

FORMAÇÃO DOCENTE PARA LECIONAR AOS ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

TEACHING TRAINING TO TEACH TARGET PUBLIC STUDENTS OF SPECIAL EDUCATION

Albina CAPELETTI¹

Roberta Cajaseiras de CARVALHO²

Resumo: A busca pela promoção de uma educação inclusiva nos Institutos Federais brasileiros têm gerado debates e a constatação de que ainda há muito por ser feito. Nesse contexto, esta pesquisa buscou identificar a percepção dos docentes do IFSC Chapecó sobre as condições necessárias para lecionar aos alunos público-alvo da educação especial. Para isso, baseou-se em uma pesquisa bibliográfica e de campo, caracterizando-se como um estudo de caso. A parte empírica da investigação aplicou um questionário on-line a uma amostra de 21 docentes, com perguntas abertas e fechadas dispostas através de formulário on-line. Entre os resultados obtidos, destaca-se que quase metade dos entrevistados não se sente segura e capaz de organizar atividades para os alunos público-alvo da educação especial, e que mais da metade dos docentes se sente parcialmente preparado para atuar com esses estudantes. Os dados indicam que entre as intenções institucionais de inclusão e a sua efetivação, ainda há um longo caminho a ser percorrido.

Palavras-chave: Educação especial. Atendimento educacional especializado. Formação docente.

Abstract: The search for the promotion of inclusive education in Brazilian Federal Institutes has generated debates and the realization that there is still much to be done. In this context, this research sought to identify the perception of IFSC Chapecó teachers about the necessary conditions to teach the target audience of special education students. For this, it was based on a bibliographical and field research, characterizing itself as a case study. The empirical part of the investigation applied an online questionnaire to a sample of 21 teachers, with open and closed questions arranged through an online form. Among the results obtained, it is highlighted that almost half of the interviewees do not feel safe and able to organize activities for the target audience of special education students, and that more than half of the teachers feel partially prepared to work with these students. The data indicate that between the institutional intentions of inclusion and its realization, there is still a long way to go.

Key words: Special education. Specialized educational services. Teacher training.

INTRODUÇÃO

A garantia de acesso a uma educação inclusiva no Brasil tem sido uma luta há várias décadas, e encontrar formas de garantir sua operacionalização continua sendo um desafio para instituições de ensino e para a sociedade civil organizada. Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia no Brasil são instituições de educação superior, básica e profissional,

¹ Especialista em Teorias e Metodologias da Educação Básica e Profissional (IFSC), Bacharel em Administração (UNOESC), Licenciada em Pedagogia (FAEL). Prefeitura Municipal de Tapejara (RS). albina.capeletti@gmail.com. <https://orcid.org/0000-0002-1552-0100>

² Doutora em Educação (UPF), Mestre em Turismo (UCS) e Bacharel em Turismo (UFPE). Professora do EBTT do IFSC câmpus Chapecó. roberta.cajaseiras@ifsc.edu.br. <https://orcid.org/0000-0002-9153-0255>

<https://doi.org/10.36311/2358-8845.2022.v9n1.p55-70>



This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License.

ofertando múltiplos cursos e com várias unidades especializadas na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino. Os Institutos Federais têm contribuído para a oferta de uma educação pública de qualidade, facilitando o acesso à educação, intensificando a formação do conhecimento de pesquisa e extensão, aprimorando o nível profissional no mercado de trabalho. Apesar dos avanços qualitativos nos últimos anos, os Institutos Federais (IF's) ainda enfrentam muitas dificuldades para a implantação das políticas de educação especial, como por exemplo a falta de recursos humanos qualificados, de recursos financeiros e a presença de barreiras atitudinais.

Analisando o cenário posto, constatou-se que as investigações a respeito do processo de inclusão dos alunos público-alvo da educação especial nos IF's ainda são escassas, e a ausência de políticas institucionais específicas para direcionar e organizar as práticas de inclusão dificultam a inserção de uma identidade ou de uma cultura inclusiva nos institutos. Além disso, a falta de estrutura física, de recursos financeiros e humanos também são apontados como barreiras para a implementação e atuação dos NAPNEs (Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específica) e NAE'S (Núcleo de Acessibilidade Educacional).

Com o intuito de atender a demanda por mão-de-obra qualificada para a região Oeste Catarinense, foi criado o Instituto Federal Santa Catarina Câmpus Chapecó, tendo iniciado suas atividades em 22 de agosto de 2006. O IFSC câmpus Chapecó se destaca por sua disponibilidade em atender a demanda econômica da região Oeste Catarinense, fornecendo qualificação para os trabalhadores que desejam estar preparados para os desafios do mercado de trabalho, sendo uma referência regional na qualidade de ensino.

Tentando identificar a formação dos professores do IFSC Chapecó para oferecer uma educação inclusiva, partimos da seguinte questão de pesquisa: os docentes do IFSC Chapecó se sentem preparados para lecionar aos alunos público-alvo da educação especial? Partindo dessa reflexão, o objetivo geral deste trabalho é identificar a percepção dos docentes do IFSC Chapecó sobre as condições necessárias para lecionar aos alunos público-alvo da educação especial. Os objetivos específicos são: i) identificar contribuições de estudos anteriores sobre a educação inclusiva nos Institutos Federais; ii) apresentar a percepção dos docentes do IFSC Chapecó sobre as condições para estimular a educação inclusiva dos alunos público-alvo da educação especial no câmpus.

METODOLOGIA

A organização metodológica deste estudo ancorou-se numa pesquisa qualitativa de caráter descritivo. Para operacionalizar os objetivos propostos, baseou-se em uma pesquisa bibliográfica e uma pesquisa de campo, caracterizando-se como um estudo de caso. O levantamento da produção científica sobre o tema baseou-se na busca por livros e artigos que abordam as temáticas educação inclusiva e institutos federais. Entre os autores que contribuíram para o referencial teórico deste artigo destacam-se Mendes (2017), Silva (2020), Souto (2014), Dias (2020), Medeiros e Passos (2019) e Gil (2005).

A pesquisa de campo consistiu na aplicação de um questionário destinado aos professores do IFSC câmpus Chapecó que tenham lecionado para alunos público-alvo da educação especial nos cursos da instituição. O universo de pesquisa correspondeu a todos os professores do câmpus (63 docentes). A amostra de pesquisa foi do tipo não probabilística

por cotas (contemplando docentes que atuam em todos os cursos que o câmpus oferece) e por conveniência (partindo da facilidade de acesso aos contatos telefônicos dos docentes em grupos de aplicativos de troca de mensagens voltados a temas institucionais). A amostra de pesquisa foi de 21 respondentes, o que corresponde a 33,3% do universo de pesquisa.

Após a seleção dos potenciais docentes de cada curso, entrou-se em contato com os mesmos através de mensagem em aplicativo de troca de mensagens, a fim de identificar sua adequação ao perfil de respondente (terem lecionado a educandos público-alvo da educação especial no câmpus). Os docentes que afirmaram ter lecionado e aceitaram participar da pesquisa receberam o questionário através do seu e-mail institucional, que foi enviado para 23 (vinte e três) docentes no dia 19 de maio de 2021. Foram retornadas 21 (vinte e um) formulários respondidos.

O questionário foi criado no aplicativo Formulários Google, tendo em sua primeira página o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (conforme padrão do IFSC). O formulário foi composto por 10 questões, sendo cinco abertas e cinco fechadas. As perguntas feitas aos docentes foram: 1) Há quantos anos você atua como docente no IFSC Chapecó? 2) Em quais dos cursos abaixo você lecionou para estudantes público-alvo da Educação Especial? 3) Marque abaixo os tipos de especificidades do público-alvo da Educação Especial que você percebeu em seus alunos durante sua trajetória no IFSC Chapecó. 4) Você já foi convidado a participar de alguma formação em educação inclusiva promovida pelo câmpus? 5) Você se sente emocionalmente preparado para atuar com estudantes público-alvo da Educação Especial? (Se possível, comente sua resposta) 6) Você se considera tecnicamente preparado (sob o ponto de vista pedagógico) para atuar com estudantes público-alvo da Educação Especial? 7) Que tipo de suporte técnico ou tecnologia assistiva o câmpus disponibilizou para contribuir com o seu trabalho junto aos alunos público-alvo da Educação Especial? 8) Que assuntos/temas você considera fundamentais para uma formação contínua dos docentes do IFSC, no que tange ao atendimento dos estudantes público-alvo da Educação Especial? 9) Segundo o Plano de Desenvolvimento institucional (IFSC, 2020), o IFSC tem como missão “Promover a inclusão e formar cidadãos, por meio da educação profissional, científica e tecnológica, gerando, difundindo e aplicando conhecimento e inovação, contribuindo para o desenvolvimento socioeconômico e cultural”. Como profissional inserido neste contexto, você acredita que a missão está sendo cumprida? 10) Esse espaço é destinado para comentários adicionais, caso seja do seu interesse. Os dados obtidos foram organizados em planilha automática gerada pelo aplicativo Formulário Google.

REFERENCIAL TEÓRICO

Não é possível descrever sobre uma sociedade para todos sem falar de educação inclusiva, que é o resultado de muitas discussões, estudos teóricos e práticas que tiveram a participação e o apoio de organizações de pessoas com deficiência e educadores no Brasil e no mundo (GIL, 2005). Mazzota afirma que foi a partir do final dos anos 1950 e no decorrer dos anos 1960 que teve início, na política educacional brasileira, a “[...] educação dos deficientes, dos excepcionais ou a educação especial”. Destaca-se a importância da criação da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (Apae) em 1954 no Rio de Janeiro, e da Sociedade Pestalozzi em 1926 no Rio Grande do Sul, ambas organizações filantrópicas-assistenciais administradas

por familiares, comumente conhecidas como escolas especiais (MAZZOTA, 2011 citado por MENDES, 2017, p. 28).

A Educação Inclusiva surgiu em diferentes momentos e contextos, especialmente a partir da década de 1990, quando ocorreu a Conferência Mundial de Educação Especial; e em 1994, quando foi proclamada a Declaração de Salamanca que “define políticas, princípios e práticas da Educação Especial e influi nas Políticas Públicas da Educação”. A partir daí passou-se a considerar a inclusão de estudantes com necessidades educativas especiais, e a escola regular passou a representar o local primordial onde a integração de crianças com deficiência poderia ser concretizada (SOUTO, 2014, p. 3).

Em 2008 foi aprovado no Brasil o documento da Política Nacional da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Segundo esse documento, a educação especial é definida como uma “modalidade de educação que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades”. Nessa perspectiva, ao serem incluídos nas turmas comuns do ensino regular, os estudantes PAEE (público-alvo da Educação Especial) têm o direito ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) e aos recursos e serviços pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras que impedem a plena participação desses estudantes (MEDEIROS e PASSOS, 2019. p. 184).

A educação da pessoa com deficiência no Brasil vem sendo marcada, ao longo de seu desenvolvimento, por políticas e movimentos de exclusão com ações assistencialistas ou de segregação, mas também por tentativas de inclusão que ganharam força a partir da década de 90:

Duas grandes vertentes têm marcado a construção das políticas públicas educacionais para as pessoas com deficiência no Brasil. A primeira revela uma concepção assistencialista com a criação de instituições especializadas com ambientes únicos para a aprendizagem desses sujeitos. A segunda, no entanto, aponta para uma sociedade inclusiva que vem contribuindo significativamente para a alteração das políticas sociais, buscando assegurar o direito da pessoa com deficiência, bem como a sua matrícula nas classes comuns (ROCHA, AMORIM, FERREIRA e LOPES, 2018, p. 508)

A partir da Constituição Federal do Brasil de 1988, a educação passou a ser direito social e de todos, contribuindo para o progresso das políticas de inclusão da pessoa com deficiência no sistema escolar brasileiro. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira - LDBEN, Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, reforçou a implementação da inclusão quando trouxe em seu inciso III, do Artigo 4º, a garantia de “atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiências, preferencialmente na rede regular de ensino” (redação posteriormente alterada pela Lei nº 12.796, de 2013). Assim, ter a educação inclusiva contemplada por políticas de abrangência nacional e de relevância histórica para mudanças consideráveis na educação demonstra o avanço do processo democrático no país no que tange à educação e inclusão de grupos discriminados.

No ano de 2001 foi criado o Plano Nacional de Educação – PNE por meio da Lei nº 10.172/2001, que aborda a educação especial apontando alguns dados, tendências da educação especial no Brasil e caminhos para a inclusão dentro do espaço formal de aprendizagem escolar (BRASIL, 2001). Em 2014 a nova versão do PNE cita como meta 4:

Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a

garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (BRASIL, 2014).

Na perspectiva de defesa da possibilidade de mudança do “paradigma da Integração para a Inclusão” a partir dos esforços de todos, situa-se o pensamento de outra autora muito influente no campo da Educação Especial: Maria Teresa Eglér Mantoan, para quem “Todos os alunos, sem exceção, devem frequentar as salas de aula do ensino regular” (MANTOAN, 2003 citado por MENDES, 2017, p. 29). Somente com a frequência em sala de aula regulares a inclusão se dará por completa, pois todos os cidadãos e cidadãs são diferentes uns dos outros, e todos, sem distinção de raça, cor, religião e classe social, devem ter seus direitos garantidos. A diversidade de estudantes em salas de aula regulares não vai garantir a inclusão dos alunos, sendo apenas um dos fatores envolvidos no processo.

Nos tempos atuais, os alunos público-alvo da educação especial estão sendo cada vez mais assistidos e estimulados a terem um convívio social pelas famílias, escolas e por todos os profissionais envolvidos direta ou indiretamente com eles. A nomenclatura atual para as demandas pedagógicas dessas pessoas é Necessidades Educacionais Especiais (NEE). Os alunos público-alvo da educação especial são aqueles com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2021).

A importância da inclusão de pessoas com NEE vai além dos princípios básicos que a sociedade delega como normais, pois são seres humanos com os mesmos direitos que qualquer cidadão brasileiro. Somente assim, sem a separação pelas diferenças, que a inclusão se dará por completo. Segundo a Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Ressalta no capítulo IV – Do Direito à Educação Art. 27:

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. Parágrafo único. É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação (BRASIL, 2015).

Apesar das prerrogativas legais, na prática ainda se percebe a falta de atenção às relações de incentivo para a qualificação contínua dos profissionais engajados em prol da causa inclusiva. A educação inclusiva deve ser colocada em destaque na organização administrativa, para assim obter maiores e melhores resultados, brotando reflexos rápidos e precisos para com os educandos.

Os desafios postos para a Educação Inclusiva são percebidos nas vivências em sala de aula, pela dificuldade de incluir os alunos público-alvo da educação especial nos planejamentos, onde o preparo e o conhecimento do professor docente e do segundo professor fará toda a diferença para o aluno ser ou não ser incluído na turma. A necessidade de formação se estende também para os estudantes, anterior à chegada dos colegas público-alvo da educação especial, isso deve ser considerado como rotina na escola regular.

Saviani (2009) debateu sobre a formação de professores para atuar nessa modalidade:

[...] permanece em aberto. Com efeito, o lugar onde esse tipo de formação poderia ser contemplado em sua especificidade seria o curso de Pedagogia. Entretanto, a resolução CNE/CP 1, de 2006, que definiu as diretrizes curriculares nacionais para o curso de Pedagogia toca na questão da Educação Especial de passagem e apenas duas vezes. Trata-se do artigo 5º, inciso X (Saviani, 2008, p. 248): ‘demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras’ (grifos meus) e do artigo 8º, inciso III (idem, ibidem, p. 251): [...] atividades complementares envolvendo [...], opcionalmente, a educação de pessoas com necessidades especiais, a educação do campo, a educação indígena, a educação em remanescentes de quilombos, em organizações não-governamentais, escolares e não-escolares, públicas e privadas (SAVIANI, 2009, p. 152).

Contudo, não é qualquer formação que possibilitará que o profissional docente atue com alunos NEE: esse esforço necessita de formação específica e continuada, além de preparação psicológica e emocional para os enfrentamentos vivenciados diariamente. Outros desafios surgem, desde a infraestrutura inadequada à demanda e qualificação dos profissionais na educação profissional e inclusiva. A exclusão também passa pela acessibilidade digital, fator que gera autonomia e democratização do acesso às tecnologias (SILVA, 2020).

Vários estudos acadêmicos vem denunciando sistematicamente o despreparo do professor para trabalhar com a diversidade, como Saviani (2009) e as revisões realizadas por Fontes (2009) e Mendes (2017). Contudo, além da falta de preparo teórico-metodológico para incluir o aluno com deficiência ou outras condições de “excepcionalidade”, o professor do ensino regular pode apresentar expectativas desfavoráveis em relação a sua capacidade de aprendizagem. Neste sentido, a aceitação do “aluno especial” e suas diferenças é um processo complexo que passa pela sensibilização do professor.

Fontes (2009), ao analisar o Plano Nacional de Educação, reforça este aspecto quando afirma que “não há como ter uma escola regular eficaz quanto ao desenvolvimento e aprendizagem dos educandos especiais sem que seus professores [...] sejam preparados para atendê-los adequadamente”. E complementa, afirmando que “a formação continuada assume particular importância, em decorrência do avanço científico e tecnológico e de exigência de um nível de conhecimentos sempre mais amplos e profundos na sociedade moderna” (FONTES, 2009, p. 57).

Neste sentido que Nóvoa afirma que o desenvolvimento da profissão docente passa pelo desenvolvimento do professor enquanto pessoa, por isso, “urge (re)encontrar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores apropriar-se de seus processos de formação” (NÓVOA, 1995 citado por FONTES, 2009, p. 64). O desenvolvimento pessoal do docente engloba o compreender o lado humano de cada aluno público-alvo da educação especial. Neste contexto, “a aquisição da sensibilidade relativa às diferenças entre os alunos constitui uma das principais características do trabalho docente”, sendo este um dos pilares da Educação Inclusiva (TARDIF, 2000 citado por FONTES, 2009, p. 64 e 65).

Para a promoção concreta e de fato da inclusão é essencial a modernização no ambiente escolar, tanto no suporte pedagógico aos docentes atuantes como os docentes em formação e assim partirá do pressuposto que é preciso conhecer para que a transformação ocorra. A aprendizagem começa quando as práticas educacionais são pensadas e planejadas pela coordenação, professor e a família, para assim obter êxito e realmente ver o crescimento

e a evolução diária no aprendizado do aluno com necessidades educacionais especiais. Porém, independentemente do sistema de ensino, a integração da família/escola é fundamental para o sucesso do trabalho acadêmico e o desenvolvimento global de alunos público-alvo da educação especial. Torna-se, portanto, imperativo assumir um comprometimento com a reciprocidade (GLAT e DUQUE, 2003 citado por FONTES, 2009, p. 175).

Os Institutos Federais Brasileiros integram a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Tida no seu início como instrumento de política voltado para as ‘classes desprovidas’, a Rede Federal se configura hoje como importante estrutura para que todas as pessoas tenham efetivo acesso às conquistas científicas e tecnológicas (RFEPCT, 2016). Os Institutos Federais Brasileiros são instituições que se destacam na rede federal, pois foram criados com o escopo de atender às demandas das classes trabalhadoras.

A educação inclusiva nos Institutos Federais é algo que perpassa vários momentos e diferentes formas de abordagem na prática educacional, entendendo que incluir não é uma tarefa simples. Faz-se necessário identificar as potencialidades dos alunos público-alvo da educação especial, para que assim haja o respeito e o desenvolvimento de uma educação verdadeiramente inclusiva a partir da prática dos profissionais em educação, possibilitando assim a igualdade de direitos nas oportunidades enxergadas por eles.

A preocupação com o atendimento das pessoas com NEE's nos IF's é recente e foi demandada pela chegada de alunos público-alvo da educação especial a essas instituições. No ano de 1999 foi realizado um levantamento estatístico pela Coordenação Geral de Desenvolvimento da Educação Especial para a identificação das escolas que desenvolviam educação profissional para pessoas com deficiência na Rede Federal de Educação Tecnológica. Na ocasião, chegou-se ao número de “[...] 153 alunos matriculados nas Escolas Agrotécnicas, 17 nas Escolas Técnicas e 97 nos Centros Federais de Educação Tecnológica”, o que correspondia a 30% das instituições naquela ocasião (135 escolas da Rede Federal de Educação Tecnológica) (ROSA, 2011). Tais dados evidenciaram que os IFs necessitavam de um número maior de profissionais qualificados para atuarem na formação de pessoas com NEE's, e que cada vez mais crescia a demanda de novos conhecimentos tecnológicos para atender todas as pessoas. Alguns Institutos Federais contam com Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (Napne) ou setores dedicados a esse público, mas as iniciativas ainda são pontuais, carentes de uma política que abranja toda a Rede Federal.

As pesquisas de Mendes (2017) e Rocha (2018) investigaram a inclusão de estudantes com deficiência nos institutos federais a nível nacional. Como resultado, evidenciaram que as políticas de Educação Especial estão em processo de consolidação dentro dessas instituições, e por esse motivo é possível encontrar uma diversidade de práticas e de concepções sobre a inclusão. Foi possível perceber também que a acessibilidade arquitetônica tem recebido destaque dentro dessas instituições, em detrimento das questões pedagógicas.

Silva (2020) destacou que, apesar dos avanços, a inclusão dos alunos público-alvo da educação especial na educação profissional deve considerar que os estudantes necessitam receber uma formação que os capacitem para exercer efetivamente funções em sua área de formação, a fim de que estejam aptos a ocupar vagas de trabalho.

A seguir serão apresentados os resultados da pesquisa de campo, que traz a percepção dos professores do IFSC Chapecó sobre a formação docente necessária para garantir uma educação inclusiva.

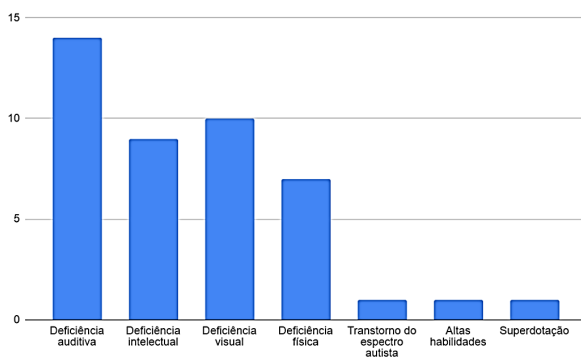
RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesta seção do artigo serão apresentados os resultados obtidos a partir da aplicação dos questionários on-line junto aos docentes e a discussão sobre tais resultados. A primeira questão do questionário foi “Há quantos anos você atua como docente no IFSC Chapecó?”. Um docente informou que atua a menos de 2 anos; seis docentes atuam há entre 2 e 5 anos; quatro docentes atuam no câmpus há 5 e 10 anos; dez docentes entrevistados atuam há mais de 10 anos do IFSC Chapecó. Os dados demonstram que a maior parte da amostra de respondentes conhece a dinâmica cotidiana do câmpus, pois atua há mais de 5 anos na escola.

A segunda questão foi “Em quais dos cursos abaixo você lecionou para estudantes público-alvo da Educação Especial?”. Os cursos mais citados foram: Técnico em Eletromecânica (Integrado EJA), Técnico em Mecânica (Subsequente) e Técnico em Segurança do Trabalho (Subsequente) (8 citações cada); Engenharia de Controle e Automação (7 citações); Técnico em Informática (Ensino Médio Integrado) (5 citações); Técnico em Eletroeletrônica (Subsequente) (1 citação). Vale destacar que todos os cursos apontados possuem uma carga horária expressiva de aulas práticas em laboratório, o que inclui o manuseio de tecnologias e a necessidade de aplicação de regras próprias da segurança do trabalho (a fim de evitar acidentes).

Quando questionados sobre os tipos de especificidades do público-alvo da Educação Especial que os docentes perceberam em seus alunos durante sua trajetória no IFSC Chapecó, as respostas foram:

Figura 1: Especificidades do público-alvo da Educação Especial no IFSC Chapecó

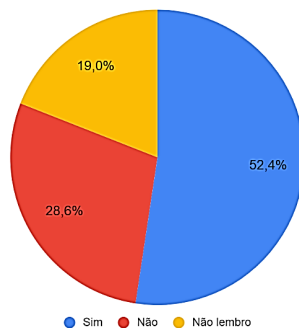


Fonte: as autoras

Na Figura 1 é possível verificar que a especificidade com índice maior do público-alvo identificada foi a deficiência auditiva (com 12 respostas), seguida deficiência visual (10 respostas). A deficiência intelectual foi citada oito vezes; a deficiência física teve seis citações. As especificidades de transtorno do espectro autista, altas habilidades e superdotação foram citadas quatro vezes. Os números indicam uma presença expressiva de pessoas com deficiência auditiva, o que requer a atuação de intérprete de Libras e a disponibilização de tecnologias assistivas específicas. A deficiência visual também merece destaque e preocupa, pois os recursos para atender a esse público são mais desconhecidos pela comunidade em geral e pelos docentes do IFSC.

Quando questionados se já haviam sido convidados a participar de alguma formação em educação inclusiva promovida pelo câmpus, os docentes responderam:

Figura 2: Convite para participação dos docentes em formação sobre Educação Inclusiva

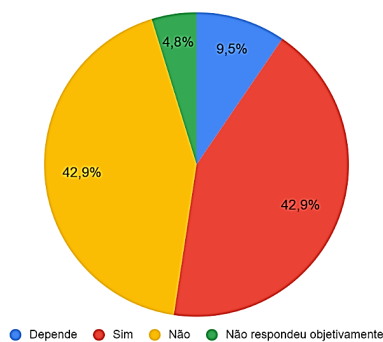


Fonte: as autoras

De acordo com a Figura 2, percebe-se que 52,4% dos docentes foram convidados a participar de alguma formação sobre educação inclusiva, sendo que 28,6% dos docentes disseram que não receberam nenhum convite para participar de formações. A minoria (19% dos entrevistados) não se lembra se foi convidada a participar de formação em educação inclusiva. Os dados sugerem que o convite para participar da atividade formativa pode ter ocorrido há mais de 5 anos, não contemplando docentes mais recentes e tendo sido esquecida por parte dos envolvidos.

A quinta questão era “Você se sente emocionalmente preparado para atuar com estudantes público-alvo da Educação Especial?”, e as respostas foram organizadas nos seguintes grupos:

Figura 3: Preparação emocional para atuar na Educação Especial



Fonte: as autoras

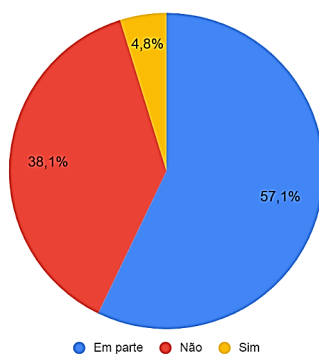
Os dados (Figura 3) apontam que 42,9% dos entrevistados se sentem emocionalmente preparados para atuar com o público-alvo da educação especial; 42,9% dos entrevistados não se

sentem preparados emocionalmente para atuar; 9,5% responderam que o preparo emocional necessário para atuar depende de diversos fatores; e 4,8% não responderam objetivamente à pergunta.

Os dados referentes aos que não se sentem preparados indicam que esse tópico também precisa ser contemplado por alguma ação da gestão do IFSC, pois não adianta ter formação específica se o professor não se sente seguro e capaz de organizar atividades para os alunos público-alvo da educação especial. O despreparo emocional dos docentes pode gerar constrangimentos, capacitismo e até medo em relação ao convívio com a diferença.

A sexta questão foi destinada a identificar se o docente se considera tecnicamente preparado (sob o ponto de vista pedagógico) para atuar com alunos com estudantes público-alvo da Educação Especial. As respostas obtidas foram:

Figura 4: Preparação técnica para atuar na Educação Especial



Fonte: as autoras

Conforme os dados apresentados na Figura 4, constatou-se que 57,1% dos docentes se consideram preparados em parte para atuar na Educação Especial; 38,1% responderam que não se consideram preparados para atuar com Educação Especial; e 4,8% dos docentes entrevistados responderam que estão preparados tecnicamente para atuar com a Educação Especial. Os dados apresentados são preocupantes, pois indicam que a maioria dos professores não está plenamente preparada para atuar junto aos alunos com NEE's em sala de aula, sendo que muitos deles já são estudantes do câmpus.

Na sétima questão a pergunta foi: “Que tipo de suporte técnico ou tecnologia assistiva o câmpus disponibilizou para contribuir com o seu trabalho junto aos alunos público-alvo da Educação Especial?”. Segundo os entrevistados: 01 (um) docente afirmou que recebeu apoio do AEE (atendimento educacional especializado), mas que achou insuficiente; a atuação de intérprete de Libras em sala de aula foi citada 09 (nove) vezes; o suporte do profissional de AEE foi citado 08 (oito) vezes; três docentes afirmaram que não receberam suporte algum do câmpus; um docente informou que houve apoio psicológico ao estudante; O suporte pedagógico foi citado 02 (duas) vezes; um docente afirmou que o câmpus disponibilizou tecnologia assistiva para suas aulas.

Alguns entrevistados destacaram a atuação do serviço de AEE, ofertando formações, dando suporte aos demais professores, conectando a escola com as famílias e explicando as características de cada aluno público-alvo da educação especial. Medeiros e Passos (2019) destacaram o direito ao AEE dos alunos PAEE, e o IFSC Chapecó disponibiliza a atuação desse tipo de profissional. Porém, analisar a atuação desses profissionais no IFSC não foi objetivo deste trabalho.

A citação por vários entrevistados da atuação do docente do AEE demonstra que a presença desse profissional faz muita diferença, sendo proveitosa, necessária e essencial ao suporte para a atuação adequada dos demais professores. Porém algumas falas sugerem que os docentes acreditam que a responsabilidade pela formação dos alunos público-alvo da educação especial é exclusiva dos docentes do AEE. Tal entendimento é equivocado, pois o atendimento a esse público deve ser colaborativo, planejado em conjunto e muito debatido, envolvendo toda a comunidade escolar. Também é necessário destacar que as ações para a formação dos demais docentes para uma educação inclusiva não é atribuição dos profissionais AEE, cabendo a esses profissionais assessorar os gestores dos câmpus no planejamento dessas atividades.

Vários entrevistados destacaram a dificuldade que o câmpus já teve para contratar intérpretes de Libras, o que atrapalhou fortemente o trabalho adequado dos docentes.

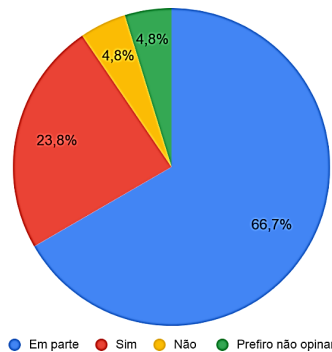
A oitava questão perguntou aos entrevistados quais assuntos ou temas consideram fundamentais para uma formação contínua dos docentes do IFSC, no que tange ao atendimento dos estudantes público-alvo da Educação Especial. Entre os temas mais citados estão: técnicas para auxiliar alunos com baixa visão; como criar legendas adequadas; aplicação de estratégias pedagógicas e avaliações para ajudar os alunos especiais; atendimento e diagnóstico pedagógico; adaptações curriculares; conhecimento sobre as diferentes deficiências, transtornos globais de desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação; relações interpessoais; tecnologias assistivas disponíveis no câmpus; como organizar atividade que incluam pessoas com características comportamentais próprias de algumas deficiências; Libras e Braile; metodologias inclusivas.

Saviani (2009) indicou que a formação de professores para atuar na Educação Especial poderia se dar nas licenciaturas, ainda que as diretrizes curriculares desse curso abordem o tema de modo limitado. Porém, o que fazer no caso dos docentes que são bacharéis, engenheiros ou tecnólogos? Por mais que alguns institutos federais exijam formação pedagógica ao longo da carreira, ainda não há normativas que exijam dessa formação a abordagem sobre educação especial. Assim, as respostas dos entrevistados sugerindo que as formações trabalhem “aplicação de estratégias pedagógicas e avaliações” e “como organizar atividade que incluam pessoas” são um indicativo de que a Rede Federal precisa planejar urgentemente estratégias de formação continuada de docentes para atuarem junto aos estudantes PAEE. O despreparo técnico dos professores para atender esse público tem sido uma preocupação de autores como Mendes (2002), Glat e Nogueira (2002); Beyrer (2005), Jesus (2006) e Martins (2006a).

Mas é preciso lembrar que, além de estarem preparados pedagogicamente, é preciso que o professor também se desenvolva enquanto pessoa, demonstrando habilidades socioemocionais, interesse, sensibilidade e comprometimento para que o atendimento aos estudantes seja adequado e responsável, como destacou Fontes (2009). Assim, planejar ações de formação continuada dos docentes para a educação inclusiva é uma tarefa complexa e requer muita responsabilidade institucional.

A questão de número 9 perguntou: “Segundo o Plano de Desenvolvimento institucional (PDI 2020 - 2024), o IFSC tem como missão ‘Promover a inclusão e formar cidadãos, por meio da educação profissional, científica e tecnológica, gerando, difundindo e aplicando conhecimento e inovação, contribuindo para o desenvolvimento socioeconômico e cultural’. Como profissional inserido neste contexto, você acredita que a missão está sendo cumprida?”. Os entrevistados responderam:

Figura 5: Cumprimento da missão de inclusão do IFSC



Fonte: as autoras

Os dados da Figura 5 indicam que 66,7% dos docentes entrevistados acreditam que a missão de inclusão do IFSC está sendo cumprida em parte; 23,8% acreditam que a missão de inclusão está sendo cumprida em sua totalidade; 4,8% acreditam que a missão de inclusão não está sendo cumprida pelo IFSC; e 4,8% dos docentes entrevistados preferiram não opinar sobre essa questão. Percebe-se que os docentes ainda acham que a missão de inclusão do IFSC precisa ser aplicada, a fim de que possa ser alcançada. Esse pode ser um indicativo de que as intenções postas nos documentos institucionais sobre a inclusão precisam ser operacionalizadas, garantindo que ações e resultados reais possam ser percebidos no cotidiano escolar.

A última questão do formulário foi destinada a comentários adicionais por parte dos entrevistados, caso tivessem interesse. Alguns comentários destacaram que o IFSC precisa avançar muito até se tornar uma instituição inclusiva. Outras falas demonstraram discursos capacitistas por parte de alguns docentes, o que demonstra a desinformação dos mesmos sobre o fato de que capacitismo é crime, segundo o Estatuto da Pessoa com Deficiência.

Esta pesquisa não contemplou a relação família/escola nas questões fechadas, mas o tema também não apareceu nas respostas das questões abertas. Fontes (2009) destaca que essa integração entre a família e a instituição de ensino é muito importante para o desenvolvimento dos alunos PAEE, e que essa relação precisa ser recíproca. Através dos dados obtidos, sugere-se que sejam conduzidas investigações para aprofundar a análise sobre a relação entre o câmpus e as famílias dos alunos em questão.

Os comentários dos entrevistados confirmam o constatado na última questão: entre as intenções institucionais de inclusão e a sua efetivação, ainda há um longo caminho a ser percorrido. A preocupação com o atendimento de alunos público-alvo da educação especial

nos cursos técnicos é destacada sobretudo pelos docentes sem formação pedagógica (bacharéis e tecnólogos), que não tiveram formação em seus cursos superiores para atuar com alunos com NEE's.

Em vários momentos do questionário os professores indicaram desconhecerem os diagnósticos dos alunos com NEE'S. Parece que, para eles, conhecer um pouco mais sobre as condições dos estudantes ajudaria a planejar melhor sua prática docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa preliminar trouxe resultados importantes, que podem ajudar a pensar de que forma os servidores do IFSC câmpus Chapecó podem ser melhor preparados para atuar em prol de uma educação inclusiva. A receptividade dos entrevistados para opinarem sobre o assunto demonstra que essa também é uma preocupação dos docentes, que almejam participar de mais formações e debates sobre a temática. Os dados obtidos também demonstraram a importância de um Atendimento Educacional Especializado, sendo um sinal de que sua continuidade e otimização são de crucial importância para que a educação inclusiva seja efetivada no IFSC.

A intenção do IFSC de promover uma educação inclusiva, prevista inclusive em seu PDI, precisa ir para além do discurso: garantir um atendimento educacional especializado de qualidade requer investimento financeiro, com contratação de mais professores da educação especial, mais tecnologias assistivas e mais formações para os servidores. Cabe destacar que o trabalho entre os docentes e os professores da educação especial precisa ser colaborativo, no qual as responsabilidades e o comprometimento com uma educação inclusiva deve ser de todos.

A investigação aqui descrita constitui um passo inicial nessa caminhada de construção coletiva de estratégias para a inclusão. Sugere-se que a gestão do IFSC Chapecó construa uma agenda permanente de formação para a educação inclusiva, garantindo que os docentes e demais servidores possam estar melhor preparados para atender os estudantes público-alvo da Educação Especial. Também será importante que novos levantamentos sejam realizados, aprofundando a análise das condições atuais dos docentes em atuarem junto a esse público, identificando ações exitosas em outros câmpus e IF's e compartilhando tais experiências com toda a comunidade escolar. O IFSC precisa enfrentar o desafio de garantir que todos os seus profissionais da educação estejam preparados para atender os alunos público-alvo da educação especial pois, além de uma formação pedagógica, também é preciso garantir um atendimento humanizado e responsável a todos os cidadãos, conforme o preconizado na Constituição Brasileira.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Lei nº 010172 , de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf> Acesso em: set. 2022.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da pessoa com deficiência). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/13146.htm Acesso em: 18 ago. 2021.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014> Acesso em: set. 2022.

DIAS, Kátia Arruda. MASCARENHAS, Edicléa Fernandes. O estado da arte sobre a inclusão nos institutos federais: dialogando sobre ações inclusivas na rede. **Braz. J. of Develop.**, Curitiba, v.6, n.6, p. 39618-39632 jun.2020. DOI: 10.34117/bjdv6n6-488. Disponível em: <https://www.brazilianjournals.com/index.php/BRJD/article/view/12034/10056>. Acesso em: 20 jun. 2021.

FONTES, Rejane de Souza. **Ensino colaborativo: uma proposta de educação inclusiva.** Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2009.

GIL, Marta (coord). **Educação inclusiva: o que o professor tem a ver com isso?** São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Ashoka Brasil, 2005.

IFSC. **PDI 2020 – 2024.** Florianópolis: IFSC, 2020. Disponível em: <https://www.ifsc.edu.br/pdi-2020-2024>. Acesso em: 18 ago. 2021.

MEDEIROS, Tatiane Cimara dos Santos. PASSOS, Daniela Oliveira Ramos dos. Inclusão de estudantes público-alvo da educação especial nos institutos federais brasileiros: revisão bibliográfica. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, v. 6, n. 1, p. 183-196, Jan.-Jun., 2019. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/dialogoseperspectivas/article/view/9165> Acesso em: 18 ago. 2021.

MENDES, Kátiuscia Aparecida Moreira de Oliveira. **Educação Especial Inclusiva nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia Brasileiros.** 165 f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação (FE), Programa de Pós-Graduação em Educação, Goiânia, 2017.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Especial. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-especial-sp-598129159#:~:text=A%20partir%20da%20nova%20pol%C3%ADtica,e%20com%20altas%20habilidades%2Fsuperdota%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em: 09 set. 2021.

RFEPCT. Conheça as características das instituições que compõem a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e a lista de suas unidades. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/rede-federal-inicial/instituicoes#:~:text=Rio%20de%20Janeiro,-,Escolas%20t%C3%A9cnicas%20vinculadas,suas%20respectivas%20%C3%A1reas%20de%20atua%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em: set. 2020.

ROCHA, Julimar Santiago; AMORIM, Antonio; FERREIRA, Maria da Conceição Alves; LOPES, Mariana Moraes. A Inclusão Escolar de Jovens e Adultos com Deficiências: ações gestoras necessárias. **Br. J. Ed., Tech. Soc.**, v.11, n.3, Jul.-Sep., p.506-521, 2018. Disponível em: <https://brajets.com/v3/index.php/brajets/article/view/481/284>. Acesso em: set. 2022.

ROSA, Vanderley Flor da. **Políticas públicas educacionais, direitos sociais e democratização do acesso à escola** : uma visão a partir da implantação da Ação TECNEP na Rede Federal de Educação Tecnológica. 137f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, 2011. Disponível em: https://www.marilia.unesp.br/Home/Pos-Graduacao/Educacao/Dissertacoes/rosa_vf_do_mar.pdf . Acesso em: set. 2022.

SAVIANI, Demerval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, jan./abr. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/45rkkPghMMjMv3DBX3mTBHm/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: set. 2022.

SILVA, Fernanda Souza da. Educação Profissional e a Inclusão de Pessoas com Deficiência: um mapeamento sistemático. 19 f. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**. Vol. 1 (2020). Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/8199/pdf>; Acesso em: 05 nov. 2020.

SOUTO, Maricélia Tomáz. **Educação Inclusiva no Brasil Contexto Histórico e Contemporaneidade**. Universidade Estadual da Paraíba – UEPB. 2014. Disponível em; https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/cintedi/2014/Modalidade_1datahora_02_11_2014_11_59_38_idinscrito_2760_f994a51772b4083feab5493db26f4461.pdf. Acesso em: jan. 2020.

