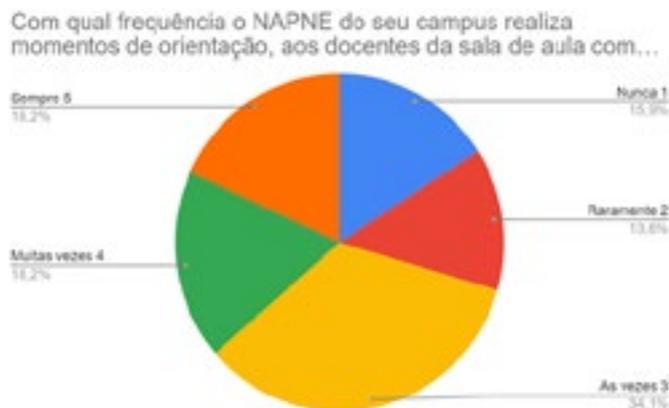
va de vagas para PcD na instituição de ensino federal, o que demonstra que esse público já ingressava no IFES, que, por sua vez, buscava se preparar para melhor atendê-lo, contribuindo para a promoção da inclusão escolar, viabilizando condições de acesso, permanência e êxito dos alunos.

Em relação ao NAPNE, todos os docentes informaram que em seu *campus* o núcleo está instituído. No entanto, 15,6% dos docentes disseram que este não proporciona momentos de formação continuada em serviço e 31,1% disseram não saber informar se essa oferta ocorre, enquanto 53,3% disseram que isso vem ocorrendo.

Os docentes foram convidados a elaborar comentários a respeito da formação oferecida pelo NAPNE, e eles afirmam que: "O Núcleo tem promovido momentos de reflexão sobre a educação especial, focando em estratégias de ensino para os estudantes com necessidades específicas" (Professor 5, 31 a 40 anos); "Nos dois campi que atuei o núcleo permitiu um momento de aprendizado muito significativo" (Professora 6, 31 a 40 anos).

Ainda sobre o NAPNE, os docentes foram perguntados sobre a frequência com a qual o núcleo realiza momentos de orientação. Pode-se perceber que as orientações vêm acontecendo com certa frequência (Gráfico 1), com destaque para a escala "3", que seria uma escala intermediária.

Gráfico 1 – Frequência com a qual o NAPNE realiza momentos de orientação ao docente da sala de aula comum



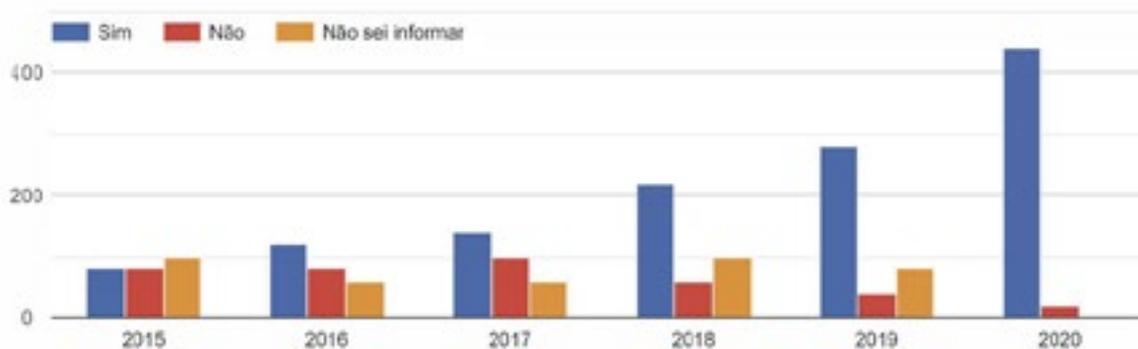
Fonte: Elaboração dos autores.

Os docentes foram perguntados também sobre terem lecionado a alunos público-alvo do NAPNE (Gráfico 2). Analisando as respostas obtidas para essa questão, é possível perceber que o número de docentes que vêm lecionando

para esse público aumentou ao longo do tempo, sobretudo, quando a instituição passou a adotar a política de reserva de vagas, nos editais para ingresso em 2018.

Gráfico 2 – Anos em que os docentes lecionaram aos alunos público-alvo do NAPNE

Considerando as turmas de cursos técnicos de nível médio do Ifes em que você leciona/lecionou tem/tinha algum aluno público-alvo do NAPNE?



Fonte: Elaboração dos autores.

Ainda sobre o público-alvo do NAPNE, os docentes disseram que, em uma escala de 1 a 5, em que "1" representa "eles veem que raramente há êxito acadêmico" e "5" representa "eles veem que sempre há êxito acadêmico", poucos alunos, segundo o parecer dos docentes, estão nesses extremos: 7,1% e 9,5%, respectivamente. Esses dados demonstram que mais de 3/4 dos

docentes veem os alunos público-alvo do NAPNE alcançar êxito acadêmico, o que envolve a promoção para série seguinte ou para outros níveis de ensino, bem como a sua formação como cidadão e profissional.

Já em relação a se sentirem "preparados" para atuar com o público-alvo do NAPNE, 3/5 dos docentes demonstraram não se sentirem pre-

parados. Esses dados corroboram as afirmações dos próprios docentes de que é preciso haver formação para atuar com esse público, o que diversas pesquisas vêm demonstrando também (Perinni, 2017; Ferreira et al. 2018; Arrais, 2019).

Em relação às experiências vividas com alunos público-alvo do NAPNE, os docentes foram convidados a externar experiências positivas e negativas que tiveram com esse público. Diante dos relatos das experiências positivas, percebe-se que há surpresa dos docentes ao perceberem que os alunos com alguma deficiência também conseguem atingir os objetivos pedagógicos propostos por eles. Abaixo alguns desses relatos: "Uma estudante com limitação visual total. Conseguiu realizar atividades de campo com nosso auxílio. Da mesma forma, proporcionamos o mesmo para um estudante cadeirante" (Professor 7, 41 a 50 anos).

Já aconteceu de pedirem que eu desse uma aula extra só com o aluno (autista, no caso) e eu percebi que ele fazia perguntas extremamente lógicas e inteligentes, até mais elaboradas que a maioria dos alunos, e até me acrescentando informações. Foi uma experiência muito positiva. (Professora 8, 31 a 40 anos).

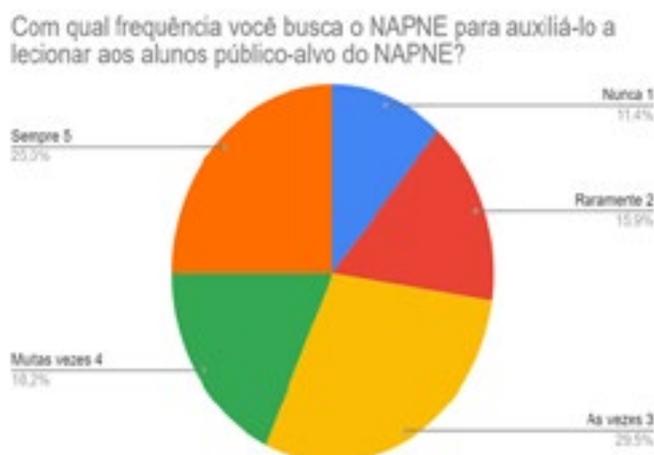
Todavia, nos relatos de experiências negativas, pode-se perceber a aflição de não estar

"preparado" para atuar junto desse público e a frustração em ver que alguns desses alunos não conseguem concluir o curso, se evadindo. Abaixo alguns desses relatos: "Contato com aluno surdo na ausência do intérprete. Não consegui me comunicar!" (Professora 9, 31 a 40 anos); "Tive uma aluna com muitas dificuldades. Não chegou a concluir o curso apesar de toda ajuda oferecida pelo Instituto" (Professor 10, mais de 60 anos).

Considerando que a portaria do conselho superior do IFES n.º 1.603/2014 estabelece que aos alunos público-alvo do NAPNE devem ser ofertadas adaptações curriculares, e inclusive os docentes devem, com o apoio do NAPNE e da gestão pedagógica, produzir um Plano de Ensino Individualizado (PEI), 37,8% dos docentes disseram não ter feito esse plano, enquanto 63,2% têm feito.

Quando perguntados sobre a busca por auxílio para confeccionar o PEI, os docentes recorrem ao NAPNE (85,7%), setor pedagógico (64,3%), livros e artigos da área (21,4%) e não buscam ninguém (3,6%). Vale ressaltar, também, que a maioria dos docentes disse buscar o NAPNE com frequência intermediária e sempre, em uma escala de 1 a 5, em que "1" é "raramente" e "5" é "sempre", para auxiliá-lo a lecionar aos alunos, conforme Gráfico 3.

Gráfico 3 – Frequência com a qual os docentes buscam apoio no NAPNE para auxiliar a lecionar aos alunos com deficiência



Fonte: Elaboração dos autores.

Assim, percebe-se que, mesmo os docentes demonstrando não estarem "preparados" para

atuar com esse público e, também, para confeccionar o PEI, o uso deste tem papel importante

nos processos de ensino e aprendizagem. Isso ficou evidente ao questionarmos os docentes sobre o impacto que o PEI teve na aprendizagem discente. Mais uma vez, em uma escala de 1 a 5, em que "1" representa "o PEI não contribuiu" e "5" representa "o PEI contribuiu", observa-se que há um ganho com o uso do mesmo, visto que 14,8% optaram pela escala "5", 29,6% pela escala "4" e 25,9% pela escala "3", intervalo que mostra uma boa contribuição, frente aos 25,9% que escolheram a escala "2" e os 3,7% da escala "1", intervalos que demonstram uma baixa contribuição.

Conclusão

Diante dos dados trazidos pela pesquisa, pode-se concluir que o processo inclusivo no IFES tem ocorrido de forma faseada. No entanto, há muito que caminhar ainda, sobretudo no que diz respeito à formação docente para o atendimento a esse público, um dos objetivos iniciais desta pesquisa.

Acerca da formação docente, observou-se que poucos são os docentes que têm a formação adequada para atuar junto dos alunos com necessidades educacionais especiais. Apesar da instituição ofertar formações específicas periódicas, a participação docente ainda não é significativa nesses cursos. Dessa forma, faz-se necessário repensar o gerenciamento da ação de formação docente para inclusão no IFES, ofertando como condição de formação em serviço, visto que a maioria dos docentes têm uma carga horária semanal de trabalho de 40 horas (dedicação exclusiva), e isso pode ser caracterizado como um empecilho para a formação.

Além disso, há que destacar também a maneira como tem ocorrido a divulgação dos cursos ofertados, uma vez que muitos docentes demonstraram não ter conhecimento da oferta desses cursos. Outros caminhos precisam ser trilhados, principalmente na elaboração de um plano em relação ao fluxo de alunos com necessidades educacionais especiais que vêm ingressando anualmente na instituição. Afinal, mesmo o NAPNE estando presente em todos os *campi* que tiveram docentes respondentes,

observou-se a baixa frequência de momentos e encontros com docentes, bem como a falta de materiais didáticos específicos para esse público, ocasionando situações de insegurança nos docentes, tanto em relação ao planejamento das aulas quanto à didática.

Além disso, há um número significativo de docentes que nunca confeccionaram o Plano de Ensino Individualizado (PEI) e, mesmo no grupo dos que já o fizeram, muitos demonstraram não se sentirem preparados para fazê-lo.

A pesquisa demonstrou também que, apesar da legislação tratar em grande parte das pessoas com deficiência (PcD), todas condições elencadas ao longo do trabalho devem ser garantidas em uma perspectiva de educação inclusiva, defendendo a heterogeneidade nas classes regulares e buscando uma pedagogia que se expanda frente às diferenças do alunado. Assim, observa-se que a educação inclusiva não se restringe somente aos alunos PcD, ao contrário da educação especial, envolvendo todos os alunos, sendo esse um princípio educacional a ser atingido.

Dessa forma, ao praticar uma educação especial, na perspectiva inclusiva, espera-se que se construa um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola.

Referências

- Arrais, I. R. (2019). *O olhar institucional frente a inclusão da pessoa com deficiência no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFRN) – campus Natal Central* [Trabalho de Conclusão de Curso, Universidade Federal do Rio Grande do Norte]. <https://repositorio.ufes.br/>
- Brasil. (1988, outubro 5). *Constituição da República Federativa do Brasil*. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm
- Brasil. (1996, dezembro 20). *Lei nº 9.394 Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm
- Brasil. (2015, julho 6). *Lei nº 13.146. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)*. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm

Brasil. (2016, dezembro 28). Lei nº 13.409. 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. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13409.htm#art1

Ferreira, M. D., Melo, F. A. P., Santos, M. F. A., & Viana, M. R. G. S. (2018). Percepções da comunidade escolar acerca da inclusão: o Instituto Federal de Alagoas em loco. *Revista da associação brasileira de atividade motora adaptada*, 18(2), 177-196. <https://doi.org/10.36311/2674-8681.2017v18n2.06.p177>

Gil, A. C. (2008). *Métodos e técnicas de pesquisa social* (6a. ed.). Atlas.

Instituto Federal do Espírito Santo. (2017). *Edital do Processo Seletivo 01/2018* (PS 01/2018). <https://www.passeidireto.com/arquivo/37772538/edital-ifes>

Instituto Federal do Espírito Santo. (2020a). *O IFES – Institucional*. <https://www.ifes.edu.br/o-ifes>

Instituto Federal do Espírito Santo. (2020b). *Servidores – Quantitativo dos cargos (TAES e Docentes)*. <https://www.ifes.edu.br/images/stories/-publicacoes/aceso-informacao/servidores/quantitativo-cargos-codigos-desocupados-16-06-2019.pdf>

Kranz, C. R., & Gomes, L. C. (2016, julho 13-16). Educação especial/inclusiva nos cursos de licenciatura em matemática no nordeste brasileiro [Comunicação Científica]. Encontro Nacional de Matemática (ENEM), São Paulo, SP, Brasil. http://www.sbem.com.br/enem2016/anais/pdf/6226_2851_ID.pdf

Lüdke, M., & André, M. E. D. A. (1986). Pesquisa em educação: abordagens qualitativas (11ª reimpressão). EPU.

Ministério da Educação. (2008). Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>

Moreira, H., & Caleffe, L. G. (2008). *Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador* (2a. ed.). Lamparina.

Perinni, S. T. (2017). *Do direito à educação: o núcleo de atendimento às pessoas com necessidades específicas e a inclusão escolar no IFES* [Tese de Dourorado, Universidade Federal do Espírito Santo]. <https://repositorio.ufes.br>

Portaria nº 1.063. (2014, junho 05). *Homologa o Regulamento do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas – NAPNE*. https://ifes.edu.br/images/stories/files/Pro_reitoria_ensino/ fonapne/portaria_1063-2014_homologa_regulamento_napne.pdf

Resolução CEB/MEC nº 02. (2001, setembro 11). *Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>

Santos, A. R. (2002). *Metodologia Científica: a construção do conhecimento* (5a ed. Revisada). Rio de Janeiro: DP&A.

Bruno Galasso

Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo, em São Paulo, SP, Brasil; com bolsa-sanduiche na Universidade do Minho, em Braga, Portugal, concedida pelo programa Erasmus Mundus External Cooperation (Emundus15); mestre em Integração da América Latina pela Universidade de São Paulo (USP), em São Paulo, SP, Brasil com estágio na Universidade de Harvard (USA), Cambridge, MA, Estados Unidos da América. Especialista em Planejamento, Implementação e Gestão da Educação a Distância pela Universidade Federal Fluminense (UFF), em Niterói, RJ, Brasil. Master of Business Administration em Gestão Estratégica e Econômica em Projetos pela FGV, em São Paulo, SP, Brasil. Graduado em Pedagogia, Comunicação Social e Letras.

Graziani Mondoni Silva

Doutor em Geografia pela Universidade Federal do Espírito Santo, em Vitória, ES, Brasil; mestre em Educação em Ciências e Matemática (Educimat) e especialista em Informática na Educação, ambos pelo Instituto Federal do Espírito Santo (IFES), em Vitória, ES, Brasil. Especialista em Educação Profissional Tecnológica Inclusiva, pelo Instituto Federal do Triângulo Mineiro (IFMT). Graduado em Geografia (bacharel e licenciatura plena) pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Professor efetivo da Educação Básica Técnica e Tecnológica do Instituto Federal do Espírito Santo - campus Centro-Serrano, ES, Brasil.

Endereço para correspondência

Bruno Galasso

Instituto Nacional de Educação de Surdos

Rua das Laranjeiras, 232

Laranjeiras, 22240-003

Rio de Janeiro, RJ, Brasil

Os textos deste artigo foram revisados pela SK Revisões Acadêmicas e submetidos para validação do(s) autor(es) antes da publicação.