

A PERCEPÇÃO DOS DOCENTES DO IFES SOBRE OS FATORES QUE INFLUENCIAM NO PROCESSO DE INCLUSÃO DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL EM SALA DE AULA REGULAR

THE PERCEPTION OF THE TEACHERS FROM IFES ON THE FACTORS THAT INFLUENCE IN THE INCLUSION PROCESS OF THE STUDENTS WITH INTELLECTUAL DISABILITY IN REGULAR CLASSROOM

Luiz Fernando Dalmonech¹
Solimara Ravani de Sant'Anna²
Larissy Alves Cotonhoto³

¹Instituto Federal do Espírito Santo, campus Colatina. E-mail: luiz.dalmonech@ifes.edu.br;

²Instituto Federal do Espírito Santo, Cefor. E-mail: solimara@ifes.edu.br;

³Instituto Federal do Espírito Santo, Cefor. E-mail: larissy.cotonhoto@ifes.edu.br

Artigo submetido em 23/02/2019, aceito em 15/04/2019 e publicado em 15/09/2019.

Resumo: Alunos com deficiência intelectual estão cada vez mais presentes em salas de aula regular, principalmente diante do apoio recebido das Nações Unidas (ONU) por meio de convenções e declarações sobre a pessoa com deficiência e pelos instrumentos legais brasileiros. Os principais autores utilizados neste trabalho foram Campos e Duarte (2011), Fiorini (2011), Brito e Campos (2013), Malki e Einat (2018), utilizando a abordagem histórico-cultural. O objetivo é descrever a percepção dos docentes sobre os fatores que influenciam no processo de inclusão dos alunos com DI em sala de aula. A pesquisa é descritiva e *survey*, utilizando questionário para coleta de dados, aplicado a 75 professores do campus, em uma oficina organizada em dois encontros presenciais. Os resultados apontam que os professores: (i) não perceberam que a quantidade de alunos com deficiência intelectual é significativa e que já estão em salas de aula; (ii) aprovam a inclusão de alunos com DI em sala de aula regular, mas ainda não se sentem preparados para a inclusão escolar desses alunos em suas turmas; e (iii) estão preocupados com a capacitação, motivo pelo qual a metodologia de ensino se apresenta como um dos principais fatores, juntamente com o envolvimento dos professores e a formação específica. Esta preocupação se justifica porque os professores acreditam que não aprenderam as melhores práticas pedagógicas essenciais à promoção da inclusão, também não perceberam que nenhum método de ensino é capaz, por si só, de abranger a variedade de experiências e comportamentos dos alunos.

Palavras-chave: inclusão escolar; deficiência intelectual; práticas pedagógicas; Ifes; docência.

Abstract: Students with intellectual disabilities (DI) are increasingly present in regular classrooms, mainly in the face of the support received from the United Nations (UN) through conventions and declarations about the person with disabilities and Brazilian legal instruments. The main authors used in this study were Campos and Duarte (2011), Fiorini (2011), Brito and Campos (2013), Malki and Einat (2018). The results of research have in common the fact that the teacher does not recognize himself prepared. The objective is to describe the teachers' perception of the factors that influence the process of inclusion of students with ID in the classroom. The research is descriptive and survey, using

a questionnaire for data collection, applied to the 75 teachers of the campus, in a workshop organized in two face-to-face meetings. Results: (i) teachers did not realize that the number of students with ID is significant and that they will be in their classrooms; (ii) teachers approve the inclusion of students with ID in the regular classroom, but still do not feel prepared for the inclusion of these students in their class; and (iii) are concerned with training, which is why teaching methodology is one of the main factors, together with teacher involvement and specific training. This concern is justified because teachers believe that they have not learned the best pedagogical practices essential to the promotion of inclusion, nor did they realize that no teaching method is capable of covering the variety of experiences and behaviors of the students.

Keywords: school inclusion; intellectual disability; pedagogical practices; Ifes; teachers.

1 INTRODUÇÃO

A inclusão de alunos com deficiência intelectual (DI) em classes regulares tem recebido apoio de organizações internacionais, sendo o de maior destaque a Organização das Nações Unidas Unidas (ONU), ressaltando, entre outras, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo (2007). Essa última convenção teve o texto aprovado, no Brasil, por meio do Decreto Legislativo - DLG 186/2008, que em seu artigo 1º pessoas com deficiência como “[...] aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas” (BRASIL, 2008).

No modelo tradicional de educação escolar, de acordo com Chagas e Dias (2014), há distinção dos alunos, em razão de características intelectuais, físicas, culturais, sociais e linguísticas. Essa diferença é obtida pela perspectiva teórica da filosofia da identidade que, segundo Mantoan (2017), promove a distinção entre alunos, criando rótulos e estigmas. Já na filosofia da diferença, mais voltada para a inclusão, o objetivo é a superação desses rótulos e estigmas por parte de discentes e professores.

A passagem da filosofia da identidade para a da diferença exige que sejam feitas mudanças profundas (MANTOAN, 2017), superando o desafio

diante do conceito de educação inclusiva. Pessoas com deficiência, entre elas a intelectual, precisam aprender, em classes regulares de ensino, o conteúdo curricular, construindo o conhecimento, de forma que possam participar plenamente da vida econômica, política e sociocultural e continuar aprendendo ao longo da vida (SANT’ANA, 2005; BRITO; CAMPOS, 2013).

Diante do exposto, o tema deste trabalho é “A percepção dos docentes do Ifes sobre os fatores que influenciam no processo de inclusão dos alunos com DI em sala de aula regular”. O objetivo geral é o de “descrever a percepção dos docentes do Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes) sobre os fatores que influenciam no processo de inclusão dos alunos com DI em sala de aula regular”. A questão problema é “Qual a percepção dos docentes do Ifes sobre os fatores que influenciam no processo de inclusão dos alunos com DI em sala de aula regular?”

Para que ocorra de fato a inclusão social é necessário(a) que: (i) o ambiente escolar esteja devidamente preparado e equipado; (ii) a capacitação e valorização dos professores ocorram continuamente; (iii) ocorra renovação pedagógica; (iv) aconteça a reformulação de políticas, metas e programas; e, (v) cumpra-se o comprometimento de toda a comunidade escolar e a sociedade com o processo de inclusão, a fim de que os resultados aconteçam efetivamente. (GRANEMANN, 2007; MATIAS; SOUZA, 2014).

No entanto, os professores são conscientes de não estarem preparados para a inclusão e que lhes falta apoio técnico especializado, dos familiares e da sociedade para proporcionar aos estudantes com DI, um ensino adequado às suas necessidades específicas (CHAGAS; DIAS, 2014). Deve ser observado também que a instituição de ensino é a principal responsável, por meio do professor, pelo processo de inclusão e deve considerar como sendo seu o desafio do sucesso de todos os seus alunos, sem exceção (GRANEMANN, 2007), mantendo, para isso, o ambiente escolar devidamente preparado – estrutura e profissionais, para que ocorra efetivamente a inclusão escolar nos moldes requeridos.

A justificativa para a realização deste trabalho tem suporte em Schipper e Vestana (2016), Almeida e Barbosa (2014) e em Brito e Campos (2013), que afirmam haver escassez de estudos sobre a deficiência intelectual no domínio pedagógico e sobre as efetivas ações educacionais ligadas à inclusão social e educacional, ou seja, pouca atenção tem sido dada ao desenvolvimento positivo das pessoas com DI, não só no Brasil, sendo, por isso, uma preocupação mundial. Assim, esta pesquisa pretende favorecer, por meio da oferta de uma oficina, um espaço em que seja possível proporcionar reflexão sobre as práticas pedagógicas adotadas pelos professores do Ifes do campus Colatina, criando, a partir dessa reflexão, possibilidades de adoção de novas práticas pedagógicas.

A pesquisa, em relação aos objetivos, é descritiva, quanto aos dados é qualitativa e, relacionada aos procedimentos é de levantamento (survey). O instrumento de coleta de dados é o questionário, com questões estruturadas (escala Likert) e semiestruturadas, aplicado em duas situações distintas: antes e após intervenção. A pesquisa foi submetida e devidamente aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Ifes. O Diretor Geral do campus Colatina autorizou a realização

dessa pesquisa no campus, cuja restrição era ser aprovada pelo referido comitê de pesquisa.

Este trabalho está estruturado da seguinte forma: (i) introdução, contendo tema, problema, objetivo, justificativa, metodologia; revisão de literatura, de acordo com os objetivos propostos; contendo como títulos: (a) educação inclusiva e deficiência Intelectual (DI); ambiente normativo da inclusão de pessoas com deficiência intelectual na educação Ambiente; práticas pedagógicas frente a discentes com deficiência intelectual; (iii) Procedimentos Metodológicos; apresentação e análise dos dados; (iv) Conclusão; e (v) Referências.

2 REVISÃO DE LITERATURA

Apesar de todos os avanços, as pessoas com DI continuam a enfrentar desafios para inclusão social, educacional e profissional. As escolas não estão preparadas para assumirem efetivamente a inclusão social, seja por falta de estrutura e/ou de profissionais capacitados. A inclusão escolar fica mais no discurso do que na prática efetiva, mesmo com as mudanças de conceito, de apoio de organizações internacionais e de publicações, de leis específicas. Existem, portanto, existem barreiras tanto no ambiente escolar como no ambiente profissional, criando um ciclo vicioso, pois as contratações de pessoas com deficiência, em especial a intelectual, ocorrem quando da existência de incentivos fiscais por parte de governos, não ocorrendo em ambientes competitivos sem esses incentivos.

Assim, se torna realidade a afirmativa de que pessoas com DI continuam a enfrentar obstáculos, quando da transição de estudantes para profissionais e mesmo para a educação superior, à medida que as demandas sociais e contextuais aumentam gradualmente a partir da sala de aula e da família. (MUMBARDÓ-ADAM et al., 2017).

2.1 EDUCAÇÃO INCLUSIVA E DEFICIÊNCIA INTELECTUAL (DI)

Brito e Campos (2013) observam que é preciso criar condições favoráveis para a autonomia escolar e social da pessoa com deficiência, o que está de acordo com a afirmativa de González Rey (1995), para quem o “[...] objetivo da educação não é simplesmente o de efetivar um saber do aluno, mas também o seu desenvolvimento, inclusive da personalidade, como um sujeito cuja trajetória garantirá os processos de subjetivação² associados a esse saber” (GONZÁLEZ REY, 1995 *apud* ARRUDA; CASTANHO, 2014, p. 62).

Os procedimentos pedagógicos destinados às pessoas com deficiência ainda são pensados pelo viés do déficit, com contexto pedagógico excludente, não atendendo às expectativas das famílias que desejam muito mais para seus filhos. Esses alunos, para serem ajudados, precisam de professores, uma vez que formulam hipóteses pela experiência mental, que é uma reprodução, pelo pensamento, dos acontecimentos exatamente como eles se sucedem de fato na natureza. (SCHIPPER; VESTENA, 2016; ARRUDA; CASTANHO, 2014; ALMEIDA; BARBOSA, 2014; CHICON; SÁ, 2013).

De acordo com a American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD, 2010; 2011) a DI tem origem antes dos 18 anos de idade e passou a ser definida como incapacidade caracterizada por limitações relevantes, tanto no funcionamento intelectual (raciocínio, compreensão, aprendizagem, conhecimento, resolução de problemas) como no comportamento adaptativo, abrangendo habilidades sociais, cotidianas e práticas.

Por essa definição, DI passou a conter uma perspectiva funcional, bioecológica e multidimensional, e a considerar a interação dinâmica entre o funcionamento do indivíduo e o seu meio social, excluindo o “retardo mental” e incluindo a “deficiência intelectual”

(BRITO; CAMPOS, 2013; ROSSATO; LEONARDO, 2011). Houve, então, distinção entre DI e doença mental, o que já era uma recomendação da ONU (2004). A partir de 2017, os códigos CID-10-CM > F01-F99 passaram para DI, com a seguinte classificação: F70 - como deficiências intelectuais leves; F71 - deficiências intelectuais moderadas; F72 - deficiências intelectuais graves; F73 - deficiências intelectuais profundas; F78 - outras deficiências intelectuais; e F79 - deficiências intelectuais não especificadas.

Inhelder (1943, 1969), citado por Schipper e Vestena (2016), sintetiza suas conclusões acerca do raciocínio de pessoas com DI, em comparação com a criança sem atipicidade, destacando que: (i) uma criança sem DI passa a um ritmo relativamente rápido por várias fases sucessivas, depois de um período de oscilação, antes de consolidar seu raciocínio; (ii) a pessoa com DI apresenta o mesmo curso de desenvolvimento a uma velocidade mais lenta, em um nível singular de desequilíbrio, ou seja, a diferença entre os alunos com DI e os demais alunos é a velocidade do pensamento, tanto em aceleração quanto em desaceleração, provocando a operatividade incompleta, ou seja, o aluno com DI permanece no estágio pré-operatório ou no operatório concreto, ou oscilando entre esses, de acordo com o nível de comprometimento intelectual, faltando, assim, o estágio operatório lógico, para que houvesse a operatividade completa.

Braun e Nunes (2015) e Brito, Campos e Romanatto (2014) afirmam que o modo de se ver a deficiência prejudicou o início do processo de inclusão de aluno com DI. O termo integração, de acordo com Matias e Souza (2014), Chagas e Dias (2014) e Mendes (2006), vigorou fortemente no Brasil, sendo ofertado o atendimento educacional às pessoas com DI, por meio de classes especiais, como, por exemplo, pela Fundação Pestalozzi, constituída em 1945, e pela Associação de

Pais e Amigos dos Excepcionais (Apae), criada em 1954. A partir da década 90, por força dos Estados Unidos, passou a vigorar, no Brasil e em vários outros países, o princípio da inclusão social, baseado pela igualdade de oportunidades nos sistemas sociais, incluindo a instituição escolar.

Amiama, Manzón e Ballesta (2017), cuja pesquisa é sobre a inclusão no mercado de trabalho de pessoas com deficiência intelectual, afirmam que as pessoas com DI, embora tenham recebido ao longo do tempo algum apoio, não geraram um sentimento de pertencer à comunidade. Essas pessoas podem ser definidas como turistas em seu próprio bairro, município ou cidade, já que estão presentes, mas não coabitam ou contribuem socialmente para o coletivo, passando a ser consideradas não como prestadoras de serviços, mas como geradoras de serviços. A condição de pessoas com DI, como agentes ativos e participantes em relação aos demais cidadãos, requer a busca de novos papéis sociais (AMIAMA; MANZÓN; BALLESTA, 2017).

2.2 AMBIENTE NORMATIVO DA INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA EDUCAÇÃO

A Constituição Brasileira de 1988 (BRASIL, 1988), garantiu, em seu artigo 5º, a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, e está de acordo com a Declaração Universal dos Direitos Humanos, adotada pela ONU desde 1948. No art. 208 da Constituição, está garantido o dever dos entes públicos para com a educação, destacando o atendimento educacional especializado (AEE) para as pessoas com deficiência. (BRASIL, 1988).

Nos artigos 58 e 60 da Lei nº 9.394/96, Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), está definido que a educação especial é a modalidade de educação escolar oferecida

preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento (TGD) e altas habilidades ou superdotação (AH/SD), tendo início na educação infantil e estendendo-se ao longo da vida. Já no artigo 59 dessa mesma lei é garantido: (i) currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos; (ii) terminalidade específica; (iii) professores com especialização adequada; (iv) educação especial para o trabalho; (v) acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular. Relevante destacar que a LDBEN/61, Lei nº 4.024/61 em seus artigos 88 e 89, já contemplava a educação de pessoas com DI, incentivando a integração ao sistema educativo, a fim de inseri-los na comunidade.

Acrescenta-se à CFRB/88 e à LDBEN as declarações e relatórios de agências de cooperação internacional, relevantes para fortalecer a educação inclusiva, como a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) e a Convenção Interamericana para a Eliminação de todas as formas de discriminação contra pessoas com deficiência (CONVENÇÃO DA GUATEMALA, 1999), que trouxe o princípio da não discriminação, convenção essa que vigora no Brasil por meio do Decreto Legislativo nº 198/2001 e pelo Decreto nº 3.956 /2001. BRASIL, 1988; BRASIL, 1996; BRASIL, 2001).

A Lei nº 13.146/2015 institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, em especial o capítulo IV, que trata do direito à educação. No artigo 27 dessa lei está estabelecido que

[...] A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento

possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

No artigo 28 da Lei n.º 13.146/2015 está estabelecido, entre outros, o sistema educacional inclusivo e o projeto pedagógico que institucionalizam o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia, bem como articulação intersetorial na implementação de políticas públicas.

No Inciso III do §1º do artigo 8º da Lei n.º 13.005/2014, que aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE), está assegurado o sistema educacional inclusivo em todos os níveis, etapas e modalidades. A Lei n.º 13.409/2016, por sua vez, altera a Lei n.º 12.711/2012 e dispõe sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino, baseada em cotas de acordo com o censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Em consonância com as legislações vigentes foram aprovadas pelo Conselho Superior no Ifes, as Resoluções CS n.º 34/2017 e n.º 55/2017. A primeira resolução citada institui as diretrizes operacionais para atendimento a alunos com necessidades específicas e a segunda institui os procedimentos de identificação, acompanhamento e certificação desses alunos no Ifes. O artigo 1º da Resolução do Conselho Superior do Ifes n.º 34, de 9 de outubro de 2017, bem como a Resolução n.º 55/2017, segue a definição do DLG n.º 186/2008, já citada neste trabalho.

No Ifes, por meio do artigo 2º da Resolução CS n.º 55/2017, a identificação de alunos com necessidades educacionais específicas poderá ocorrer: (i) no processo

seletivo, quando o candidato assinala a opção que o qualifica como pessoa com deficiência ou quando indica necessidade de atendimento especial não transitório; (ii) de forma espontânea: quando o próprio aluno ou a família apresentam a demanda à escola; (iii) por identificação, feita pelos servidores ligados diretamente aos setores de ensino perceberem algum indício. Em todos os casos, o Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (Napne) deve ser notificado para que possa promover a articulação com o setor pedagógico e as coordenadorias de cursos, conforme os artigos - 2º da Resolução CS n.º 34/2017 e 19 da Resolução CS n.º 55/2017). (IFES 2017^a, 2017b).

De acordo com o art. 6º da Resolução CS n.º 34/2017 e o art. 11 da Resolução CS n.º 55/2017), é de competência do professor elaborar relatório único pré-definido nas Resoluções para cada discente atendido, em períodos específicos, contendo as seguintes informações: (i) avanços do discente; (ii) dificuldades ou retrocessos; (iii) identificação de fatores externos que estejam influenciando no processo escolar; (iv) avaliação dos encaminhamentos adotados pelo campus e sugestão de novos procedimentos; (vi) terminalidade específica, quando for o caso. (IFES, 2017a, 2017b).

Em se tratando da aplicação do estatuto de Terminalidade Específica, que é a certificação de conclusão de escolaridade, quando o aluno não puder atingir o nível exigido para a conclusão do curso, em virtude de suas limitações, mediante avaliação pedagógica e esgotadas as possibilidades de adequações curriculares. Na aplicação do estatuto da terminalidade específica, deverão ser observadas as possibilidades de certificação intermediária em cursos de qualificação profissional, no itinerário formativo do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT) e Classificação Brasileira de Ocupações (CBO), bem como os objetivos atingidos pelo aluno conforme

estabelecidos no Plano Pedagógico do Curso (PPC), no qual está matriculado, de forma individual, conforme o art. 23 da Resolução CS n.º 55/2017) (IFES, 2015, art. 23).

O artigo 6º, da Resolução CS n.º 34/2017, estabelece que cabe ao diretor-geral do *campus*, garantir o atendimento educacional especializado (AEE), devidamente institucionalizado no Projeto Pedagógico de Curso (PPC), conforme demanda de cada necessidade específica e legislação em vigor (IFES, 2017b, art. 14).

Relevante destacar que na ausência de comprometimento dos professores e de articulação entre escola, sociedade, família, professores, profissionais de educação, e demais envolvidos no processo, há possibilidade da existência de conflitos, entre o professor do AEE e os de classes regulares, motivados pelo fato de não saberem como trabalhar com o aluno, resultando em desunião e conflitos entre todos os interessados nesse processo.

Nesse cenário, por exemplo, os professores passarão a competir entre si, em um jogo de busca por culpados e por responsabilização ou simplesmente serão cúmplices de uma educação infantilizada e sem efetividade alguma, não estando de acordo com o princípio da inclusão e da não discriminação. Em função desses fatos citados, torna-se relevante definir os caminhos a serem seguidos e as práticas pedagógicas condizentes com as necessidades específicas do aluno, definida em conjunto entre todos os interessados nesse processo, conforme já citado no parágrafo anterior.

2.3 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS FRENTE A DISCENTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

As instituições de ensino devem contribuir para o ensino de habilidades e competências para pessoas com DI. Mas, para o sucesso de aprendizagem de alunos com DI, é preciso adequar o processo às necessidades dos educandos. Fantacini e Dias (2015), Mendes (2006) e Sant'Ana

(2005) afirmam que para a reestruturação para promover a inclusão escolar, torna-se necessário: (i) o aperfeiçoamento da prática docente; e (ii) a introdução de novas estratégias de ensino para que o professor saiba trabalhar conteúdos curriculares diferenciados e adaptados para todos os alunos, tendo eles necessidades especiais ou não.

A visão assistencialista e infantilizada acerca da DI precisa ser eliminada. A aprendizagem de habilidades e competências, definidos no plano de ensino do professor para a turma e para o aluno com deficiência intelectual precisam ser realizados. Além disso, deve ser incentivada a participação entre alunos com DI em contextos relacionados com a escola para que eles sejam vistos como capazes de transferir habilidades e comportamentos aprendidos para outros (BRITO; CAMPOS; ROMANATTO, 2014; BRITO; CAMPOS, 2013; CAMPOS; DUARTE, 2011).

Oliveira et al. (2015), Granemann (2007) e Sant'Ana (2005) acharam os seguintes fatores limitantes para a inclusão escolar: (i) formação insuficiente de professores - os docentes estão cientes de não estarem preparados para a inclusão; (ii) falta de articulação - os órgãos administrativos competentes devem tomar as providências necessárias, incluindo a participação ativa de educadores, dos pais e da sociedade, para proporcionar às pessoas com deficiência um ensino adequado às suas necessidades específicas; (iii) número de alunos por turma não condizente com o tempo requerido pelos alunos com deficiência intelectual em seu processo de aprendizagem; (iv) falta de estruturação de um serviço sistemático de apoio especializado ao docente regular; (v) baixa valorização dos docentes - o salário da categoria é baixo; (vi) são insuficientes o apoio pedagógico, familiar e técnico; (vii) insuficiência de infraestrutura, até mesmo para os alunos sem deficiência intelectual; (viii) precariedade nas condições de trabalho.

Malki e Einat (2018) relataram os achados na área de pessoas com deficiência e inclusão escolar, obtendo como respostas dos professores: (i) apoiaram, a maioria dos professores, a inclusão de alunos com DI nas classes regulares (77,6%); (ii) manifestaram, vontade de ensinar em turmas regulares que incluam alunos com deficiência (74,3%); (iii) concordaram, que tanto os alunos com DI como aqueles sem têm benefícios de aprender juntos (75,8%); (iv) expressaram, insatisfação quanto à quantidade de tempo disponível para implementar a inclusão (81,4%); (v) demonstraram insatisfação quanto à quantidade e à qualidade de recursos educacionais disponíveis (91,9%); (vi) informaram a escassez de treinamento relevante, para aplicação de melhores práticas de ensino (77,7%); (vii) manifestaram insatisfação quanto ao apoio regional oferecido pela administração escolar (89,3%); (viii) criticaram a quantidade de alunos por turma (tamanho da turma); (ix) indicaram falta de colaboração entre professores; (x) a maioria dos professores concordaram que, embora a educação inclusiva aumente, a justiça social, na realidade, a busca da inclusão, especialmente a garantia do bem e da educação eficaz para todos, era problemática.

Malki e Einat (2018) obtiveram, ainda, como resultados: (i) dois terços dos professores de sala de aula geral apoiaram o conceito de integração/inclusão; (ii) pouco mais da metade estava disposta a incluir alunos com deficiência em suas classes; (iii) apenas cerca de um terço dos professores acreditava ter tempo, habilidades, treinamento ou recursos necessários para inclusão; (iv) a maioria dos participantes estava preocupada com a falta ou o baixo conhecimento na área de inclusão e escassez de meios para a implementação adequada das políticas de inclusão e sentimentos expressos de impotência; (v) aos professores de apoio há falta de tempo de consulta com os

professores do ensino regular, há ambiguidade na definição de trabalho e cargas de trabalho excessivas; (vi) quando se trata da própria prática docente, a maioria não gosta de se envolver na educação inclusiva.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A presente pesquisa é predominantemente descritiva quanto aos objetivos, qualitativa em relação aos dados e de levantamentos (survey) quanto aos procedimentos. O local da pesquisa é o Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes), campus Colatina, com pesquisa devidamente autorizada no campus, pelo Diretor Geral, tendo como participantes os 75 (setenta e cinco) professores do campus de cursos técnicos e/ou bacharelados.

A pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa do Ifes (CEP), com Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) n.º 82016218.0.0000.5072 e aprovada pelo Parecer n.º 2.527.666/2017. Após aprovação, foram disponibilizados no Google Docs® os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para os potenciais participantes da pesquisa. Somente após a aprovação pelo CEP-Ifes é que se iniciou a pesquisa (coleta de dados), por meio de questionário com questões abertas (4) e fechadas (22).

O questionário foi construído baseado, principalmente, nos trabalhos de Maia (2014) e Fiorini (2011), com questões objetivas e subjetivas, com base nas seguintes dimensões: (i) ambiente escolar: estrutura física e organização escolar; (ii) métodos e procedimentos de ensino; (iii) contexto educacional – sociedade inclusiva; (iv) educação inclusiva; (v) formação continuada do professor; (vi) proposta pedagógica; (vii) estratégias e recursos. Cada questão estruturada foi no formato de Escala Likert, com pontuação de 1 (um) a 5 (cinco) ou 1 (um) a 7 (sete) pontos. A variação foi de (1) nada satisfeito (7)

totalmente satisfeito; discordo plenamente (1) até concordo plenamente (5), para cada item de uma dimensão. Para análise, utilizou-se o escore total, obtido pelo somatório dos pontos em cada item.

Para o acesso ao questionário, elaborado no Google Docs foi disponibilizado, para todos os professores, o acesso ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e ao questionário por meio de um link de acesso, no período de maio a junho de 2018. Após dado o aceite no TCLE, os participantes voluntários tiveram acesso para responder ao questionário da primeira etapa.

O programa de intervenção iniciou-se em 14 de junho de 2018. Os professores que responderam ao questionário foram convidados a participar da oficina “Percepção dos Docentes sobre a Deficiência Intelectual na Educação”, composta de 2 momentos presenciais, tendo como ponto de partida dois temas: (i) conceitos sobre inclusão escolar, potencialidades e limitações de pessoas com DI; e (ii) discussão sobre práticas pedagógicas relacionadas com DI e estudos de casos.

Para a seleção dos participantes da oficina foram utilizadas as respostas das questões 8, 9, 10, 11 e 12 do instrumento de coleta de dados, aplicado antes da realização da primeira etapa da oficina.

Na questão 8, a pergunta era “Na sua formação inicial e/ou formação continuada foram ofertadas disciplinas que abordassem o atendimento às pessoas com necessidades educacionais específicas?”. Na questão 9, “Se resposta sim, informe os nomes das disciplinas”; nessa questão, foram informadas, de maneira geral, as disciplinas de Educação Especial, Autismo, Necessidades Educacionais Especiais, Desenho Assistido no Computador e Tecnologia e Educação. Na questão 10, “Ainda em relação à sua formação (inicial e/ou continuada), como você caracteriza o aprendizado sobre o atendimento às pessoas com necessidades específicas?”, as respostas podem ser

traduzidas em “Formação precária” ou “Sem formação”. Na questão 11, “Você teve ou tem alguma experiência com alunos com necessidades específicas?”. Na questão 12, “Se resposta sim, com qual tipo de necessidades específicas você teve experiência?”. Assim, foram selecionados e convidados 22 professores para realizarem a oficina “Percepção dos docentes sobre a deficiência intelectual na educação”.

Essa etapa da pesquisa foi realizada da seguinte forma: (a) primeiro encontro: apresentação e discussão sobre inclusão social e conceitos, potencialidades e limitações de pessoas com DI; (b) segundo encontro: apresentação e discussão sobre práticas pedagógicas relacionadas com DI e estudos de casos em grupo. A apresentação ocorreu após discussão em grupo e geral.

Ao término da oficina, que ocorreu no final do mês de julho, aplicou-se, no início de agosto de 2018, o segundo questionário para avaliação do programa de intervenção desenvolvido. O objetivo foi investigar o antes e depois da intervenção sobre o conhecimento e compreensão dos professores participantes sobre a DI, suas possibilidades de atuação com essa população, bem como o diagnóstico dessa condição. Nessa fase, o instrumento aplicado conteve questões da primeira etapa, acrescentando-se novas perguntas, de acordo com os achados da primeira etapa e das discussões do segundo momento.

Após o fim da coleta de dados, eles foram organizados de forma a permitir melhor análise, destacando que no Google Docs. Os dados foram coletados em três fontes: (i) questionário de diagnóstico; (ii) observações durante as sessões da oficina, por meio de estudo de caso; e (iii) questionário pós-intervenção pedagógica.

Para capturar as atitudes e experiências entre os respondentes do curso, foi realizado um debate em grupo, inspirado pela metodologia de discussão de grupos focais. Para isso, os participantes

formaram 4 grupos para estudo de caso debatidos internamente nos grupos e, depois, discussão geral entre os grupos, de forma que houvesse enriquecimento do tema por meio de troca de experiências. As informações obtidas no processo foram transcritas por um dos componentes eleito internamente, apresentadas e entregues ao pesquisador ao fim dos debates.

4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Nesta seção estão os achados da pesquisa antes e após a intervenção, junto aos participantes da pesquisa, com discussão dos resultados obtidos.

4.1 FASE DIAGNÓSTICA (ANTES DA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA)

Foram enviados convites para os 75 professores de todas as coordenadorias do Ifes, campus Colatina, para participação na pesquisa. Alerta-se para o fato de que em algumas questões a soma poderá ser maior do 100% já que existem mais de uma alternativa de resposta.

Do total de convidados, 32 professores responderam ao questionário. O perfil dos participantes que responderam ao questionário é: 87.5% efetivos; 78% com mais de 35 anos, sendo que, entre eles, 46.9% se encontram na faixa entre 36 e 45 anos e 22% com faixa etária de até 30 anos de idade; 62.5% dos respondentes estão lotados na Coordenadoria do Curso Técnico em Administração, 21.9% no Curso de Bacharelado em Administração, 15,5% no curso de Bacharelado em Sistema de Informações, 12.5% na Coordenadoria de Edificações; 12.5% na Coordenadoria de Arquitetura e Urbanismo; 9.4% na Coordenadoria do Curso Técnico em Informática; 9,4% no curso de Saneamento Ambiental; 3,1% no Curso Técnico em Meio Ambiente e 3.1% no Ensino de Jovens e Adultos (EJA).

Quanto ao sexo, 53.1% são do sexo masculino e 46.9% do feminino. Quanto ao

nível acadêmico, 56.9% são doutores, 31.3% são mestres e 12.5% são especialistas. Em relação ao tempo de experiência, 38.1% dos participantes da pesquisa possuem mais de 20 anos, 12.5% têm até 5 anos, 40.6% têm mais de 10 anos e 18.8% estão com até 10 anos de experiência em docência. 91% dos professores atuam no curso técnico, 88% em cursos superiores e 41% atuam também em pós-graduação.

Na Questão 8, perguntado aos participantes se na formação inicial e/ou formação continuada foi ou fora(m) ofertada(s) disciplina(s) que abordasse(m) o atendimento à(s) pessoa(s) com necessidades educacionais específicas, 81,25% responderam que não tiveram e 18,75% que tiveram. Na questão 9, complementando a questão anterior, “Se resposta sim, informe nome(s) da(s) disciplinas”, as respostas consolidadas foram: Educação Especial, Libras, Psicologia, Autismo, Educação e Tecnologia e Desenho Assistido por Computador.

Ainda relacionada com as questões 8 e 9, perguntou-se na Questão 10 “Ainda em relação a sua formação (inicial e/ou continuada), como você caracteriza o aprendizado sobre o atendimento às pessoas com Necessidades Específicas?”. As respostas foram, de forma consolidada que: (i) 49% dos participantes não tiveram nenhum aprendizado específico; (ii) 23% consideram fraco/péssimo o aprendizado sobre a inclusão de pessoas com deficiência em sala de aula; (iii) 11% responderam que tiveram de bom aprendizado sobre inclusão escolar; (iv) os demais participantes não responderam a questão de forma específica, se limitando a escrever sobre a relevância o tema como relevante, desafiador, extremamente importante, por isso não foram computados.

Essas respostas indicam o motivo do professor se sentir não preparado para assumir em sala de aula alunos com DI. Fantacini e Dias (2015), Mendes (2006) e

Sant'Ana (2005) afirmam que para promover a inclusão escolar é necessário a busca pelo aperfeiçoamento da prática docente e a introdução de novas estratégias de ensino, sendo necessário capacitar os professores de forma que a inclusão escolar seja efetivamente realizada e com isso todos ganhem.

Na Questão 11 Quanto a terem experiência com alunos com deficiência, 78% afirmaram que já trabalharam e 22% não trabalharam. Na Questão 12, complementando a questão anterior, a pergunta foi “Se resposta sim, com qual tipo de Necessidades Específicas você teve experiência?” As respostas obtidas nessa questão foram: 25% com alunos com baixa visão e 9,38% com cegos; 15,63% surdos ou com baixa audição; 12,5% com síndrome de Asperger; 12,5% com deficiência intelectual; 6,25% com alunos com altas habilidades e superlotação; 9,38% com dificuldades motoras; 3,12% com esquizofrenia; 3,12% com transtorno global do desenvolvimento; 3,12% com alunos daltônicos; 21,88% sem experiência alguma. Como se tem mais de uma opção para um mesmo participante, o percentual ultrapassa os 100%.

Devido aos vários tipos de deficiências, tornam-se necessárias a capacitação para os professores e disponibilidade de recursos e de tempo, para os alunos, o que tem implicação direta com o tamanho da turma. A capacitação permite ao professor, diante do aluno com deficiência, ajudá-lo. Pelas afirmativas de Schipper e Vestena (2016), Almeida e Barbosa (2014) e Arruda e Castanho (2014), a pessoa com DI formula hipóteses pela experiência, explicada pela abordagem histórico-cultural, ou seja, é preciso contextualização para que ela possa assimilar o conteúdo do componente curricular.

As respostas da Questão 13, quanto ao relato acerca da experiência com alunos com necessidades educacionais específicas, observando material

disponível, apoio pedagógico, adequações curriculares e metodológicas foram:

No caso de baixa visão, as provas, as apostilas, os modelos e as atividades eram impressas em letras caixa alta e tamanho maior; era frequente o uso de lupas; (P1)

A única adequação é na utilização de material ampliado. Nesse contexto, o uso de Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), que permitem ao aluno ampliar o texto, foi promissor; os alunos usavam o DosVox; (P2)

Déficit na oferta de material: pouca ou nenhuma disponibilidade de material;

houve apoio do Napne e do setor pedagógico do campus Colatina. (P3)

Não tive apoio pedagógico algum. Na verdade, eu entrei na sala de aula sem saber desse fato. Só descobri algumas aulas mais tarde. Obs.: isso não ocorreu no Instituto Federal; (P4)

Foi uma experiência de início muito rica. Desenvolvemos uma metodologia de ensino baseada em tutoriais, em vídeo, que teve êxito em uma disciplina prática de uso de software. Já na disciplina teórica na área de exatas, a falta de base ocasionou um retrocesso significativo no aprendizado do aluno; (P5)

Pude contar com apoio pedagógico e não foram necessárias adequações curriculares. Na parte metodológica, utilizou-se um tempo maior para as avaliações (prova) e acompanhamento de monitor especial; (P7)

No caso dos alunos surdos, tinha uma intérprete na sala e eu tinha que dar as aulas de frente para os alunos para lhes facilitar a leitura labial; (P8)

Falta de apoio pedagógico e de adequação curricular; (P9)

Minha experiência foi em uma escola privada, há 20 anos, quando ainda não havia nenhuma preocupação com alunos com deficiência. Tive que criar estratégias com base no que eu percebia ou sentia em sala de aula, em relação ao aprendizado da aluna. Tive apoio do pedagogo na época, mas ele estava tão perdido quanto eu; e (P10)

As aulas foram construídas de acordo com a necessidade do aluno, sendo

necessário o acompanhamento de um monitor, de um pedagogo e psicólogo. Foram realizadas reuniões frequentes para avaliar os componentes curriculares e a metodologia. (P11).

Resumindo esses relatos dos professores que tiveram experiências com alunos com necessidades especiais, tem-se que: 36% tiveram disponibilizados recursos materiais e tecnológicos adequados; 32% tiveram apoio pedagógico e de outros profissionais da educação; 8% tiveram apoio do Napne; 24% tiveram que modificar a metodologia em sala de aula; 21,88% não tiveram experiências com alunos com necessidades especiais. Nos relatos não houve menção a adequações curriculares realizadas. Relevante informar que estas experiências ocorreram na vida profissional do professor, no Ifes ou em outra instituição de ensino.

Na Questão 14 perguntados sobre quais os desafios e as facilidades encontrados a partir da experiência relatada, observando material disponível, apoio pedagógico, adequações curriculares e metodológicas, as respostas consolidadas foram: (i) a metodologia de trabalho é a maior dificuldade; considerando o desafio de ministrar aulas para um público tão diferente e a facilidade é o suporte do setor pedagógico e da coordenação de curso; (ii) falta apoio pedagógico ao docente e formação continuada na área; (iii) o maior desafio é implementar as melhorias necessárias no decorrer do processo. Foram citados dois exemplos pelos professores. O primeiro refere-se a conseguir uma TV de 29 polegadas para o aluno que tinha baixa visão (até conseguir, demorou em torno de 1 mês). Outro exemplo refere-se a conseguir uma cadeira de rodas mais confortável para o aluno (até conseguir, demorou em torno de dois meses). Existem melhorias que não temos acesso, por exemplo: cuidador, caso seja necessário; poucos banheiros adaptados etc.; e (iv) falta de material adequado e

profissional (auxiliar) para acompanhar o aluno na sala de aula.

Pelos relatos é percebida a preocupação com a metodologia a ser aplicada, com apoio especializado e recursos destinados à inclusão escolar. Esses comentários estão de acordo com as afirmações de Fantacini e Dias (2015) e Sant'Ana (2005) de que para promover a inclusão é preciso o aperfeiçoamento da prática docente. Referem-se, também, às discussões de Oliveira et al. (2015) e Granemann (2007) que citam ser relevantes serviços especializados de apoio ao docente e investimentos suficientes para promover a inclusão.

Na Questão 15, perguntados se “A sua prática pedagógica permite que o aluno com necessidades específicas tenha condições de participar ativamente das aulas?” as respostas consolidadas foram:

- (i) 31,25% dos professores disseram que têm condições de trabalhar com aluno com necessidade educacional especial (NEE) em suas aulas;
- (ii) 9,37% dos professores acreditam terem condições de ministrar aulas para alunos com NEE;
- (iii) 19,75% dependendo de qual necessidade específica o aluno tiver, por exemplo: cegueira, não me sinto apta a ministrar aulas de biologia para ele. Isso, principalmente, devido à falta de material específico para trabalhar os conteúdos (modelos táteis);
- (iv) 18,75% acham que deixariam a desejar, já que o aluno participaria de forma passiva e o professor teria atuação limitada; e
- (v) 20,88% ainda não conseguiriam. Nesse momento não. Ainda não tive aluno com necessidades especiais no Ifes e, portanto, não adaptei minhas aulas ainda.

Esses achados estão de acordo com Sant'Ana (2005): (i) os professores são cientes de não estarem preparados para a inclusão; (ii) não aprenderam as práticas educacionais essenciais à promoção da inclusão; (iii) precisam do apoio de especialistas; (iv) necessitam da

participação ativa de educadores, de técnicos educacionais, dos pais e da sociedade para proporcionar aos indivíduos com deficiências um ensino adequado às suas necessidades específicas.

Estão também de acordo com as afirmativas de Malki e Einat (2018), Cornoldi et al. (1998) e Scruggs e Mastropieri (1996), cujos achados foram: (i) a maioria dos professores parece aprovar a educação inclusiva; (ii) quando se trata de sua própria prática docente, a maioria não gosta de se envolver na educação inclusiva; (iii) as atitudes dos professores em relação à inclusão foram encontradas relacionadas a tipos específicos de deficiência, experiência com educação e tamanho da turma; (iv) insatisfação quanto à quantidade e à qualidade recursos educacionais disponíveis; (v) a escassez de treinamento relevante.

Os achados também estão em consonância com Cole (2005), citado por Malki e Einat (2018), concluindo que nas escolas regulares na Inglaterra a maioria dos participantes estava preocupada com a falta de conhecimento na área de inclusão e com a escassez de meios para a implementação adequada das políticas de inclusão e, ainda, com sentimentos expressos de impotência.

Na questão 16, solicitou-se aos participantes da pesquisa que classificassem por ordem de prioridade crescente de 1 a 7, sendo 1 a menos importante e 7 a mais importante, as condições que consideram mais relevantes para que fosse possível a realização de um efetivo processo de inclusão. Os resultados estão discriminados na Tabela 1:

Tabela 1: Classificação dos fatores por relevância antes da intervenção

Fatores	Score	Classificação
Envolvimento dos professores	173	1°
Técnicos especializados (professores, psicólogos,	168	2°
Metodologias de ensino	163	3°
Formação específica	160	4°
Materiais e recursos	151	5°
Avaliação/acompanhamento dos alunos	130	6°
Colaboração entre professores	121	7°

Fonte: Pesquisa dos Autores.

Os resultados obtidos apontam que o envolvimento (comprometimento) dos professores é o principal fator para a inclusão escolar, seguido do apoio de técnicos especializados. A metodologia de ensino está em 3° lugar, seguida da formação específica. A avaliação e a colaboração entre professores estão entre os últimos fatores.

Quanto aos materiais e recursos (5°), avaliação e acompanhamento dos alunos (6°) e colaboração entre professores (7°), Malki e Einat (2018) afirmam que os professores estão insatisfeitos com a escassez de meios para a implementação

adequada das políticas de inclusão, insatisfação com o apoio regional oferecido pela administração escolar e com a falta de colaboração entre professores.

A questão do envolvimento dos professores é tema discutido por Malki e Einat (2018) e Sant'Ana (2005). Nesse sentido, a maioria dos professores de sala de aula geral apoiam o conceito de inclusão, mas poucos estão dispostos a incluir alunos com deficiência em suas classes. O motivo está associado ao número de alunos em sala de aula, excesso de trabalho, baixo salário e à formação insuficiente dos professores para atuar

junto aos alunos como DI. Malki e Einat (2018) afirmam que os professores expressam insatisfação quanto à quantidade de tempo disponível para implementar a inclusão.

Sant'Ana (2005) concluiu que os professores, para promoverem a inclusão escolar, precisaram do apoio de especialistas, dos órgãos administrativos competentes, a fim de proporcionarem aos alunos com DI um ensino adequado às suas necessidades específicas. No Brasil, a Lei n.º 13.146/2015 estabeleceu que é preciso atender às características dos estudantes com deficiência, garantindo o pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia (BRASIL, 2015).

Quanto à metodologia de ensino (3º) e à formação específica (4º), Fantacini e Dias (2015) afirmam que, para promover a inclusão escolar, torna-se necessário a introdução de novas estratégias de ensino, objetivando que o professor saiba trabalhar conteúdos curriculares diferenciados e adaptados para todos os alunos, tendo eles necessidades específicas ou não.

Na seção seguinte constam os resultados após a intervenção pedagógica.

4.2 PERCEPÇÕES DOS DOCENTES (PÓS INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA)

Após intervenção aplicou-se novamente questionário para coleta de dados para verificação das mudanças ocorridas. Nessa segunda etapa da pesquisa, 11 (50%) dos 22 professores da fase inicial responderam ao questionário. Dos respondentes, 81,8% são efetivos. A faixa etária dos respondentes é assim estratificada: entre 25 e 35 anos (42,9%), entre 36 e 45 anos (28,6%) e 46 e 55 anos (28,6%). Quanto ao sexo, a maioria é composta de mulheres (85,7%) e a minoria de homens (14,3%); 85,7% são mestres e 14,3% doutores. A maioria tem mais de 10 anos de docência (85,7%) e alguns acima de 20 anos (14,3%).

Quanto ao nível de atuação, todos exercem a docência no ensino médio e,

destes, 71% também em cursos de graduação e 29% ainda em cursos de especialização. Os respondentes da pesquisa estão lotados nas seguintes coordenadorias de curso (a soma é maior do que 100% porque os professores atuam em mais de uma coordenadoria): (i) Técnico em Administração (72,7%); (ii) Técnico em Informática (9,1%); (iii) Técnico em Edificações (9,1%); Bacharelado em Administração (27,3%). Destaca-se que os professores do Núcleo Comum fazem parte da primeira coordenadoria.

Na questão 8, perguntados se depois da oficina houve mudança em relação ao fato de ter ou receber, no futuro, um aluno com DI em sua sala de aula, as respostas transcritas e sintetizadas, foram: (i) preocupação em saber como lidar com a necessidade específica do aluno; (ii) necessidade de participar de curso de capacitação por não estar plenamente preparado(a). As respostas estão de acordo com as afirmativas de Sant'Ana (2005) de que os professores são cientes de não estarem preparados para a inclusão e não aprenderam as práticas educacionais essenciais à promoção da inclusão, o que em parte também justifica os achados de Malki e Einat (2018) de que, apesar de aprovar a educação inclusiva, quando se trata de sua própria prática docente, a maioria dos professores participantes dessa pesquisa demonstraram não gostar de se envolver.

Para a questão 9, sobre como o professor passou a ver o aluno com DI na classe regular de ensino, as respostas foram: (i) como um aluno que pode aprender, desde que se aplique a metodologia correta; (ii) um desafio; (iii) de forma positiva; (iv) como um aluno com direitos e deveres como outro qualquer, porém com amparo legal ao AEE; e (v) tenho total respeito e consideração por esses alunos e reafirmo a importância de capacitação para poder atendê-los.

Para a questão 10, "Como seria sua interação com um aluno com DI?", as

respostas transcritas e sintetizadas, foram: (i) seria a de encontrar uma forma para que ele aprendesse com qualidade; (ii) participaria mais ativamente no processo de aprendizagem de tais alunos, disponibilizando metodologias diversificadas de ensino tais como atendimento individualizado com o professor, maior tempo de avaliação oral ou escrita e horário individual de atendimento com o monitor; (iii) sem preparo, posso ser acolhedora, mas não posso fazer diferença para o aluno; e (v) não sei dizer. Só respondo após uma experiência.

Nessa questão as respostas estão parcialmente de acordo com Malki e Einat (2018), já que todos apoiam e estão dispostos a promoverem a inclusão, apesar de precisarem, principalmente, de capacitação, para adquirirem competências, habilidades e atitudes, conforme já apresentado na revisão de literatura.

Na questão 11, “Você considera que as reflexões proporcionadas na oficina mudaram ou mudarão, de alguma forma, sua interação com um aluno com DI?”, as respostas transcritas e sintetizadas, foram: (i) sim, acredito que me preocuparei mais com a aprendizagem do aluno; (ii) sim. Com as reflexões proporcionadas tanto na oficina quanto com os colegas de trabalho noto a importância da necessidade de mudança de interação com um aluno com DI; (iii) com certeza, nossas discussões foram muito produtivas e o conhecimento de seus direitos; (iv) sim. Precisamos conhecer o assunto para poder colocar em prática possíveis ações; e (v) sim. Pois, por meio das considerações dos colegas com mais experiência, passei a entender um pouco melhor a situação.

Quanto à questão 12, “Após participação na oficina você se sentiu mais preparado para auxiliar na relação de um aluno com DI e os demais alunos em sua sala de aula?”. as respostas foram: (i) ainda não me sinto preparada; (ii) ainda não me sinto totalmente preparada. Preciso de mais formação. (iii) sim, pois nossas discussões

foram importantes para desencadear um processo de busca de conhecimento lá sobre o assunto; (iv) tenho mais informações, mas precisamos, à partir da Oficina, criar as ações necessárias. (v) sim. (esta resposta ficou sem justificativa).

Sobre a questão 13 “Você considera que a oficina influenciou o influenciara na sua prática em sala de aula para trabalhar com aluno com DI?”, as respostas foram todas “sim”, mas, o consenso entre os respondentes é que a continuação da discussão por intermédio de grupos de estudos é fundamental para a inclusão de alunos com deficiência intelectual em sala de aula regular de ensino.

Nessas questões consolidadas, as respostas estão de acordo com dados obtidos e discutidos por Malki e Einart (2018), Schipper e Vestena (2016) e Sant’Ana (2005), que encontraram baixos níveis de confiança entre os professores em relação à sua capacidade de satisfazer as necessidades especiais dos seus alunos, devido, em geral, a não terem ainda, conhecimento profissional para a inclusão.

Quanto à questão 14 “Que estratégias e recursos a oficina conseguiu trazer e que você considera serem possíveis de utilizar em sala de aula para promover a inclusão e o desenvolvimento do aluno com DI?”, as respostas foram: (i) Percebi que devem ser usadas estratégias e recursos individuais para cada caso; (ii) Atendimento individualizado com o professor, maior tempo de avaliação oral ou escrita e horário individual de atendimento com o monitor; (iii) Principalmente em relação à organização dos planejamentos individualizados; e (iv) Preparar material de estudos e verificar os equipamentos necessários para cada conteúdo; (v) Direcionar a turma para assessorar os alunos com deficiência, mudando o foco e os medidores de sucesso.

Sobre a Questão 15 “Sua opinião em relação aos desafios de se ter um aluno com DI em sala de aula continuou o

mesmo, depois da realização da oficina?”, as respostas transcritas e sintetizadas foram: (i) Sim, ainda é algo bastante desafiador; (ii) Não. Me sinto mais motivada em buscar estratégias de ensino/aprendizagem para tais alunos; (iii) Não. Com certeza é um desafio que precisamos compreender suas particularidades; (iv) Sim. Apesar das excelentes informações, precisa de mais aprofundamento; e (v) Não. Estou mais otimista, pois vi que se pode aprender muito ao enfrentar esse desafio.

Os achados da questão acima estão alinhados com os resultados de Malki e Einart (2018), de que os professores se sentem despreparados em função do baixo conhecimento na área de inclusão e, com as afirmações de Fantacini e Dias (2015), Mendes (2006) e Sant’Ana (2005), de que para se promover a inclusão escolar é necessário capacitar os professores. A percepção de não estarem preparados é justificada por Oliveira et al. (2015), que explicam que os professores acreditam que as estratégias pedagógicas que aprenderam apenas podem ser aplicadas a alunos não portadores de deficiência.

Na questão 16 “Qual é a sua opinião, no que diz respeito ao que seria necessário (recursos, estratégias pedagógicas, apoio, dentre outros) para o sucesso da inclusão dos alunos com Deficiência Intelectual?”, as respostas transcritas e sintetizadas foram: (i) Exemplos práticos de como fazer a inclusão e facilitar a aprendizagem; (ii) Maior planejamento e disponibilidade do professor, adequação curricular, redução de carga horária anual e, conseqüentemente, aumento no tempo de formação destes alunos; (iii) Planejamento adequado. Atendimentos Individualizados. Apoio didático pedagógico ao professor. Organização didática pedagógica adequada. Material e formação específica; (iv) Treinamento de todos os envolvidos e investimento em equipamentos; e (v) O processo só vai funcionar se todos da Instituição se comprometerem.

A preocupação com a capacitação dos professores, utilizando casos práticos de inclusão de alunos com deficiência em sala de aula regular, demonstra que esses docentes se sentem despreparados para a inclusão social desses estudantes e acham que os investimentos em recursos e capacitação não são suficientes. Acreditam também que seja necessário maior valorização dos profissionais e que toda a comunidade escolar e a sociedade devem estar envolvidas nesse processo de inclusão, para que os resultados ocorram efetivamente, conforme citado por Sant’Ana (2005), Matias e Souza (2014) e Malki e Einart (2018).

Sobre a questão 17 “As reflexões da oficina mudaram sua opinião em relação a como você vê a inclusão escolar de pessoas com DI?”, as respostas consolidadas foram: (i) Não. Continuo achando importante, porém desafiador. (ii) Sim. Precisamos nos capacitar mais. (iii) Sim. Apesar de sempre estar atuante no Napne, a Oficina abriu um espaço importante para discussão e melhor conhecimento sobre o tema. (iv) Sim. Precisamos desses alunos em nossas vidas para maior enriquecimento e diversidade. (v) Não. Permaneci com a opinião de que, em médio prazo, as habilidades que desenvolveremos é o que fortalecerá muito o processo de educação.

A questão da capacitação está prevista no artigo 59 da Lei no 9.394/96, ou seja, os professores do ensino regular devem ser capacitados para a inclusão de educandos com necessidades específicas, ou alunos público-alvo da educação especial, nas classes comuns. Reforça, ainda, que o déficit cognitivo continua a ser marca de não-aprendizagem da pessoa com essa deficiência, mantendo-se as demarcações, preconceitos ou atitudes alimentadoras dos indesejáveis estigmas a elas atribuídas (SCHIPPER; VESTENA, 2016). De acordo com Granemann (2007), o desafio é construir e pôr em prática, no ambiente escolar, uma pedagogia que consiga ser comum ou válida para todos os

alunos da classe escolar, porém capaz de atender os alunos cujas situações pessoais e características de aprendizagem requeiram uma pedagogia diferenciada (BRASIL, 1996).

Na questão 18 “Como você vê a inclusão escolar de pessoas portadores com DI?” as respostas transcritas e consolidadas foram: (i) Extremamente importante para o aluno, para a sua família e para a escola; (ii) Considero um grande desafio, tanto para o professor quanto para a equipe gestora; (iii) Um Desafio; (iv) Importante, pois precisamos aceitar a diversidade para uma vida mais digna de todos; e (v) Penso que é um benefício de mão dupla, pois, além de oferecer condições de cidadania aos excluídos, irá aperfeiçoar o próprio trabalho escolar, mudando, sobretudo, a mentalidade acerca do que é de fato importante em uma sociedade saudável.

As informações obtidas e discutidas estão de acordo com Granemann (2007), que afirma que a escola é a principal instituição responsável pelo processo de inclusão, e com Campos e Duarte (2011), destacam que a proposta da inclusão escolar enfatiza, entre outros aspectos, que os sistemas de ensino respeitem e atendam as necessidades educacionais das pessoas

com deficiência na classe regular, reconhecendo e valorizando as diferenças, livres de preconceitos.

Sobre a questão 19 “Hoje você se sente confortável com a entrada de um aluno com DI em sua sala de aula?” as respostas consolidadas foram: (i) Me sinto despreparada; (ii) Ainda não; (iii) Sim; (iv) Pela falta de preparo, ainda não. Pelo desafio, sim; (v) Não. Estes resultados estão de acordo com Malki e Einat (2018), Fantacini e Dias (2015), Chagas e Dias (2014), Mendes (2006) e Sant’Ana (2005) ao afirmarem que, apesar de aprovarem a educação inclusiva, os professores são cientes de não estarem preparados para a inclusão, devido ao déficit existente em relação às práticas educacionais essenciais à promoção da inclusão.

Sobre a questão, “Classifique por ordem de prioridade crescente de 1 a 7, sendo 1 a menos importante e 7 a mais importante, as condições que considera mais relevantes para que seja possível a realização de um efetivo processo de inclusão?”, os resultados estão relacionados no Quadro 2:

Tabela 2: Classificação dos fatores por relevância após Oficina

Fatores	Score	Classificação
Envolvimento dos professores	68	1°
Metodologias de ensino	63	2°
Formação específica	61	3°
Avaliação/acompanhamento dos alunos	49	4°
Técnicos especializados (professores, psicólogos,	44	5°
Materiais e recursos	42	6°
Colaboração entre professores	37	7°

Fonte: Pesquisa dos Autores.

O envolvimento de professores, as metodologias de ensino e a formação específica foram as que obtiveram os maiores scores. Os menores foram a de técnicos especializados e colaboração entre professores, bem como materiais e recursos. As maiores divergências ficaram nos fatores técnicos especializados e

colaboração entre professores. O maior consenso ficou por conta do fator de metodologia de ensino.

As mudanças que ocorreram após a realização da oficina encontram-se evidenciadas no quadro abaixo. Os itens que mudaram mais de posição foram a Avaliação, que passou de 6 para 4; Metodologia de Ensino que passou de 3

para 2; Técnicos especializados, que passou de 2 para 5; e Formação específica que passou de 4 para 3.

Tabela 3: Resumo da classificação dos fatores por relevância antes e depois da Oficina

Fatores	Score Antes da Oficina	Score Após Oficina	Posição antes da Oficina	Posição depois da Oficina
Envolvimento (comprometimento) dos	173	68	1°	1°
Avaliação/acompanhamento dos alunos	130	49	6°	4°
Metodologias de ensino	163	63	3°	2°
Formação específica	160	61	4°	3°
Materiais e recursos	151	42	5°	6°
Colaboração entre professores	121	37	7°	7°
Técnicos especializados (professores, psicólogos, terapeutas)	168	44	2°	5°

Fonte: Pesquisa dos Autores.

Os resultados dessa pesquisa estão alinhados com os achados de Malki e Einat (2018), Fantacini e Dias (2015), Almeida e Barbosa (2014), Campos e Duarte (2011), Granemann (2007), Sant'ana (2005), Mendes (2006) e Martin (1996), que afirmam que os resultados dos estudos sobre os pontos de vista dos professores sobre o tema da inclusão são: (i) quando se trata de sua própria prática docente, a maioria dos professores participantes da pesquisa ainda não se sentem confortáveis em ter alunos com deficiência intelectual em sua sala de aula; (ii) as atitudes dos professores, em relação à inclusão, referem-se a tipos específicos de deficiência, experiência com educação e tamanho da turma. Bom destacar que esses fatores limitantes ou qualificadores para uma boa educação não são novos, sendo citados há muito tempo na literatura como, por exemplo, em Cornoldi *et al.* (1998) e Sant'Ana (2005).

Na questão 21 “Gostaríamos que você sugerisse um tema na área desta pesquisa para uma oferta futura de Oficina”, as respostas consolidadas foram: (i) Metodologias diversificadas para trabalhar com alunos com DI; (ii) Terminalidade Específica, desafios e

possibilidades; (iii) Utilização de recursos computacionais; (iv) Superdotação e altas habilidades; (v) Instrumento de avaliação para aluno com DI; e (vi) Eu gostaria de participar de uma próxima oportunidade da mesma Oficina ofertada.

A partir dessas respostas, os professores deixaram claro a importância da oferta de formação continuada, sendo em formato de oficinas ou não, desde que promovam momentos de reflexões e propostas pedagógicas. A capacitação está prevista no artigo 59 da Lei n. 9.394/96, permitindo, de acordo com Granemann (2007), construir e pôr em prática, no ambiente escolar, uma pedagogia que consiga ser comum ou válida para todos os alunos da classe escolar, porém, capaz de atender os alunos cujas situações pessoais e características de aprendizagem requeiram uma pedagogia diferenciada (BRASIL, 1996).

5 CONCLUSÃO

Esta pesquisa tem como objetivo “descrever a percepção dos docentes do Ifes sobre os fatores que influenciam no processo de inclusão dos alunos com DI em sala de aula regular”. Para alcançar

esse objetivo foi realizada pesquisa qualitativa e quantitativa.

A seguinte questão investigativa guiou a pesquisa: “Qual a percepção dos docentes do Ifes sobre os fatores que influenciam no processo de inclusão dos alunos com DI em sala de aula regular?”.

O processo investigativo adotado foi descritivo quanto aos objetivos e *survey* quanto aos procedimentos. Para a coleta de dados foi utilizado questionário que foi encaminhado para todos os 75 professores do campus Colatina. Desses profissionais, 32 responderam ao questionário na primeira etapa. Desses profissionais, foram selecionados 22. Más, 11 professores participaram da oficina e responderam ao questionário de fechamento da pesquisa.

Os resultados obtidos indicam que, apesar da maioria dos professores entender ser um grande desafio, todos concordaram com a inclusão das pessoas com DI em sala de aula regular, embora, ao mesmo tempo, se sintam despreparados para desenvolver um trabalho adequado com elas.

Após realização da oficina, os professores consideraram como mais relevantes no processo de inclusão de pessoas com DI – em 1º lugar: o envolvimento dos professores e as metodologias de ensino; em 2º lugar: a formação específica; em 3º lugar: a avaliação / acompanhamento de alunos. Esses resultados sugerem que os docentes aprovam a inclusão escolar, mas se consideram despreparados par efetivá-la em suas turmas.

Dos fatores estudados, o que apresenta maior consenso entre os professores é a metodologia de ensino. Foram descritos como menor relevância em relação aos fatores analisados: (i) técnicos especializados; (ii) colaboração entre professores; e (iii) materiais e recursos. Além disso, o envolvimento (comprometimento) dos professores torna-se necessário para que o processo de inclusão possa ser eficaz, bem como considerar o tempo disponível para o

atendimento aos alunos, o que requer reflexão sobre o tamanho da turma, pois isso afeta o tempo a ser disponibilizado aos alunos.

Esses resultados permitem inferir que existe uma preocupação os docentes tanto com relação à preparação para assumir alunos com DI em suas turmas quanto ao processo de aprendizagem desses estudantes. Isso contraria as afirmativas de Schipper e Vestena (2016) de que os procedimentos pedagógicos destinados à população com deficiência ainda são pensados pelo viés do déficit e que os procedimentos metodológicos ainda utilizados mostram a falta de preocupação com os processos de aprendizagem e de elaboração cognitiva do aluno com DI.

A partir dessas respostas, os professores deixam claro a importância da oferta de formação continuada, sendo em formato de oficina ou não, desde que promovam momentos de reflexões e propostas pedagógicas que viabilizem a inclusão de alunos com DI.

Sugerem-se, para pesquisas futuras, temas que proporcionem novas reflexões e observações, abordando a inclusão de pessoas com DI no ensino profissional, técnico e superior. Para novas pesquisas os autores sugerem, por exemplo, os seguintes temas: (i) processo de inclusão de pessoas com DI em salas regulares: percepção de alunos e professores; (ii) processo de intervenção pedagógica por meio de estudos de casos descrevendo metodologias diversificadas para trabalhar com alunos com deficiência intelectual, incluindo a utilização de recursos computacionais; (iii) terminalidade específica e mercado de trabalho (desafios e possibilidades); e (iv) avaliação e acompanhamento para alunos com DI.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, B. R.; BARBOSA, A. J. G. Psicologia Positiva e deficiência intelectual: Análise da produção científica. **Revista CES Psicologia**, vol. 7, Número

2, Julio- Diciembre 2014, pp. 44-58.

Disponível em: <

<http://www.scielo.org.co/pdf/cesp/v7n2/v7n2a05.pdf>>. Acessado em: 29/04/2018.

AMIAMA, José Francisco; MONZÓN, Javier; BALLESTA, Javier. The Project of “Cap Collection”: A PBL in the School and an Opportunity of Social Inclusion for Students and Adults with Intellectual Disability Procedia - **Social and Behavioral Sciences**, volume 237, 21 February 2017, pp. 255-260. Disponível em:

<<https://www.sciencedirect.com/journal/procedia-social-and-behavioral-sciences>>. Acessado em: 25/06/2018.

ARRUDA, Irene Vicente de;

CASTANHO, Marisa Irene Siqueira.

Educação de jovens e adultos deficientes mentais: reflexões sobre a permanência na escola especial. **Constr. Picopedag.**, São Paulo, v. 22, n. 23, p. 59-71, 2014.

Disponível em

<http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-69542014000100005&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 17 jun. 2018.

BRASIL. Decreto Legislativo nº 186, de 2008. Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007.

Diário Oficial [da] União, Brasília, 10 de julho de 2008.

BRASIL. **Decreto Legislativo nº 198**, de 2001. Aprova o texto da Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, concluída em 7 de junho de 1999, por ocasião do XXIX Período Ordinário de Sessões da Assembleia Geral da Organização dos Estados Americanos, realizado no período de 6 a 8 de junho de 1999, na cidade de Guatemala. Disponível em:

<<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decl/eg/2001/decretolegislativo-198-13-junho-2001-337086-convencao-1-pl.html>>.

Acesso em: 05/06/2018.

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. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, 09 de outubro de 2001.

BRASIL. Presidência da República.

Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil, 1988.

Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 26 nov. 2018.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996.

Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, 30/08/2012.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, 26 de junho de 2014.

BRASIL. Presidência da República. 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). **Diário Oficial [da] União**, Brasília, 07/07/2015.

BRASIL. Presidência da República. 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

peças com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, 29/12/2016.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 4.024**, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Revogada pela Lei nº 9.394, de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L4024.htm>. Acesso em: 28 nov. 2018.

BRAUN, Patrícia; NUNES, Leila Regina d'Oliveira de Paula. A Formação de Conceitos em Alunos com Deficiência Intelectual: o Caso de Ian. **Rev. Bras. Educ. Espec.**, Marília, v. 21, n. 1, p. 75-92, Mar. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382015000100075&lng=en&nrm=iso>. Acessado em: 22 de março de 2018.

BRITO, Jéssica de; CAMPOS, Juliane Ap. de Paula Perez. Escolarização de jovens e adultos com deficiência intelectual: considerações sobre as pesquisas em dissertações e teses no período de 1988 a 2008. **Revista Educação Especial, Santa Maria**, p. 45-58, dez. 2013. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/4848>>. Acesso em: 17 jun. 2018.

BRITO, Jessica de; CAMPOS, Juliane Aparecida de Paula Perez; ROMANATTO, Mauro Carlos. Ensino da matemática a alunos com deficiência intelectual na educação de jovens e adultos. **Rev. Bras. Educ. Espec.** [online]. 2014, vol.20, n.4 [cited 2018-11-08], pp.525-540. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382014000400005&lng=en&nrm=iso>.

CAMPOS, J. A. P.; DUARTE, M. O aluno com deficiência na EJA: reflexões sobre o atendimento educacional especializado a partir do relato de uma professora da

educação especial. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v.24, n.40, p. 271-283, 2011.

CHAGAS, Maria de Fátima de Lima das; DIAS, Francisca Kélia Duarte. Alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas regulares de MOSSORÓ-RN. **HOLOS**, [S.l.], v. 5, p. 144-153, nov. 2014. ISSN 1807-1600. Disponível em: <<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/968>>. Acesso em: 15 set. 2018.

CHICON, José Francisco; SA, Maria das Graças Carvalho Silva de. A autopercepção de alunos com deficiência intelectual em diferentes espaços-tempos da escola. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**, Porto Alegre, v. 35, n. 2, p. 373-388, June 2013. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32892013000200009&lng=en&nrm=iso>. access on 25 Nov. 2018.

CORNOLDI, Cesare; TERRENI Alessandra; SCRUGGS, Thomas E.; MASTROPIERI, Margo A. (1998) Teacher attitudes in Italy after twenty years of inclusion. **Remedial and Special Education**, 1998, 19: 350-356.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acessado em 26/11/2017.

FANTACINI, Renata Andrea Fernandes; DIAS, Tárzia Regina da Silveira. Professores do Atendimento Educacional Especializado e a Organização do Ensino para o Aluno com Deficiência Intelectual. **Rev. Bras. Educ. Espec.**, Marília, v. 21, n. 1, p. 57-74, Mar. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-

65382015000100057&lng=en&nrm=iso>. Acessado em: 15 Apr. 2018. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382115000100005>.

FIORINI, Maria Luiza Salzani. **Concepção do professor de educação física sobre a inclusão do aluno com deficiência.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, 2011. Bibliografia: f. 125-130. Orientador: Prof. Dr. Eduardo José Manzini. Disponível em: <https://www.marilia.unesp.br/Home/Pos-Graduacao/Educacao/Dissertacoes/fiorini_mls_me_mar.pdf>. Acessado em: 24/11/2017.

GRANEMANN, Jucélia Linhares. Inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais na escola: uma proposta necessária e em ascensão 1 – UFMS – juceliagranemann@yahoo.com.br GT: **Educação Especial** / n.15 Agência Financiadora: CAPES / UCDB. Anais... ANPED, 2007. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/biblioteca/item/inclusao-de-alunos-com-necessidades-educacionais-especiais-na-escola-uma-proposta>>. Acessado em: 24/11/2017.

INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO (IFES). **Resolução do Conselho Superior nº 55/2017**, de 19 de dezembro de 2017. Disponível em: <https://ifes.edu.br/images/stories/Res_CS_55_2017_-_Institui_procedimentos_de_identificacao%20acompanhamento_e_certificacao%20de_alunos_com_Necessidades_Especificas_-_Alterada_Res_19_2018.pdf>. Acessado em 01/01/2018.

INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO (IFES, 2017a). **Resolução do Conselho Superior nº 34/2017**, de 09 de outubro de 2017. Disponível em: <https://ifes.edu.br/images/stories/Res_CS_34_2017_-_Institui_diretrizes_operacionais_para_atendimento_alunos_necessidades_especiais.pdf>. Acessado em 01/01/2018.

ndimento_alunos_necessidades_especiais.pdf >. Acessado em 01/01/2018.

MAIA, Mayara dos Santos. **Um diagnóstico sobre a educação inclusiva: organização escolar, concepções de professores e desafios.** Monografia (Licenciatura em Ciências Biológicas) - Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, PB, 2015.

MALKI, Sharon; EINAT, Tomer. To include or not to include - This is the question: Attitudes of inclusive teachers toward the inclusion of pupils with intellectual disabilities in elementary schools. **Education, Citizenship and Social Justice**, 2018, Vol. 13(1) 65 –80. Disponível em:

<https://doi.org/10.1177/1746197917705138>. Acessado em: 30/04/2018. DOI: 10.1177/1746197917705138.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão, diferença e deficiência:** sentidos, deslocamentos, proposições. *Inclusão Social*, Brasília, DF, v.10 n.2, p.37-46, jan./jun. 2017. Disponível em: <<http://revista.ibict.br/inclusao/article/view/4030>>. Acessado em: 05/04/2018.

MATIAS, Flávia Souza; SOUZA, Sandra Freitas de. A formação do docente e o processo de inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais. **Paidéia r. do Cur. de Ped. da Fac.** de Ci. Hum., Soc. e da Saú., Univ. Fumec Belo Horizonte Ano 11 n. 17 p. 85-107 jul./dez. 2014.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Rev. Bras. Educ**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, p. 387-405, Dec. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782006000300002&lng=en&nrm=iso>. Acessado em: 18 de junho de 2018,

MUMBARDO-ADAM, Cristina. SHOGREN, Karrie A; GUÁRDIA-

OLMOS, Joan; GINÉ, Climent. Contextual predictors of self-determined actions in students with and without intellectual disability. **Psychology in the Schools**, Vol. 54(2), 2017. Disponível em:

<<https://onlinelibrary-wiley.ez120.periodicos.capes.gov.br/action/showCitFormats?doi=10.1002%2Fpits.21987>>. Acessado em: 15/03/2018.

OLIVEIRA, PMR, et al. Facilitadores e barreiras no processo de inclusão escolar. **Rev Ter Ocup**. Univ São Paulo. 2015 maio/ago.;26(2):186-93. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/rto/article/download/59428/101609/>>. Acessado em: 08/03/2018.

ROSSATO, Solange Pereira Marques; LEONARDO, Nilza Sanches Tessaro. A deficiência intelectual na concepção de educadores da Educação Especial: contribuições da psicologia histórico cultural. **Rev. Bras. Educ. Espec.**, Marília, v. 17, n. 1, p. 71-86, Apr. 2011.

Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382011000100006&lng=en&nrm=iso>. Acessado em: 15 Apr. 2018.

SANT'ANA, Izabella Mendes. Educação inclusiva: concepções de professores e diretores. **Psicol. Estud.**, Maringá, v. 10, n. 2, p. 227-234, ago. 2005. Disponível em

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722005000200009&lng=pt&nrm=iso>. Acessado em 24 nov.

SCHIPPER, Carla Maria de; VESTENA, Carla Luciane Blum. Características do raciocínio do aluno deficiente intelectual à luz da Epistemologia Genética. **Psicol. Esc. Educ.**, Maringá, v. 20, n. 1, p. 79-88, abr. 2016. Disponível em

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572016000100079&lng=pt&nrm=iso>. Acessado em: em 15 abr. 2018.

SCRUGGS, T.E; MASTROPIERI, M.A. (1996) Teacher perceptions of mainstreaming/inclusion, 1958–1995: a research synthesis. **Exceptional Children** 63(1): 59–74.

UNESCO (1994). The Salamanca statement and framework for action on special needs education, adopted by the World Conference on Special Needs Education: access and quality, **Salamanca**, 7-10 June 1994 / Necessidades Educativas Especiais: Declaração de Salamanca sobre princípios, política e prática na área das necessidades educativas especiais. Lisboa: IIE. Inovação, 7,n.º 1, separata.