

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: PERCEPÇÕES DA EQUIPE PEDAGÓGICA SOBRE A CAPACITAÇÃO DOCENTE

EDMAR FERNANDO BEZERRA DAS CHAGAS¹; DIÓGENES ARAUJO DE OLIVEIRA JUNIOR²; MARCELO GOMES DE MACEDO³; PAULA FERNANDA SILVA GALVÃO⁴; AMANDA MEDEIROS DE ARAUJO⁵; JÁSSIO PEREIRA DE MEDEIROS⁶

¹Graduando do Curso Superior em Gestão Pública do IFRN;

²Graduando do Curso Superior em Gestão Pública do IFRN;

³Graduando do Curso Superior em Gestão Pública do IFRN;

⁴Graduanda do Curso Superior em Gestão Pública do IFRN;

⁵Graduanda do Curso Superior em Gestão Pública do IFRN;

⁶Professor, doutor, do Curso Superior em Gestão Pública do IFRN. E-mail: jassio.pereira@escolar.ifrn.edu.br.

RESUMO

O debate sobre educação inclusiva e a capacitação profissional para trabalhar com pessoas com necessidades educacionais específicas (NEE) tem gerado discussões e motivado muitos acadêmicos a produzirem trabalhos científicos. Por isso, este estudo tem como objetivo analisar a percepção da equipe pedagógica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – Campus Natal-Central (IFRN – CNAT) quanto à formação docente para trabalhar com alunos NEE. Para tanto utilizou-se de pesquisa de natureza qualitativa, realizada por meio de entrevista semiestruturada, cuja análise dos dados foi feita por meio da técnica da análise de conteúdo. Foi possível constatar que, em que pese a existência de uma política e de normativas institucionais, ainda há falta de formação inicial e continuada dos docentes; baixo nível de investimento em infraestrutura institucional; e uma cultura que ainda carrega em si o preconceito em relação ao trabalho com alunos desse perfil.

Palavras-chave: Educação Inclusiva; Formação docente; Necessidades Educacionais Especiais.

INCLUSIVE EDUCATION: PERCEPTIONS OF THE PEDAGOGICAL TEAM ON TEACHER TRAINING

ABSTRACT

The debate on inclusive education and professional training to work with people with specific educational needs (PNEE) has generated discussions and motivated many academics to produce scientific papers. Therefore, this study aims to analyze the perception of the pedagogical team of the Federal Institute of Education, Science and Technology of Rio Grande do Norte - *Campus Natal-Central* (IFRN - CNAT) regarding the preparation of teachers to work with students with specific educational needs. Regarding the methodology used, qualitative research was carried out through interviews, whose data was measured through content analysis. It was possible to verify that, despite the existence of an institutional policy and regulations, there is still a lack of initial and continuing training for teachers; low level of investment in institutional infrastructure; and a culture that still carries prejudice towards working with students of this profile.

Keywords: Inclusive education. teacher training. Special Educational Needs.

1 INTRODUÇÃO

Importa considerar a Educação Especial, seu histórico e caminhos, até a contextualização da perspectiva da educação inclusiva. Essa consideração é pertinente tendo em vista que essa modalidade se constituiu a partir de um olhar médico e clínico, já que, segundo Plaisance (2015), em seu início a educação especial estava alicerçada numa cultura da separação, na qual o Ministério da Saúde, por exemplo, encarregava-se das instituições para os ineducáveis, enquanto o Ministério da Educação, das instituições para os educáveis. Ainda de acordo com o autor o termo “necessidade educativa especial (ou particular)” tem sua origem em trabalhos britânicos do final dos anos 1970, e supera as visões médicas da deficiência, ampliando o campo de emprego do termo para todo um conjunto de crianças que tem dificuldades diversas. A partir dos anos 2000 as políticas relativas à temática passam por uma mudança, saindo da educação integrativa para a educação inclusiva. Nessa nova perspectiva não é a criança que deve se adaptar às estruturas existentes, mas, as instituições educativas que devem se adaptar à diversidade de crianças.

A educação inclusiva é um conceito que vem sendo discutido no Brasil há algum tempo e teve seu início em 1961 com a Lei nº 4.024 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), a qual baseava o atendimento educacional às pessoas com deficiência, nomeadas no texto de “excepcionais”: “A Educação de excepcionais, deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de Educação, a fim de integrá-los na comunidade.”. De forma mais recente tem-se, em 2020, o Decreto nº 10.502 que instituiu a Política Nacional de Educação Especial.

Além disso, também há as normativas provenientes de organismos internacionais e que versam ou versaram sobre o tema. Dentre essas normativas, que influenciaram as decisões nacionais, tem-se, em 1990, a Declaração Mundial de Educação para Todos, na qual consta “as necessidades básicas de aprendizagem das pessoas *portadoras* de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à Educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo”; e, em 2015, os estabelecimentos dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, que trazem em seu quarto item o objetivo de assegurar a Educação Inclusiva, equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2020).

Inseridas nesse contexto a Constituição Federal de 1988 trazia a concepção da inclusão escolar, depois materializada por meio da Lei nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996), que estabeleceu as diretrizes e bases da educação nacional. Essa lei foi baseada na “Declaração de Salamanca”, documento por meio do qual se reforça o direito à educação de qualidade e que respeite as

características e as pretensões de cada educando, evitando-se discriminações e a exclusão escolar. Por isso, neste estudo, objetiva-se analisar a percepção da equipe pedagógica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – *Campus Natal-Central* (IFRN-CNAT), quanto à formação dos professores para o ensino de pessoas com necessidades educacionais específicas.

A escolha da instituição se deu por facilidade de acesso aos dados, tendo em vista que os pesquisadores eram vinculados ao instituto alvo da pesquisa. Já a temática, por sua vez, teve sua escolha justificada a partir da afinidade com a temática, pois alguns dos autores do presente estudo ingressaram na instituição por meio das cotas voltadas a pessoas com deficiência.

A partir de então assume-se que erradicar a exclusão na esfera educacional deve ser um dos papéis assumidos pelas escolas, com aplicação de políticas e práticas que estimulem a inclusão, de maneira a se obter a construção de conhecimento, qualidade acadêmica e aspecto culturais e sociais sem discriminação (RODRIGUES, 2006). Pensando nisso é que se chega à relevância do presente estudo, ao realizar uma reflexão acerca da formação do docente enquanto ator relevante para implementar tal inclusão.

Sampaio e Sampaio (2009), afirmam que as dificuldades encontradas no processo de capacitação desses profissionais são inúmeras. Uma delas se refere a quantidade de pessoas com necessidades educacionais específicas (NEE) em escolas comuns. Nesse cenário muitos profissionais se sentem desorientados, despreparados e inaptos para acolher os alunos com alguma deficiência utilizando-se de propostas que atendam suas demandas.

Para tanto, a seguir, será apresentado um referencial teórico que versa sobre esse tema; seguido da descrição dos procedimentos metodológicos necessários à realização da pesquisa. Por fim, são expostos os principais resultados da pesquisa empírica a que se pode chegar e suas respectivas considerações finais.

2 EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Com vistas a adentrar sobre as políticas públicas nacionais influenciadas pelo cenário internacional nesse campo de pesquisa, Barbosa, Fialho e Machado (2018) fizeram um levantamento de propostas internacionais relativas às pessoas com deficiência, das quais se destacaram a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência; a Declaração Universal dos Direitos Humanos, A Unesco e a Educação na América Latina e Caribe (1987-1997); a Educação para Todos: o Compromisso de Dakar; a A Unesco no Brasil: Consolidando

Compromissos; e a Conferência Mundial de Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade.

A partir disso, segundo os autores mencionados no parágrafo anterior, nos séculos XVIII e XIX as propostas de educação deste público eram segregadoras e os colocavam em escolas especiais, separando-os dos ditos estudantes “normais”. Nesse momento os debates sobre inclusão não possuíam ênfase no cenário internacional. Apenas no início do século XX foi que os debates internacionais sobre a problemática foram se intensificando, passando-se a ser sugerido a inclusão de classes especiais dentro das escolas regulares. Na segunda metade desse mesmo século os debates internacionais passam a sugerir a necessidade de superação de qualquer forma de segregação, de forma que o aluno com deficiência passasse a ser inserido na sala de aula regular. Para isso, durante a década de 1970, houve a atuação das agências especializadas da ONU, em parceria com outras agências internacionais, governos, organizações não governamentais e sociedades civis. Houve, por exemplo, ao longo da década de 1990

a definição de uma agenda internacional para a Educação Especial, materializada em diferentes eventos, tais como: a Conferência Mundial sobre Educação para Todos (1990), a Declaração de Salamanca (1994), a Convenção da Guatemala (1999), o Compromisso de Dakar (2000) e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006), que trataram de pautas de interesses ordinários à comunidade internacional sobre o tema da Educação Especial em uma perspectiva de Educação Inclusiva (BARBOSA; FIALHO; MACHADO, 2018, p. 17).

Os debates e documentos gerados a partir desses eventos apontavam para uma transição do modelo integracionista para o inclusivo, o que influenciou mudanças nas políticas públicas brasileiras, que passaram a ter por base a participação de todos os estudantes nos estabelecimentos de ensino regular, especialmente daqueles grupos sociais historicamente excluídos da escola (BARBOSA; FIALHO; MACHADO, 2018).

No IFRN especificamente, na aba da Lei de Cotas, houve a publicação da Resolução nº 05/2017/CONSUP/IFRN a qual aprovava a normatização da reserva de vagas às pessoas com deficiência nos processos seletivos de ingresso nos cursos técnicos de nível médio (integrado e subsequente), de graduação e de pós-graduação. Ao mesmo tempo, a Nota Técnica nº 12/2018/CGDP/DDR/SETEC orientava os Institutos Federais para solicitação de autorização de contratação temporária do profissional especializado para atuar junto aos alunos NEE. Antes disso, contudo, o IFRN já tinha o Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE) institucionalizado pela Portaria nº 1533/2012, sendo esse fomentado pelo Programa Tecnep - Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com

Necessidades Educacionais Especiais que, por sua vez, era proveniente da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação (SETEC/MEC), e visava instrumentalizar as Instituições Federais de Educação Profissional, Científica e Tecnológica para atender às pessoas com necessidades educacionais específicas.

A inclusão de pessoas com necessidades educacionais específicas (NEE) no ambiente escolar traz enormes benefícios para o indivíduo, conforme assegura Conte e Habowski (2021), quando dizem que a inclusão escolar é sinônimo de (re)conhecimento do outro e valorização das diferenças humanas, enquanto condição ontológica do ser. Trata-se de uma corrente que vem ganhando força pelo papel essencial nas apropriações do convívio social nos últimos tempos e se insere no aparato das diversas modalidades educacionais.

Em rigor, o direito à educação de indivíduos com ou sem deficiência está assegurado na atual Constituição Federal (BRASIL, 1988), que define que a educação é “direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Todavia, segundo Arruda e Dikson (2018), a educação inclusiva, no Brasil, ainda está em processo de implementação porque, no ambiente educacional brasileiro, essa é uma política que gera conflito, provoca debates, reflexões e polêmica sobre as ideias e escolhas que possam nortear a busca por um novo paradigma educacional que venha a fundamentar o processo de ensino e aprendizagem. Ainda de acordo com os autores, o Brasil é pródigo em legislação, sendo assim, não é diferente no tocante à educação especial, mas a inclusão não se faz somente com o aporte legislativo.

Sobre a busca desses novos paradigmas, Conte e Habowski (2021, p. 1401) afirmam que o trabalho de inclusão educacional não pode prescindir de uma nova visão sobre o fazer pedagógico e, para isso, resistir às barreiras maniqueístas, dualistas e seletivas de aprendizagem, posto que trata-se de indivíduos de múltiplas possibilidades, ainda que com algumas limitações (de conhecimento ou de movimentos) ou necessidades específicas (físicas, cognitivas, comportamentais, dentre outras). Ainda sobre isso, os autores afirmam que a inclusão ajuda a combater preconceitos e reconhecer as diferenças como circunstâncias naturais da vida, intentando sempre a valorização dessas diferenças com ênfase e estímulo às capacidades, habilidades e potencialidades de cada um.

Para isso, faz-se mister que haja engajamento de todos na defesa de uma educação inclusiva e, neste sentido, a defesa pela escola inclusiva não pode abstrair à crítica, capaz de reconhecer que práticas segregadoras continuam existindo, sobretudo, nas escolas regulares, avalizadas por discursos inclusivos (DIAS; SILVA, 2020). Tais autores ainda destacam que

urge demandas sociais relativas à educação que considerem a segregação e a violência, para que possam ser estudadas e combatidas.

A partir de então, assume-se a educação inclusiva como aquela que oferece um ensino apropriado às necessidades de cada aluno inserido no contexto escolar, e não de maneira isolada, conforme sugere Ramos (2023). A inclusão no contexto escolar é importante, desse modo, não só para o âmbito educacional como, também, ajuda o indivíduo a inserir-se na sociedade. Essa prática tem por objetivo a ação contra o preconceito que é imposto aos alunos com necessidades educacionais específicas. O atendimento, nesse caso, deve ser inclusivo e não exclusivo, visto que estar presente em sala de aula não significa inclusão, pois os alunos precisam se sentirem acolhidos, motivados e respeitados. Cada um possui sua particularidade, e a escola o ajuda a se desenvolver como pessoa na sociedade.

Considerando, pois, que um dos problemas que as escolas enfrentam, ao buscarem ser mais inclusivas, é fazer isso sem promoverem o isolamento. Além disso, muitos professores ainda não possuem qualificação profissional para trabalhar com pessoas com necessidades educacionais específicas (NEE), e isso torna o processo educacional mais difícil. Para tanto, é necessário que haja uma mudança de paradigma. Qualificar os professores para atender de forma adequada esses alunos é importante, e essa qualificação deve ser atualizada continuamente. A quantidade de professores também dificulta, pois em muitas escolas só é permitido a presença do estudante com hiperatividade, por exemplo: se um auxiliar de sala estiver presente, isso faz com que muitas crianças fiquem sem poder frequentar uma sala de aula.

Sobre a capacitação docente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), em seu artigo 59, estabelece que os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades educacionais especiais, professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a inclusão desses educandos em classes comuns (BRASIL, 1996).

Esta capacitação se dá de acordo com a Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001, no artigo 18, que expressa que são considerados professores capacitados para atuar em classes comuns com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais aqueles que comprovem que, em sua formação, de nível médio ou superior, foram incluídos conteúdos sobre educação especial adequados ao desenvolvimento de competências e valores (BRASIL, 2001).

Diante de tal contexto, de acordo com Barbosa e Bezerra (2021) é notório a responsabilidade da União, estados, Distrito Federal e municípios de cumprir e assegurar aos

professores capacitação, preparação e elaboração de contínuos treinamentos para a educação inclusiva, visando melhores formas de aprendizado dos alunos com necessidades educacionais especiais. Somados a esses esforços, constata-se a relevância da ressignificação do papel do docente, requerendo novas propostas de profissionalização e contínua formação, contribuindo para a escola oferecer o suporte necessário aos alunos; para a educação ser eficaz e para as práticas pedagógicas voltadas à educação inclusiva.

Visando melhor alicerçar a discussão aqui proposta, expõe-se agora os principais resultados de encontrados por revisões da literatura realizadas sobre o tema. Monti e Sigolo (2019), por exemplo, em revisão da literatura acerca da formação de professores para a educação inclusiva, verificaram que as produções mais que triplicaram nos últimos anos e que a importância dispensada ao tema é recente. Martins, Abreu e Rozek (2020) corroboram tal afirmação e acrescentam que esse aumento na produção coincide, no Brasil, com o ano da publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008). Além dessa política, Monti e Sigolo (2019) afirmam que, a nível nacional, as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (2010); o Decreto nº 7.611/2011 e a Lei nº 12.796/2013; as notas técnicas da Secretaria de Educação Especial (SEESP) e da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), também contribuíram para o aumento do interesse sobre o tema. No cenário latino-americano também é possível observar o aumento do número de publicações sobre o tema em anos recentes, conforme relata Chaves, Chen-Quesada e Garcia-Martínez (2021).

Para Monti e Sigolo (2019) os artigos analisados foram desmembrados em duas categorias: 1) consideravam a igualdade como objetivo, tomando a desigualdade como ponto de partida; e 2) os que definiram inclusão e educação inclusiva diretamente (porém sem diferenciar as duas), dividindo-se entre caracterizar os aspectos básico de garantia, acesso e permanência dos alunos nas escolas, e definir o papel do docente como agente da inclusão. Sobre isso, Chaves, Chen-Quesada e Garcia-Martínez (2021) advertem que a produção de investigação sobre o tema, nos últimos 10 anos, demonstra uma utilização sem maiores distinções entre “inclusão educativa” e “educação inclusiva”, embora existam conceitos fornecidos por entidades internacionais, na prática de investigação ambos os termos se sobrepõem.

Ainda de forma reflexiva Monti e Sigolo (2019) apontam que não foi suscitada a dicotomia ‘inclusão total’ versus ‘inclusão parcial’ em nenhum dos artigos por eles analisados, de forma que a única perspectiva tomada pelos artigos foi a de inclusão total do sujeito, isto é, considerar que todas as escolas devem receber alunos NEE.

Por fim, Monti e Sigolo (2019) verificaram que a formação para exercer uma educação inclusiva se faz necessária, mas não tem estado presente nos cursos de formação inicial. Acerca dessa deficiência na formação do professor, Martins, Abreu e Rozek (2020) elegeram três categorias explicativas: 1) o (des)conhecimento sobre legislação e princípios da Educação Inclusiva; 2) Fatores associados à falta de *experiência* no trabalho com alunos com deficiência e/ou NEE; e 3) Fontes do conhecimento ou busca dele por meio de iniciativas individuais que envolvem, por exemplo, leituras independentes, conversas informais com colegas e buscas na internet.

Tal formação precária sobre o tema leva, segundo os autores, a entendimentos errôneos a respeito da educação inclusiva. Alguns docentes acreditam que ela está relacionada à *socialização da pessoa com deficiência e/ou NEE*, visão que pareceu ser a mais comum. Nesses casos a deficiência e/ou NEE é vista como algo patológico, sendo o que a literatura denomina de perspectiva médica da deficiência. Essa visão fatalista da deficiência sugere retirar da escola regular a possibilidade de ensinar o aluno, sendo os espaços especializados, com recursos e profissionais específicos, vistos como única saída. Há, também, a perspectiva *tecnicista*, na qual os alunos com deficiência e/ou NEE são descritos em termos de suas capacidades e incapacidades, e não como um ser humano integrado.

Martins, Abreu e Rozek (2020) ainda encontraram outros estudos que tratam o interesse político como um fator determinante no processo de inclusão, no sentido de que não basta impor, por meio da legislação, a inclusão dos alunos com deficiência e/ou NEE na escola regular, é preciso avaliar as condições reais do sistema educacional. Dupin e Silva (2020) ponderam, todavia, que há muito o que ser conquistado, mas a existência de leis favorece as conquistas até então obtidas pelas pessoas com NEE. O pressuposto, nesse caso, é que a escola não pode apenas se esforçar na tentativa de acolhê-los, é preciso que os gestores conheçam as leis vigentes e suas prerrogativas para cobrar recursos e fazer que esses direitos sejam garantidos. Os autores destacam que é preciso superar a concepção assistencialista, que vê as ações realizadas ao aluno com deficiência como filantrópicas.

De forma complementar Franco e Gomes (2020) indicam que o debate das proposições educacionais inclusivas na perspectiva da democratização de oportunidades para alunos com necessidades educacionais especiais, não atreladas à deficiência, alarma para as condições e superação de problemas crônicos da Educação e, para tanto, aponta a necessidade de transformações abrangentes nos âmbitos político, administrativo e pedagógico das escolas. Para tanto, destaca-se a importância da formação inicial e continuada de professores, para além das

discussões técnicas e regimentais da profissão, uma vez que a escola também deve criar espaços profícuos de discussão e problematização acerca da educação inclusiva.

Por fim, em notas críticas sobre pesquisas futuras voltadas a educação inclusiva, Artiles e Kozleski (2019) sugerem atenção para a complexidade e aos processos e aos resultados de implementação de documentos que versam sobre o tema. Os autores propõem produzir novos estudos baseados na noção de “direitos em ação” para documentar como os direitos da educação inclusiva e as legitimidades são assumidos nas conjunturas de interpretação dessas instituições sobre esses direitos, como os indivíduos pleiteiam esses direitos, e a(s) cultura(s) das comunidades em geral.

Considerando o acima exposto, assume-se, para fins do presente estudo, o termo ‘educação inclusiva’ como vinculado aos princípios da justiça social, isto é, objetivando a democratização de oportunidades escolares para todos os alunos com necessidades educacionais especiais, com ou sem deficiências. Para isso, e dentre outros aspectos, é relevante problematizar a atuação docente.

Inserida no contexto da educação inclusiva está a pauta da ‘formação dos professores’. Essa pauta tem gerado algumas reflexões acerca da importância da atuação docente junto aos alunos com necessidades educacionais específicas (SCHÖN, 1997; TARDIF, 2010).

No que diz respeito aos estudos sobre formação docente, estudos de Costa (2018; 2015; 2013; 2012) e Costa; Leme (2016; 2014), citados por Costa (2023), identificaram alguns aspectos descritos no quadro que segue.

Quadro 1 - Aspectos relacionados à formação docente

Características	Desafios	Recomendações
Fragilidade da prática docente ao não expressar conhecimento teórico	Dimensão dicotômica entre educação regular e especial	Atendimento integral à legislação sobre acessibilidade ao espaço físico e aos recursos pedagógicos
Baixo nível de consciência dos limites sociais	Falta de profissionais com conhecimento sobre educação inclusiva, acessibilidade arquitetônica, mobiliário e material didático-pedagógico acessível	Universalização da educação
Escolas com orientação heterônoma e não emancipadora	Quanto aos estudantes com deficiência intelectual, as(os) professores seguem pensando e atuando sob a lógica do ensino tradicional	Autonomia das escolas e profissionais da educação
Práticas pedagógicas frágeis por não serem resultantes da reflexão com a presença de		Formação docente que considerem a educação em direitos humanos

estudantes com deficiência		
Banalização da formação inicial e ênfase na formação continuada		Planejamento de ensino para além dos recursos técnicos e modelos educacionais heterônomo
Formação predominantemente voltada à adaptação, reprodução social e ao mundo do trabalho		Entendimento das causas e combate do preconceito manifestado contra estudantes com deficiência

Fonte: Costa (2023).

Dentro deste contexto entende-se que, embora Tardif (2010) e Freire e Shor (1993) argumentem que os profissionais docentes devem autoformar-se e preparar-se através de diferentes meios, após seus estudos universitários iniciais, de forma permanente; há outros fatores que devem ser somados a esse para se analisar a adequação da formação docente. Costa (2013), por exemplo, apontou que os professores revelaram falta de preparação prévia para lidar com alunos com deficiência; adoção de modelos pedagógicos heterônomo; demonstração de atitudes estereotipadas com manifestação de atitudes preconceituosas contra os alunos com deficiência; e ausência de diálogo com equipe pedagógica. Somado a isso Mantoan (2015) já vislumbrava que inclusão que demanda a modernização e reestruturação da maioria das escolas

Assim, conforme Santos e Reis (2016, p. 341) constata-se que o professor enfrenta várias dificuldades no contexto da educação inclusiva: “falta de formação específica, de recursos pedagógicos, de estrutura adequada, de apoio especializado, de preparo para a utilização de metodologias diferenciadas de ensino”.

No entanto, para os autores, essas dificuldades não podem justificar a adoção de uma prática educacional excludente. Santos e Reis (2016) então sugerem uma “formação docente com foco na construção de diferentes estratégias a serem utilizadas no processo ensino-aprendizagem para a promoção de ações que aprimorem o desenvolvimento dos alunos público-alvo da Educação Especial” (p. 341).

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este estudo tem por finalidade analisar a percepção da equipe pedagógica quanto à formação docente para lecionar para pessoas com necessidades educacionais específicas (NEE) no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – *Campus* Natal-Central (IFRN – CNAT).

O IFRN faz parte de rede de educação profissional e já passou por diferentes institucionalidades desde 1909, sendo o prédio do atual *campus* Natal-Central fundado em

1967. Historicamente a instituição trabalha com a perspectiva da inclusão, visto que desde 1994 oferece um programa voltado para a preparação de alunos do ensino fundamental de escolas públicas para o ingresso nos cursos profissionalizantes institucionais. No entanto, foi a partir de 2016, com a Lei n. 13.409/2016, que se definiram cotas para pessoas com deficiência nas instituições federais de ensino.

Atualmente o IFRN-CNAT recebe 832 alunos com deficiência, transtorno e/ou superdotação que ingressaram por meio de cotas ou por meio da ampla concorrência; que cursam nível médio, superior e de pós-graduação; nos três turnos de ofertas. Desse total, 324, isto é, cerca de 39%, estavam matriculados em uma, das cinco diretorias acadêmica existente no IFRN-CNAT. Esse percentual mais alto fez com que fossem escolhidas como sujeitos da pesquisa três, das quatro pedagogas que, no momento da pesquisa, se encontram desempenhando suas atividades na mencionada diretoria acadêmica. A quarta pedagoga se encontrava afastada de suas atividades quando da realização da pesquisa. Entre as três entrevistadas, uma delas já trabalhava na instituição há mais de 20 anos; enquanto as outras duas estavam havia menos de dois anos atuando no *campus*.

Em relação à forma de abordagem do problema, essa pesquisa é considerada predominantemente qualitativa, uma vez que seu foco foi na natureza intrínseca do problema da atuação docente e o significado dele. Segundo Creswell (2010, p. 43) a abordagem qualitativa é “um meio para explorar e para entender o significado que os indivíduos ou os grupos atribuem a um problema social ou humano”.

Do ponto de vista dos objetivos, este estudo tem caráter descritivo, porque visa observar os fatos, registrar, analisar, classificar e interpretar os elementos determinantes, que, de alguma forma, contribuem para a ocorrência do problema de pesquisa, qual seja, os fatores inerentes à formação docente em relação à educação inclusiva.

O procedimento para coleta de dados utilizou-se de entrevistas realizadas com três pedagogas, cujos nomes foram omitidos, tendo em vista os protocolos de ética na pesquisa. Obedecendo à Resolução CNS n.º 510, de 2016, em seu artigo 2º, item XIV:

Art. 2.º, XIV [...] consulta verbal ou escrita de caráter pontual, realizada por meio de metodologia específica, através da qual o participante, é convidado a expressar sua preferência, avaliação ou o sentido que atribui a temas, atuação de pessoas e organizações, ou a produtos e serviços; sem possibilidade de identificação do participante.

Entende-se que não se fazia obrigatoriedade a submissão da pesquisa ao Comitê Institucional de Ética em Pesquisa.

A título de identificação das entrevistadas e organização das informações por elas mencionadas, foram usados os codinomes Alzira Soriano, Celina Guimarães e Nísia Floresta, nomes esses de mulheres notáveis da história local (Rio Grande do Norte). As entrevistas seguiram um roteiro de perguntas previamente elaborado.

Uma vez coletados os dados, realizou-se a transcrição deles por meio de *software* para posterior análise, na qual foi empregada a técnica da análise de conteúdo. Para Bardin (2016), a análise de conteúdo possui três grandes fases: 1) a pré-análise, 2) a exploração do material e 3) o tratamento dos resultados.

Em relação ao estudo aqui proposto, a pré-análise envolveu a leitura flutuante da transcrição das entrevistas. A exploração do material se deu a partir do momento em que se procedeu à edição do texto transscrito, selecionando as falas entrevistadas em recortes. Ainda na segunda fase, foram identificadas unidades de análise ou unidades de registro, isto é, conteúdos expressos, por meio de palavras ou frases, na entrevista, e que estão relacionados aos objetivos da pesquisa de devem ser alvo de análise. As unidades de análise foram definidas previamente, com base em Rodrigues (2024). Em uma revisão sistemática sobre a formação docente para a educação inclusiva a autora encontrou cinco categorias de análise, conforme quadro a seguir.

Quadro 2 – Categorias de análise para a formação docente em educação inclusiva

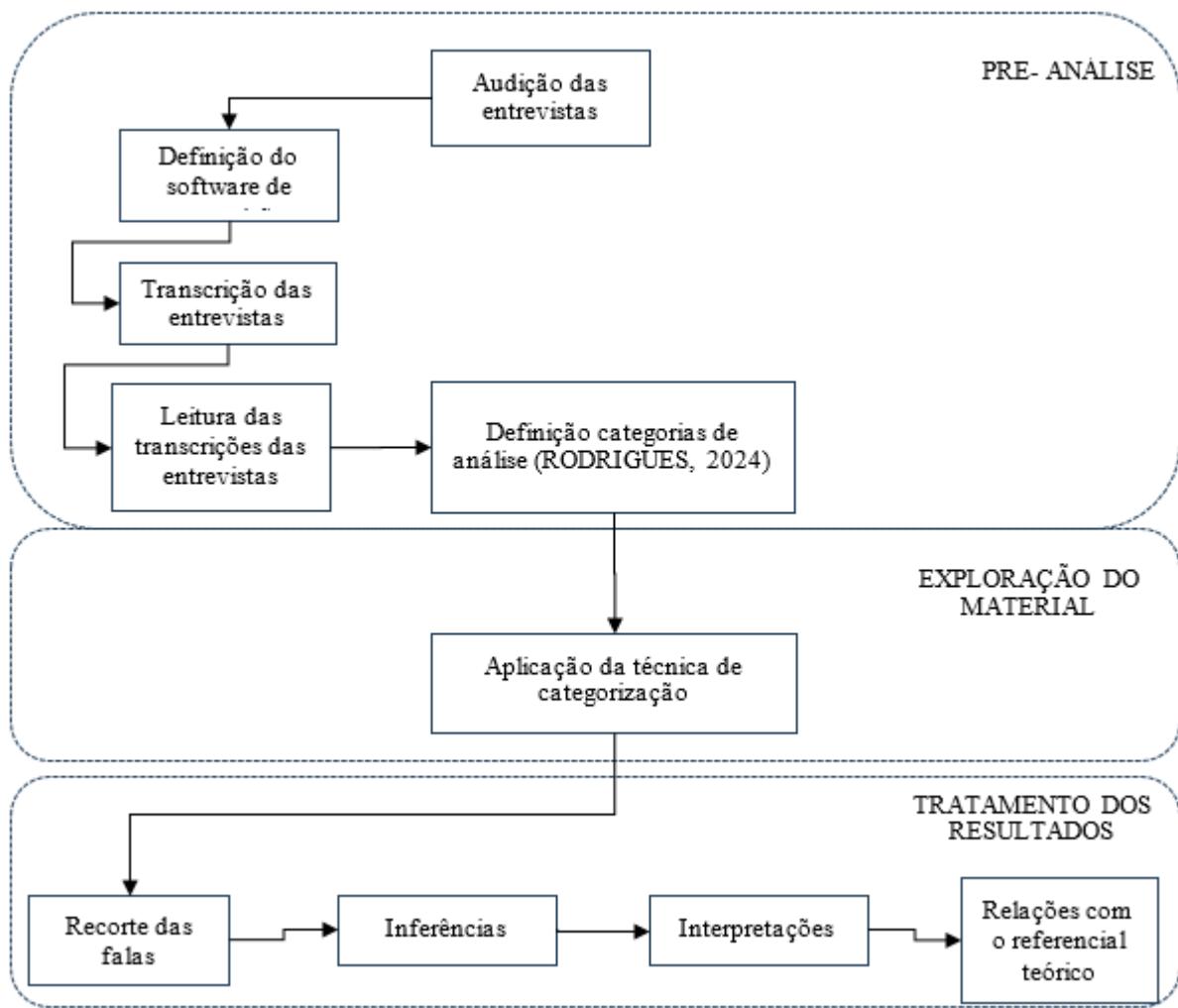
Categoria	Subcategoria	Indicadores
Professor	Professor gestor do comportamento	Aprendizagem tradicional
	Professor reflexivo	Aprendizagem cognitiva
	Professor pesquisador	Aprendizagem contextualizada
	Psico-cognitiva	Estruturação dos saberes Contextualização
Metodologia	Subjetiva-interpretativa	Relação entre as facetas do trabalho pedagógico Constituição dos saberes Interferência no exercício da prática
	Curricular	Influência do currículo na prática docente
	Profissional	Professor produtor do saber
	Processo-produto	Saberes docente Professor gestor do comportamento
Pesquisa	Cognitivista	Pensamento docente Professor reflexivo
	Interacionista-subjetivista	História docente Professor pesquisador
	Individual	Palestra Autoformação
Aprendizagem	Coletiva	Oficina

		Seminário Grupos de estudos
	Clássica	Palestra Autoformação
Formação	Crítica	Oficina Seminário Grupos de estudos

Fonte: Rodrigues (2024).

Por fim, foram realizadas as inferências e interpretações acerca das categorias utilizadas, dando ênfase aos recortes das falas, relaciona-os com o referencial teórico aqui exposto. A sequência do processo de análise está esquematicamente apresentada na figura a seguir.

Figura 1 – Processo de análise dos dados



Fonte: Adaptado de Bardin (2016).

Sendo assim, na sequência serão apresentados: a análise dos dados e as considerações finais acerca desta pesquisa.

4 ANÁLISE DOS DADOS

A análise dos dados foi feita a partir de recortes das falas de três membros da equipe técnico-pedagógica. Visando a não identificação das pessoas, foram usados os seguintes nomes fictícios: ‘Nísia Floresta’, ‘Celina Guimarães’ e ‘Alzira Soriano’, com vistas a ocultar as identidades das entrevistadas. As entrevistadas eram, portanto, pedagogas concursadas que faziam parte do quadro efetivo da instituição. As três possuíam curso de formação inicial e continuada em educação inclusiva oferecido pela própria instituição, embora o atendimento especializado dos alunos seja feito pelos profissionais lotados do Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE). As entrevistas atuavam junto aos alunos de sete cursos, sendo quatro deles de nível superior e outros três de nível técnico integrado.

Ao questionar a pedagoga ‘Nísia Floresta’ sobre as dificuldades de capacitação profissional para trabalhar com pessoas com necessidades educacionais específicas (NEE), ela respondeu:

[...] O **bacharel não vê didática**, então ainda é mais complicado do que quem faz licenciatura, porque quem faz licenciatura é para ser professor, então tem didática, tem psicologia, tem filosofia, tem sociologia e o engenheiro é um bacharel, então eu acredito que para eles é mais complicado (NÍSIA, 2022. Informação verbal).

Acerca da qualificação docente na Rede de Educação Profissional, Costa (2016) já expunha dados que apontavam para a existência de 46% de profissionais não licenciados exercendo o magistério. No IFRN, instituição ora em estudo, Medeiros (2017) verificou que esse percentual era de 64%. Acerca disso, Kuenzer, Franco e Machado (2008, p. 37), tratando da qualificação docente de forma geral, diziam que “Ser um bom engenheiro mecânico não significa ser um bom professor, capaz de transpor o conhecimento científico para os espaços escolares”. É válido dizer que o IFRN estabelece em sua Organização Didática o objetivo de “ministrar, em nível de educação superior [...] cursos de licenciatura e programas especiais de formação pedagógica, com vistas à formação de professores” (IFRN, 2012, p. 9).

Acerca desse processo de capacitação dos profissionais, especificamente para trabalhar com pessoas com necessidades educacionais específicas (NEE), a entrevistada ‘Nísia Floresta’ relatou o seguinte:

[...] Eu acho assim, talvez alguns [docentes] até **tenham [formação ou capacitação], mas eu acredito que a maioria não**, porque eu penso assim: os professores estão acomodados com a forma como ensinam, então quando você vai fazer o novo, você vai ter que replanejar, você vai ter que reestruturar todo o seu planejamento e na minha opinião, eu não sei se a maioria está [capacitada] (NÍSIA, 2022. Informação verbal).

Concordando com a afirmação da entrevistada, Volante, Costa e Cordeiro (2021) constatou que os docentes do Instituto Federal do Amazonas não apresentavam demanda por cursos de pós-graduação voltados para a educação especial, concluindo por um desinteresse dos docentes em relação a tal. Resende e Costa (2021) vão além, e identificaram que boa parte dos profissionais (docentes e Técnicos Administrativos Educacionais) que atuavam com alunos NEE se consideram inaptos para realizar atividades de ensino, pesquisa e extensão com esses alunos, mas, mesmo assim, se recusavam a participar de formações oferecidas institucionalmente. Visando sanar essa problemática algumas instituições da rede de educação profissional estão adotando o cargo de ‘professor de atendimento educacional especializado’, ou professor AEE. Conforme Brancher, Medeiros e Machado (2019) o professor AEE, além de sua formação inicial, teria uma formação em educação especial, o que permite que ele colabore com os docentes das áreas específicas com vistas ao desenvolvimento de estratégias pedagógicas aos alunos NEE.

Na contramão das constatações expressas no parágrafo anterior, tem-se os achados de Silveira e Castaman (2020). Elas verificaram que a maior parte dos docentes assumiam sua necessidade de formação, assim como o interesse em participar de cursos de capacitação disponibilizados pela instituição de educação profissional. Também Araújo e Sanchez (2023), em estudo realizado no Instituto Federal do Amapá (IFAP), verificou que os docentes entrevistados consideraram necessária a capacitação continuada na área pedagógica.

O que se averigua, na fala da entrevistada e nos resultados de estudos correlatos, portanto, é que o docente da educação profissional possui fragilidades em sua formação para lecionar a alunos NEE.

Quando indagada a respeito da percepção da equipe pedagógica quanto ao nível da capacitação docente para trabalhar com pessoas com NEE, a entrevistada, relatou:

[...] Eu vou dizer o que eu entendo da pergunta: se for uma **capacitação que eles tiveram quando eles eram universitários** e fizeram licenciatura, eu percebo que as universidades, elas não capacitam o professor para trabalhar com aluno com deficiência. Geralmente tem uma disciplina de educação especial ou uma disciplina de libras (NÍSIA, 2022. Informação verbal).

Sobre a formação oferecida aos licenciados, pelas instituições de ensino, Lopes (2021) estudou especificamente a oferta da disciplina de Libras. A autora observou que a ausência de carga horária para práticas tornou o aprendizado deficitário, sugerindo que a formação inicial por si só, não oferece formação suficiente para que os futuros docentes pudessem se comunicar com alunos surdos.

Ainda sobre o nível de capacitação docente a entrevistada ‘Celina Guimarães’ respondeu:

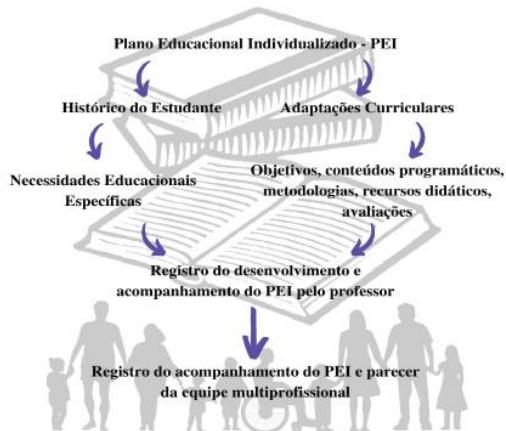
[...] se desse importância há situações, há momentos como esses de planejamento, de esclarecimento, de como fazer um **plano de aula** adaptado para alguma necessidade específica [...] para algum estudante que tenha necessidade específica, aí a visão com certeza seria demais. O meu olhar seria de muito mais positividade [...] seria positivo com relação a eles (CELINA, 2022. Informação verbal).

[...] Mas se a gente tenta fazer alguma coisa, que eu digo a gente a escola [...] como um todo, e uma boa parte que não abraça e recebe ao contrário, recebe com esse desdém [...], com esse ar de deboche, de que não adianta, de que não dá certo, aí assim, o meu olhar, a minha percepção é negativa com relação a essa parcela grande, infelizmente [...] que não se abre para receber essa informação ou para tentar entender [...] ou para ir buscar, para ouvir. [...] Numa perspectiva geral, é positivo todas as tentativas e é positivo quando a pequena parcela que busca, que quer, que vai, que corre atrás, que procura às vezes (CELINA, 2022. Informação verbal).

Considerando que a entrevista apontou a relevância do planejamento docente para tratar com o aluno NEE, é pertinente apresentar o que IFRN orienta para tal. Com vistas a adoção de propostas pedagógicas inclusivas, o IFRN orienta seus docentes para a elaboração de um Plano Educacional Individualizado (PEI), conforme à Deliberação n. 27 (IFRN, 2020). O PEI é entendido como um recurso pedagógico com foco individualizado no estudante e tem por finalidade otimizar o processo de ensino e aprendizagem de pessoas com deficiência ou outras especificidades. É um registro das adaptações individualizadas que são necessárias para o estudante alcançar as expectativas de aprendizagem definidas para ele.

No caso do IFRN, o Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE) é o responsável pela sistematização do documento. A figura a seguir, criada por Soares e Medeiros (2023), a partir da Deliberação n. 27 (IFRN, 2020), exibe os elementos necessários para a criação do PEI no IFRN.

Figura 2 – Elementos do PEI



Fonte: Soares e Medeiros (2023)

Após esclarecido o contexto de planejamento docente para alunos NEE, buscou-se os resultados encontrados por Hudson e Borges (2020) para corroborar a fala da entrevistada. As autoras perceberam que parte dos professores regentes não entendem suas responsabilidades no processo de ensino e aprendizagem para esse tipo de aluno. Mas, de outra forma, identificaram que a maioria dos docentes que implementam um Plano de Ensino Individualizado (PEI), o considera benéfico para a inclusão escolar. Esse impacto positivo da utilização do PEI também foi percebido por Pereira e Nunes (2018), os quais verificaram mudanças significativas nas áreas acadêmicas e/ou funcionais dos alunos atendidos.

Acerca das dificuldades relativas à capacitação docente, Celina Guimarães respondeu:

[...] de alguma forma eu já respondi na primeira e na segunda pergunta, porque uns se preocupam sim, uns buscam ajuda tanto da gente quanto das psicopedagogas e aí, repito, mais ainda das psicopedagogas [...], ou então do NAPNE, de um modo geral [...]. Mas, infelizmente, é uma pequena parcela [...] e eu joguei aí [...] esse número, claro que não é uma coisa assim aleatória, é uma noção mesmo, acho que uns 20% se preocupam, procuram ajuda de todos os lados e infelizmente a maior parte só tem a visão de que não, não adianta, não vai conseguir, não, não, isso aí não dá certo, não. Uma vez a pró-reitora de ensino, lá em 2010, disse assim: então o professor que quer o aluno que já sabe é igual ao dentista querer que você não tenha nada nos dentes [...] assim, se você não tem nada nos dentes, é melhor procurar um dentista? Então é isso (CELINA, 2022. Informação verbal).

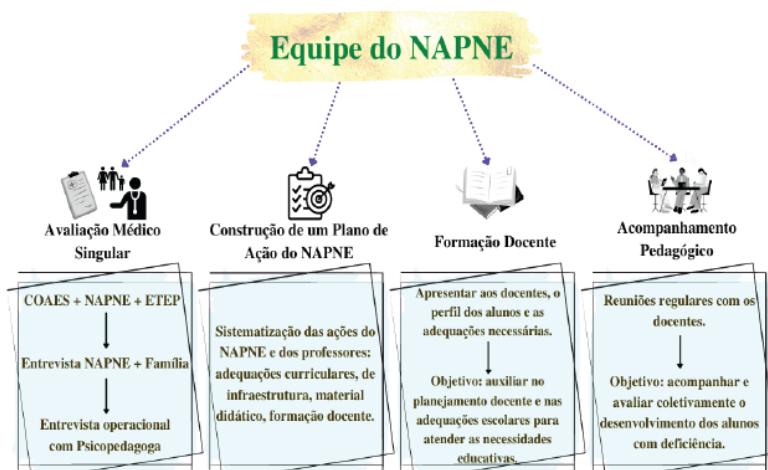
O NAPNE (Núcleo de Atendimento às Pessoas com necessidades Educacionais Específicas), mencionado pela entrevista, é uma estrutura organizacional proposta para os Institutos Federais pela Secretaria de Educação Tecnológica e Profissional do Ministério da Educação (SETEC/MEC). Conforme o Regimento Interno do IFRN (IFRN, 2012), o NAPNE foi criado em 2012, por meio da Portaria nº1533, a qual definiu a necessidade de um NAPNE para cada *campus*. Esse núcleo tem como finalidades: definir as diretrizes de inclusão do

IFRN; promover a cultura da educação para a convivência e aceitação da diversidade; integrar os diversos segmentos que compõem a comunidade propiciando sentimento de corresponsabilidade na construção da ação educativa de inclusão na Instituição; garantir a prática democrática e a inclusão como diretriz do *campus*; buscar a quebra de barreiras arquitetônicas, educacionais e atitudinais na instituição; adaptar materiais didáticos e apoiar os servidores no atendimento de pessoas com necessidades educacionais específicas no ambiente escolar (IFRN, 2012).

A partir desse contexto, Gonçalves e Cavalcante (2023) entendem que o NAPNE, no IFRN, apresenta funções importantes como adaptação de materiais, e elaboração de estratégias de ensino ou promoção da inclusão junto aos docentes, visando o desenvolvimento social e cognitivo do educando com necessidades específicas, conforme sugere a fala da entrevistada.

Acerca do processo de funcionamento do NAPNE no IFRN, Soares e Medeiros (2023) elaboraram uma figura, a qual foi organizada com base em modelo apresentado em momento de formação continuada com os professores do *campus* Ceará-Mirim, do IFRN. E é exatamente sobre o item da ‘formação docente’ oferecida pelo NAPNE onde está a lacuna mencionada pela entrevistada, visto que, segundo ela, boa parte dos professores não tem interesse de participar.

Figura 3 – Ações realizadas pelo NAPNE



Fonte: Soares e Medeiros (2023).

A pedagoga ‘Celina Guimarães’ também relatou sobre o processo de capacitação docente:

[...] Então, assim, quando tem os cursos [de formação continuada], essa parcela pequena que tem interesse, que é aberto e que quer participar e vai [...] eu tenho certeza que é válido sim [...] que serve de apoio, de base para eles [professores] melhorarem, tanto na **intermediação do conhecimento** junto a esse estudante, quanto nas estratégias metodológicas mais específicas que eles devem aderir para poder fazer com que essa intermediação do conhecimento aconteça e daí sim, tem ensino e aprendizagem (CELINA, 2022. Informação verbal).

No que diz respeito à intermediação do conhecimento, mencionada pela entrevistada, Lima e Medeiros Neta (2020) verificaram, também no IFRN, fatores que comprometem essa intermediação, tais como a formação acadêmica deficitária dos professores, no que tange à educação inclusiva; a falta de materiais acessíveis e a fragilidade de conhecimentos básicos dos estudantes. Ferreira et al. (2022) complementa afirmando que a falta de formação continuada implica em dificuldade dos docentes no desenvolvimento de estratégias pedagógicas diversificadas, conforme seu público. De acordo com os autores, a escola deve estruturar uma proposta de inclusão que contemple não apenas o ingresso do aluno NEE mas, também, a permanência e o êxito do mesmo em sala regular, pensamento esse compartilhado pelo presente estudo.

A pedagoga ‘Alzira Soriano’ também foi questionada sobre as dificuldades de capacitação docente para trabalhar com pessoas NEE, e ela respondeu o seguinte:

O maior problema é a **falta de... investimento** [...] Eu sei que o orçamento é curto, a cada dia que passa ele é menor, mas quando ele é prioridade, você bota no orçamento. E não é prioridade. Então eu não posso nem cobrar de um professor uma atitude mais inclusiva, se não é dado a ele a condição de trabalhar para dar conta disso, porque ele tem 46 alunos e tem nove alunos com deficiência, autista, surdo, deficiência intelectual, TDAH, tudo no mesmo canto (ALZIRA, 2022, Informação verbal).

Para contextualizar o problema do ‘investimento’ citado pela entrevistada, Santos e Vargas (2023) apontam um aumento de matrículas no ensino técnico de nível médio de cerca 380% entre os anos de 2016 e 2022. Esse dado, segundo os autores sugerem a necessidade de mais recursos pedagógicos, tecnológicos, humanos e de acessibilidade, o que não se concretizou na mesma proporção. Os autores mencionam ainda a falta de atualização das regulamentações voltadas a alunos NEE no âmbito do IFPI e IFRN. Outro ponto também apontado se refere ao orçamento necessário para a estruturação dos núcleos com recursos multifuncionais e tecnologia assistiva, além da organização de um ambiente escolar com acessibilidade física e mobiliária. No IFRN, consoante os autores, o recurso orçamentário para tal é proveniente do orçamento do *campus* onde o NAPNE desempenha suas ações. Santos e Vargas (2023) concluem defendendo que é fundamental que as instituições reservem orçamento específicos voltado às ações de inclusão, argumentando que sem orçamento não há como oferecer os meios adequados para o acesso, permanência, participação e aprendizagem dos estudantes NEE, pensamento que corrobora a fala da entrevistada.

De forma complementar ao descrito no parágrafo anterior, é válido trazer as colocações de Vilaronga et al. (2021), os quais relataram que, mesmo estando em um contexto em que não existe financiamento específico para os NAPNEs; há lacunas na formação docente, falta de tecnologia assistiva, falta de acessibilidade física em alguns *campi* e falta de políticas públicas para a Rede Profissional e Tecnológica, verifica-se evolução do número de ações voltadas aos alunos NEE, mesmo que em situações pontuais.

‘Alzira Soriano’, quando questionada sobre o processo de capacitação desses profissionais, também respondeu:

E, infelizmente, **não tem essa política de capacitação para como deveria**. Você tem um outro seminário, uma abertura do ano letivo, você chama alguém pra falar sobre deficiência. Agora [...] a gente tá montando as reuniões pedagógicas, convidando pessoas. Muito mais um processo de sensibilização (ALZIRA, 2022, Informação verbal).

Então, assim, você tem pessoas que têm interesse e vão estudar, vão se capacitar, mas **institucionalmente foram pouquíssimos os cursos**, que deveria ser todo dia, todo semestre, porque é uma coisa que a cada dia você tem uma coisa nova (ALZIRA, 2022, Informação verbal).

Sobre uma política de capacitação institucional, Franco e Gomes (2020) defendem a criação de postulados legais que atendam a realidade escolar em relação às questões de infraestrutura, de recursos materiais pedagógicos e o investimento na formação e capacitação docente objetivando que todos os alunos sejam beneficiados por propostas inclusivas. Faria, Vieira e Martins (2021) também constataram que quanto aos desafios e dificuldades de inclusão dos alunos NEE, a falta de incentivo à formação continuada foi destacada pelos professores.

Assim, percebe-se que embora o investimento em seja precário, e haja a figura institucional do NAPNE, para promover a capacitação em educação inclusiva; a capacitação docente parece ser um grande obstáculo para efetivação do uso desses recursos.

Sabendo disso, perguntou-se a entrevistada qual sua percepção quanto ao nível de capacitação docente para trabalhar com pessoas com NEE, e ela respondeu:

[...] a gente tem um número razoável de professores que se sensibilizam, seja porque tem pessoas com deficiência em casa, na família, ou porque realmente se colocam no papel de educador [...], que é muito mais do que simplesmente transmitir conhecimento. E abraçam esses alunos. Mas a gente tem professor que, tem servidor, não diria professor, diria servidor, que **acha que aluno com deficiência tem que ficar em casa**, que não tem direito de vir pra cá. Ou, no máximo, se ele tem direito, porque tem uma lei, ele tem que estar numa sala separada dos demais (ALZIRA, 2022, Informação verbal).

Acerca do preconceito dos professores para com os alunos NEE, Salgado e Silva (2020) concluíram que tanto os professores recém graduados quantos aqueles que saem de formação

continuada alegam não estarem preparados para lidar com alunos NEE. Tal fato pode indicar a existência de preconceitos de ordem social. Os autores finalizam defendendo que enfrentar esses preconceitos contribui para a superação da insegurança sentida pelos professores. Ainda sobre isso, Vilaronga et al. (2021), tratando do caso do IFSP, descreve os temas trabalhados nas formações docente. Conforme os autores, a discussão sobre concepção de deficiência e ações que destacavam, visando a quebra do preconceito. Os autores entendem que, conforme a comunidade escolar se apropria do tema, as pautas de formação passarão a ser substituídas por outras pautas como, estratégias de ensino, de desenho universal da aprendizagem, de recursos, do espaço desses estudantes no mercado de trabalho, entendimento esse que vai ao encontro daquilo que foi posto pela entrevistada.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As normativas voltadas à educação inclusiva, e mais especificamente à educação especial, carregam uma nova configuração da sala de aula, com a presença cada vez maior de alunos com necessidades educacionais específicas (NEE). Essa nova configuração, no contexto da educação profissional, cria indagações acerca do nível da formação profissional apresentada pelos docentes para lidar com esse público. Por isso, objetivou-se aqui analisar a percepção da equipe pedagógica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – *Campus* Natal-Central (IFRN-CNAT), quanto à formação dos professores para o ensino de pessoas com necessidades educacionais específicas.

Sobre isso o que se pode constatar acerca das dificuldades na capacitação profissional para trabalhar com alunos com necessidades educacionais específicas (NEE) foram: falta de investimento; falta de prioridades para cursos de capacitação docente; falta de estruturas adequadas, e profissionais resistentes às mudanças.

Quanto ao processo de capacitação desses profissionais foi constatado que são ofertados poucos cursos e disciplinas nas matrizes curriculares para a qualificação deles, tanto em sua formação acadêmica, quanto na continuada. Essa realidade tem levado alguns docentes a buscarem, por iniciativa própria, o conhecimento, com o propósito de fazer e trazer o melhor para os seus alunos.

Com a pesquisa, foi possível verificar que o nível de preparo dos docentes que trabalham com pessoas com necessidades educacionais específicas está aquém do desejado. Essa realidade vivenciada em sala de aula manifesta em muitos discentes o sentimento de exclusão. Todavia, apesar do pouco domínio técnico, existem educadores que buscam conhecimentos pretendendo maneiras e formas de ajudar esses alunos a progredirem, para que

sintam-se incluídos em todos os ambientes, porém ainda com alguma resistência. Alguns docentes se posicionam contra o esforço institucional de oferecer uma educação inclusiva, assumindo-se apenas como um profissional cumpridor das leis que determinam a inserção de alunos com determinado perfil em sala de aula.

Por fim, as entrevistadas foram unânimes em afirmar que os professores não se sentem preparados para lidar com esse novo contexto educacional devido à má formação acadêmica, consequência da falta de planejamento governamental e investimento. Isso demonstra que de fato existe uma lei e uma política pública voltada para a educação inclusiva, contudo a educação está longe de ser realmente inclusiva.

Com base nos resultados analisados, recomenda-se ao IFRN-CNAT a adoção de medidas para incentivar e priorizar a formação a equipe docente para trabalhar com alunos com necessidades educacionais específicas (NEE), uma vez que, neste sentido, a formação acadêmica dos docentes é deficitária. Tais medidas podem envolver desde campanhas de conscientização sobre a importância do tema, à oferta de cursos para formação continuada especializadas em determinadas deficiências. Ainda segundo análise dos dados, o trabalho de conscientização deve ser feito também junto aos discentes, posto que, conforme averiguado, existe rejeição e discriminação por parte dos alunos ditos típicos em relação aos atípicos. Quanto às questões referentes à estrutura física, equipamentos, materiais didáticos, segundo levantamento, também carecem de mais investimentos e adequações.

Como sugestão para novos estudos, recomenda-se a ampliação do universo de pesquisa, fazendo a coleta de dados em instituições de ensino federal, estadual e municipal e fazer uma abordagem comparativa entre tais instituições no tocante à capacitação docente para trabalhar com NEE.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Adriana Valeria Barreto; SANCHEZ, Liliane Barreira. Formação de professores para educação profissional: um estudo de caso sobre os cursos de licenciatura do IFAP/campus Macapá. **Momento-Diálogos em Educação**, v. 32, n. 03, p. 251-271, 2023.

ARRUDA, Gabriela Alves de; DIKSON, Dennys. Educação inclusiva, legislação e implementação. **Reflexão e Ação**, v. 26, n. 2, ago. 2018.

ARTILES, A. J.; KOZLESKI, E. B. Promessas e trajetórias da Educação Inclusiva: notas críticas sobre pesquisas futuras voltadas a uma ideia venerável. **Práxis Educativa**, v. 14, n. 3, p. 804–831, 2019.

BARBOSA, Daniella de Souza; FIALHO, Lia Machado Fiuza; MACHADO, Charliton José dos Santos. Educação inclusiva: aspectos históricos, políticos e ideológicos da sua constituição no cenário internacional. **Actualidades Investigativas en Educación**, v. 18, n. 2, p. 598-618, 2018.

BRANCHER, Vantoir Roberto; MEDEIROS, Bruna de Assunção; MACHADO, Fernanda de Camargo. **Caminhos Possíveis à Inclusão II Educação Especial: Novos Prismas**. Editora Appris, 2019.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 06 fev. 2024.

BRASIL. Decreto nº 3956, de 08 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. 2001. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm>. Acesso em: 06 fev. 2024.

BARBOSA, Ana Karla Gomes; BEZERRA, Tarcileide Maria Costa. Educação Inclusiva: reflexões sobre a escola e a formação docente. **Ensino em Perspectivas**, v. 2, n. 2, p. 1-11, 2021.

CHAVES, Warner Ruiz; CHEN-QUESADA, Evelyn; GARCÍA-MARTÍNEZ, José Antonio. Inclusão na Educação: Uma revisão da literatura para gestão educacional. **Revista Innovaciones Educativas**, v. 23, n. 35, p. 211-234, 2021.

CONTE, Elaine; HABOWSKI, Adilson Cristiano. Educação inclusiva: diferentes configurações, olhares e mundos possíveis. **Revista Diálogo Educacional**, [S.L.], v. 21, n. 70, p. 1388-1412, 26 ago. 2021.

COSTA, Maria Adélia. **Políticas de formação docente para a educação profissional: realidade ou utopia?** Appris Editora e Livraria Eireli-ME, 2016.

COSTA, Valdelúcia Alves. Experiências pela Educação – Para quê? Formação e Inclusão na perspectiva da Teoria Crítica. **Revista Educação Especial**. v. 26, n. 46, p. 245-260, maio/ago. 2013.

COSTA, Valdelúcia Alves. Educação inclusiva, direitos humanos, formação docente e democratização da escola. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, v. 10, n. 2, p. 159-172, 2023.

CRESWELL, John W. Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto; tradução Magda Lopes. Porto Alegre: ARTMED, 2010.

DIAS, Viviane Borges; SILVA, Luciene Maria da. Educação inclusiva e formação de professores: o que revelam os currículos dos cursos de licenciatura? **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista/Ba, v. 16, n. 43, p. 406-429, dez. 2020.

DUPIN, A. A. S. Q.; SILVA, M. O. Educação especial e a legislação brasileira: revisão de literatura. **Scientia Vitae**, v. 10, n. 29, p. 65-79, jul/set. 2020.

FARIA, Arlete Vilela; VIEIRA, Estela Aparecida Oliveira; MARTINS, Ronei Ximenes. Educação Especial Inclusiva: uso de recursos educacionais digitais nas salas multifuncionais. **Revista Educação Especial**, v. 34, p. 1-19, 2021.

FERREIRA, Ana Paula Almeida et al. Concepções docentes sobre práticas pedagógicas inclusivas na educação infantil. **Perspectivas em Diálogo: Revista de Educação e Sociedade**, v. 9, n. 19, p. 84-104, 2022.

FRANCO, Renata Maria da Silva; GOMES, Claudia. Educação Inclusiva para além da educação especial: uma revisão parcial das produções nacionais. **Revista Psicopedagogia**, v. 37, n. 113, p. 194-207, 2020.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e Ousadia**: o cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

GONÇALVES, Suênia Cavalcante Pereira; CAVALCANTE, Ilane Ferreira. Um Estado do Conhecimento sobre a inclusão da pessoa com deficiência na educação profissional a partir do NAPNE/IFRN. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, v. 2, n. 23, 2023. HUDSON, B. C. S.; BORGES, A. A. P. A utilização do Plano de Desenvolvimento Individual por professores em Minas Gerais. **Revista Educação Especial**, v. 33, 2020.

IFRN. **Resolução n. 38-CONSUP/IFRN**, de 21 de março de 2012. Aprova a Organização Didática do IFRN. 2012. Disponível em: <https://portal.ifrn.edu.br/documents/2438/OrganizacaoDidatica_2012_versaoFINAL_20mai2012.pdf>. Acesso em: 11 jan. 2024.

IFRN. **Deliberação n. 27/2020-CONSEPEX-IFRN**, de 22 de maio de 2020. 2020. Regulamenta os fluxos e os procedimentos de identificação, acompanhamento e realização do Plano Educacional Individualizado (PEI) dos estudantes com necessidades educacionais específicas no âmbito do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. Natal: IFRN, 2020.

KUENZER, A. Z; FRANCO, M. C.; MACHADO, L. Formação de professores para a educação profissional e tecnológica: perspectivas históricas e desafios contemporâneos. In: **Formação de Professores para Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília, 26, 27 e 28 de setembro de 2006. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008.

LIMA, Eva Lídia Maniçoba; MEDEIROS NETA, Olívia Morais. Inclusão de pessoas com deficiência visual no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte: formação docente e práticas pedagógicas. **Humanidades & Inovação**, v. 7, n. 11, p. 37-53, 2020.

LOPES, Raquel Aparecida. **Libras na formação inicial dos professores**. Editora Dialética, 2021.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão Escolar**: o que é, por que, como fazer. São Paulo: Summus, 2015.

MARTINS, Gabriela Dal Forno; ABREU, Gabriela Vieira Soares; ROZEK, Marlene. Conhecimentos e crenças de professores sobre a educação inclusiva: revisão sistemática da literatura nacional. **Educação em Revista**, v. 36, p. e218615, 2020.

MEDEIROS, Jássio Pereira. **O impacto da cultura organizacional na reconfiguração do trabalho dos docentes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte no contexto da expansão da educação profissional no Brasil**. 2017. Tese de Doutorado. Universidade do Minho (Portugal).

MONTI, Luísa Leôncio; SIGOLO, Silvia Regina Ricco Lucato. Formando professores para a educação inclusiva: revisão da literatura. **Anais do Colóquio Internacional de Educação Especial e Inclusão Escolar**, 2019.

PEREIRA, D. M.; NUNES, D. R. P. Diretrizes para a elaboração do PEI como instrumento de avaliação para educando com autismo: um estudo intervencivo. **Revista Educação Especial**, v. 31, n. 63, out./dez. 2018.

PLAISANCE, Eric. Da educação especial à educação inclusiva: esclarecendo as palavras para definir as práticas. **Educação**, v. 38, n. 2, p. 230-238, 2015.

RAMOS, Rossana. **Inclusão na prática**: estratégias eficazes para a educação inclusiva. Summus Editorial, 2023.

RESENDE, Camila de Oliveira; COSTA, Vanderlei Balbino. **Ações Políticas Educacionais Inclusivas para os Estudantes com Deficiência no Ensino Superior Presentes nos Planos de Desenvolvimento Institucional do Sudoeste Goiano**. Editora Dialética, 2021.

RODRIGUES, David (org.). **Inclusão e Educação**: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006.

RODRIGUES, Michele Aparecida Cerqueira. A formação de professor na perspectiva da educação inclusiva: uma revisão sistemática. **MLS Inclusion and Society Journal**, v. 4, n. 2, p. 79-97, 2024.

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

SANTOS, Nayara Costa; VARGAS, Juliano. A política de educação especial na perspectiva inclusiva: medidas implementadas entre 2016 e 2022 nos Institutos Federais do Piauí e do Rio Grande do Norte. **Cuadernos de Educación y Desarrollo**, v. 15, n. 7, p. 6374-6392, 2023.

SANTOS, Thiffanne Pereira; REIS, Marlene Barbosa. A formação docente na perspectiva da educação inclusiva. **Travessias**, v. 10, n. 2, p. 330-344, 2016.

SALGADO, Mara; SILVA, Divino José. Análises de pesquisas sobre a Educação Especial Inclusiva: a (in) diferenciação e o preconceito. **Olhar de Professor**, v. 23, p. 1-13, 2020.

SCHÖN, D. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

SILVEIRA, Flávia da Rosa; CASTAMAN, Ana Sara. Formação continuada de profissionais da educação: problematizações na educação profissional e tecnológica. **Educitec-Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico**, v. 6, 2020.

SOARES, Ana Leila de Melo; MEDEIROS, Paulo Ivo Silva. A construção do Plano Educacional Individualizado intermediado pelo NAPNE: caminhos para a inclusão. **Praxis & Saber**, v. 13, n. 35, 2023.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis: Vozes, 2010.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. Educação inclusiva: conheça o histórico da legislação sobre inclusão. 2020. Disponível em: <<https://todospelaeducacao.org.br/noticias/conheca-o-historico-da-legislacao-sobre-educacao-inclusiva/>>. Acesso em: 06 fev. 2024.

VILARONGA, Carla Ariela Rios et al. Inclusão escolar e atuação dos Núcleos de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas no Instituto Federal de São Paulo. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 102, p. 283-307, 2021.

VOLANTE, Daniele Pinheiro; COSTA, Luana Ugalde; CORDEIRO, Suammy Priscila Rodrigues Leite. A Rede EPT na perspectiva inclusiva: uma revisão sistemática da literatura sobre formação continuada docente. **Cadernos do Aplicação**, v. 34, n. 2, 2021.