

**GÉSSICA DE PAULA DOS SANTOS**



**A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA CONCEPÇÃO DOS PROFESSORES DO IFG -  
ANÁPOLIS**

**ANÁPOLIS, JULHO  
2023**

**GÉSSICA DE PAULA DOS SANTOS**

**A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA CONCEPÇÃO DOS PROFESSORES DO IFG -  
ANÁPOLIS**

Trabalho de Conclusão do Curso de Licenciatura em Química apresentado à Coordenação do Curso Superior de Licenciatura em Química do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás – Campus Anápolis.

Orientadora: Profa. Dra. Lidiane de Lemos Soares Pereira.

**ANÁPOLIS, JULHO  
2023**

### Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Santos, Géssica de Paula dos

S237e      A educação inclusiva na concepção dos professores do IFG - Anápolis. / Géssica de Paula dos Santos. – Anápolis: IFG, 2023.  
75 f. il. color.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dra. Lidianne de Lemos Soares Pereira.

Trabalho de Conclusão de Curso – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás: Campus Anápolis – Licenciatura em Química, 2023.

1. Formação de professores. 2. inclusão escolar. 3. NAPNE.  
4. docente.  
I. Pereira, Lidianne de Lemos Soares (orient.).  
II. Título.

CDD 371.9

Ficha catalográfica elaborada pela bibliotecária Claudineia Pereira de Abreu CRB1/1956  
IFG Campus Anápolis

## TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAÇÃO NO REPOSITÓRIO DIGITAL DO IFG - ReDi IFG

Com base no disposto na Lei Federal nº 9.610/98, AUTORIZO o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, a disponibilizar gratuitamente o documento no Repositório Digital (ReDi IFG), sem ressarcimento de direitos autorais, conforme permissão assinada abaixo, em formato digital para fins de leitura, download e impressão, a título de divulgação da produção técnico-científica no IFG.

### Identificação da Produção Técnico-Científica

- |                                                                      |                                                         |
|----------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Tese                                        | <input type="checkbox"/> Artigo Científico              |
| <input type="checkbox"/> Dissertação                                 | <input type="checkbox"/> Capítulo de Livro              |
| <input type="checkbox"/> Monografia – Especialização                 | <input type="checkbox"/> Livro                          |
| <input checked="" type="checkbox"/> TCC – Graduação                  | <input type="checkbox"/> Trabalho Apresentado em Evento |
| <input type="checkbox"/> Produto Técnico e Educacional - Tipo: _____ |                                                         |

Nome Completo do Autor: Géssica de Paula dos Santos

Matrícula: 20192060020333

Título do Trabalho: A educação inclusiva na concepção dos professores do IFG – Anápolis.

### Autorização - Marque uma das opções

1. (X) Autorizo disponibilizar meu trabalho no Repositório Digital do IFG (acesso aberto);
2. ( ) Autorizo disponibilizar meu trabalho no Repositório Digital do IFG somente após a data \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_ (Embargo);
3. ( ) Não autorizo disponibilizar meu trabalho no Repositório Digital do IFG (acesso restrito).

Ao indicar a opção **2 ou 3**, marque a justificativa:

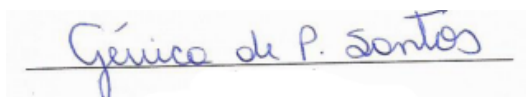
- ( ) O documento está sujeito a registro de patente.  
( ) O documento pode vir a ser publicado como livro, capítulo de livro ou artigo.  
( ) Outra justificativa: \_\_\_\_\_

### DECLARAÇÃO DE DISTRIBUIÇÃO NÃO-EXCLUSIVA

O/A referido/a autor/a declara que:

- i. o documento é seu trabalho original, detém os direitos autorais da produção técnico-científica e não infringe os direitos de qualquer outra pessoa ou entidade;
- ii. obteve autorização de quaisquer materiais inclusos no documento do qual não detém os direitos de autor/a, para conceder ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás os direitos requeridos e que este material cujos direitos autorais são de terceiros, estão claramente identificados e reconhecidos no texto ou conteúdo do documento entregue;
- iii. cumpriu quaisquer obrigações exigidas por contrato ou acordo, caso o documento entregue seja baseado em trabalho financiado ou apoiado por outra instituição que não o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás.

Anápolis, 28/06/2023.



Assinatura do Autor e/ou Detentor dos Direitos Autorais

**Géssica de Paula dos Santos**

**A educação inclusiva na concepção dos professores do IFG - Anápolis**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao  
Departamento de Química do Instituto Federal de Goiás  
– IFG – Câmpus Anápolis, como parte das exigências  
do curso de Licenciatura em Química para obtenção do  
título de Licenciado em Química.

Área de concentração: Ensino de Química

Aprovada em 28 de junho de 2023.

Lidiane de Lemos Soares Pereira

Profa. Orientadora Dra. Lidiane de Lemos Soares Pereira

IFG – Câmpus Anápolis

Cláudia Helena dos Santos Araújo

Profa. Dra. Cláudia Helena dos Santos Araújo

IFG – Câmpus Anápolis

Oliviana Xavier do Nascimento

Profa. Me. Oliviana Xavier do Nascimento

IFG – Câmpus Anápolis

Anápolis - Goiás - Brasil  
Junho - 2023

Dedico esse trabalho a todos aqueles que durante minha trajetória me marcaram de alguma forma, pois sou resultado de todo esse processo. Dedico aos meus amigos, que foram fonte de alegria para que eu tivesse forças para continuar. Dedico a minha orientadora, que se manteve firme e confiante em nosso projeto, esse trabalho é fruto do nosso esforço. Obrigada por todo apoio. Por fim, dedico este trabalho a minha mãe que sempre foi exemplo de força e coragem.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço primeiramente a minha mãe, que sempre foi exemplo de força e coragem e me apoiou incondicionalmente durante todo esse processo.

Agradeço a minha orientadora Lidiane, por todo tempo dedicado, paciência e carinho para com a elaboração da nossa pesquisa. É possível ver amor no que ela faz, e isso me inspira.

Agradeço a minha irmã do coração Fernanda, que não mediu esforços para me ajudar a iniciar a graduação, se hoje cheguei até aqui foi por todo seu apoio no início, muito obrigada.

Agradeço ao meu companheiro Mateus por ter acreditado em mim, mesmo quando eu já não acreditava. Por ter estado ao meu lado durante os dias difíceis, sempre disposto a ajudar e me acolher.

Agradeço a minha amiga Gabrielle por toda paciência e amizade durante nossa graduação. Ter te conhecido trouxe leveza e alegria para os dias, ter pessoas como você por perto me inspira a ser melhor a cada dia.

Agradeço a minha irmã Gislaine por todo amor e cuidado comigo, especialmente nos meus dias mais difíceis, ter você como companheira me trouxe forças para não desistir.

Agradeço a minha filha Manuela, por ser fonte de alegria para os meus dias, e me fazer mais forte do que eu poderia imaginar. Você é minha motivação diária.

Agradeço aos meus colegas de turma, que compartilharam comigo experiências de aprendizado, descoberta do mundo e de nós mesmos durante esse processo.

Agradeço a banca por todas as contribuições, fundamentais para o desenvolvimento desse trabalho.

Agradeço a todos que indiretamente auxiliaram de alguma maneira a confecção deste trabalho.

Por fim, agradeço a mim mesma por não ter desistido e chegado até aqui.

*“(...) Cada criança é um ser único, diferente de qualquer outra, que experimenta ritmo de evolução próprios, tem os seus interesses e provém de um universo cultural, econômico e familiar específico; cada um é um caso, uma personalidade que desabrocha de modo diverso.”*

*Joaquim Azevedo*



## RESUMO

No Brasil, o movimento pela educação inclusiva que iniciou no ano de 1994 com a aceitação dos termos contidos na Declaração de Salamanca, trouxe consigo inúmeros desafios, e um deles diz respeito à formação dos professores que irão atuar diretamente com alunos com necessidades específicas. Sendo assim, o objetivo desta pesquisa foi investigar e compreender a concepção de educação inclusiva dos professores do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG) - Campus Anápolis. A pesquisa se configurou como uma pesquisa de abordagem mista (qualitativa e quantitativa) e do tipo estudo de caso quanto aos procedimentos utilizados. O instrumento de coleta de dados utilizado foi o formulário eletrônico enviado aos 84 professores do IFG – Campus Anápolis por meio do correio eletrônico. Os dados foram analisados a partir de duas perspectivas, a saber: análise textual discursiva com o apoio do software QDA Miner Lite e análise estatística com o apoio do Excel. No total 46 professores responderam ao formulário eletrônico e nossos resultados permitiram constatar que a concepção dos professores do IFG – Campus Anápolis pode ser considerada adequada e que essas concepções não se diferenciam significativamente quando são observados os professores bacharéis e licenciados e o tempo de atuação dos professores no ensino. Nossos resultados também permitiram que o campus promova uma educação inclusiva, apesar de mostrar que é necessário melhorar a infraestrutura do campus, além de ampliar as oportunidades de formação dos professores. Espera-se que os resultados desta pesquisa contribuam para a melhoria da prática docente dentro do campus, para a melhoria da assistência aos alunos público-alvo da educação especial e para a construção de uma política institucional de educação inclusiva no IFG.

**Palavras-chaves:** Formação de Professores, Inclusão Escolar, NAPNE, docente.

## **ABSTRACT**

In Brazil, the movement for inclusive education, which began in 1994 with the acceptance of the terms outlined in the Salamanca Declaration, brought numerous challenges, and one of them concerns the training of teachers who will work directly with students with specific needs. Thus, the objective of this research was to investigate and understand the concept of inclusive education among teachers at the Federal Institute of Education, Science, and Technology of Goiás (IFG) - Anapolis Campus. The research was designed as a mixed-method study (qualitative and quantitative) and used a case study approach for the procedures. The data collection instrument used was an electronic form sent to 84 teachers at IFG - Anapolis Campus via email. The data were analyzed from two perspectives: textual discursive analysis with the support of QDA Miner Lite software and statistical analysis using Excel. In total, 46 teachers responded to the electronic form, and our results allowed us to verify that the conception of the IFG - Anapolis Campus teachers can be considered appropriate and that these conceptions do not significantly differ when comparing bachelor and licensed teachers and the time of their teaching experience. Our results also showed that the campus promotes an inclusive education, although it highlights the need to improve the campus infrastructure and expand teacher training opportunities. It is hoped that the results of this research will contribute to the improvement of teaching practices within the campus, enhance support for students in special education, and help establish an institutional policy of inclusive education at IFG.

**Keywords:** Teacher Training, School Inclusion, NAPNE, teacher.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

|                                                                                                                   |    |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| <b>Figura 1</b> – Evolução das matrículas de educação especial (1996-2021).....                                   | 20 |
| <b>Figura 2</b> – Evolução das matrículas da educação especial por etapa de ensino (1996-2021).....               | 20 |
| <b>Figura 3</b> – Interface do usuário do QDA Miner Lite.....                                                     | 30 |
| <b>Figura 4</b> – Gênero dos participantes.....                                                                   | 32 |
| <b>Figura 5</b> – Formação Inicial dos Participantes .....                                                        | 33 |
| <b>Figura 6</b> – Formação Continuada dos Participantes.....                                                      | 33 |
| <b>Figura 7</b> – Tempo de Atuação dos Professores na Rede de Ensino .....                                        | 34 |
| <b>Figura 8</b> – Tempo de Atuação dos Professores no IFG.....                                                    | 35 |
| <b>Figura 9</b> – Histograma dos dados obtidos .....                                                              | 40 |
| <b>Figura 10</b> – Respostas dos Professores quanto ao IFG – Campus Anápolis promover uma educação inclusiva..... | 48 |

## LISTA DE TABELAS

|                                                                                                             |    |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| <b>Tabela 1</b> – Afirmativas com o nível de concordância atribuído para cada participante respondente..... | 38 |
| <b>Tabela 2</b> – Resumo dos dados para teste ANOVA 1.....                                                  | 41 |
| <b>Tabela 3</b> – ANOVA 1.....                                                                              | 42 |
| <b>Tabela 4</b> – Resumo dos dados para teste ANOVA 2.....                                                  | 44 |
| <b>Tabela 5</b> – ANOVA 2.....                                                                              | 44 |
| <b>Tabela 6</b> – Resumo dos dados para teste ANOVA 3.....                                                  | 45 |
| <b>Tabela 7</b> – ANOVA 3.....                                                                              | 45 |
| <b>Tabela 8</b> – Resumo dos dados para teste ANOVA 4.....                                                  | 45 |
| <b>Tabela 9</b> – ANOVA 4 .....                                                                             | 45 |
| <b>Tabela 10</b> – Nível de adequação da concepção de Educação Inclusiva .....                              | 46 |
| <b>Tabela 11</b> – Resumo dos dados para teste ANOVA 5.....                                                 | 46 |
| <b>Tabela 12</b> – ANOVA 5.....                                                                             | 46 |
| <b>Tabela 13</b> – Resumo dos dados para teste ANOVA 6.....                                                 | 47 |
| <b>Tabela 14</b> – ANOVA 6.....                                                                             | 47 |

## SUMÁRIO

|                                                                                  |           |
|----------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>1. INTRODUÇÃO .....</b>                                                       | <b>12</b> |
| <b>2. A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL .....</b>                                   | <b>17</b> |
| 2.1 A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NOS INSTITUTOS FEDERAIS .....                           | 21        |
| <b>3. A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA .....</b>              | <b>25</b> |
| <b>4. METODOLOGIA.....</b>                                                       | <b>28</b> |
| <b>5. RESULTADOS E DISCUSSÃO .....</b>                                           | <b>31</b> |
| 5.1 PERFIL DOS PARTICIPANTES.....                                                | 32        |
| 5.2 O QUE OS PROFESSORES ENTENDEM SOBRE A EDUCAÇÃO INCLUSIVA?<br>.....           | 35        |
| 5.3 A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO IFG - ANÁPOLIS: COM A PALAVRA OS<br>PROFESSORES..... | 48        |
| 5.3.1 Assistência ao Aluno .....                                                 | 49        |
| 5.3.2 Atitudes Excludentes .....                                                 | 51        |
| 5.3.3 Estrutura física .....                                                     | 53        |
| 5.3.4 Falta de formação .....                                                    | 55        |
| 5.3.5 Falta de profissionais para educação inclusiva.....                        | 57        |
| 5.3.6 Investimento .....                                                         | 60        |
| 5.3.7 Papel do NAPNE no campus .....                                             | 60        |
| 5.3.8 Presença de discussão sobre educação inclusiva. ....                       | 62        |
| <b>5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>                                              | <b>63</b> |
| <b>REFERÊNCIAS .....</b>                                                         | <b>64</b> |
| <b>APÊNDICE A – MODELO DO FORMULÁRIO ELETRÔNICO .....</b>                        | <b>69</b> |

## 1. INTRODUÇÃO

Durante a realização do meu curso de ensino médio despertei um olhar mais próximo da educação, principalmente nas aulas de química, ao observar a paixão e dedicação da minha professora que se empenhava para que todos os alunos compreendessem o conteúdo. Mesmo assim, observava que nem todos conseguiam chegar ao resultado esperado e por isso, tomei a decisão, ao final do ensino médio, de ingressar no curso de Licenciatura em Química do IFG – Anápolis.

Ao tomar conhecimento do NAPNE (Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Específicas) na instituição somente no 8º período do curso, entendi a necessidade da ação de sensibilização da comunidade acadêmica acerca da importância do processo inclusivo, especialmente na formação de futuros professores, por isso interessei-me em estudar o que os professores entendem sobre a educação inclusiva.

Podemos dizer que o movimento para uma educação inclusiva no Brasil, se iniciou de fato com o compromisso firmado a partir da Declaração de Salamanca em 1994. Existe uma história que remonta o ano de 1854, quando da criação do Instituto Imperial dos Meninos Cegos, hoje Instituto Benjamin Constant, entretanto, até se tornar um país signatário da Declaração de Salamanca, a preocupação do nosso país era apenas com a integração das pessoas com necessidades educativas específicas (NEE) em escolas regulares e/ou instituições privadas (JANNUZZI, 2004).

Ao se tornar um país signatário da Declaração de Salamanca, o Brasil assume alguns compromissos e então pudemos ver o desdobramento de outras ações, como a dedicação de um capítulo na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1996 (BRASIL, 1996), para abarcar as questões relativas à educação especial, a lei da acessibilidade em 2000 (BRASIL, 2000a), o reconhecimento da Libras em 2002 e sua consequente regulamentação (BRASIL, 2002a; 2005), a publicação da Política Nacional de Educação Especial em uma perspectiva Inclusiva em 2008 (BRASIL, 2008a), o estatuto da pessoa com deficiência (BRASIL, 2015a) e tantas outras.

Com tantos documentos oficiais que se preocupam com a educação das pessoas com necessidades específicas, temos um grande desafio: acolher a diversidade das pessoas e contar com professores preparados para a educação inclusiva, pois, entendemos que a inclusão vai muito além da simples integração. A inclusão é um compromisso firmado que precisa permitir a quebra de qualquer barreira que impeça o aluno de participar do processo de ensino e aprendizagem de maneira integral. Segundo Carvalho (2004) é importante pontuarmos a

diferença entre os termos e contribuirmos para a discussão sobre o abandono do termo integração e a utilização do termo inclusão, já que ele dá conta com maior precisão de todas as implicações de natureza teóricas e práticas que estão imbricadas na garantia de uma educação para todos.

Esses documentos oficiais nos indicam a importância da formação dos professores no âmbito da educação inclusiva e mostram o comprometimento do nosso país com políticas que assegurem essa formação, sendo que aos educandos com necessidades específicas é garantido o direito de estudarem em escolas com profissionais competentes e que apresentem habilidades para lidar com as diferenças (CARVALHO, 2004).

Fundamentados em nossa lei educacional maior, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), compreendemos que para que a educação inclusiva realmente aconteça, é necessário que a escola se transforme. É preciso, além de uma quebra das barreiras atitudinais, uma formação adequada de professores, a fim de capacitá-los, pois o professor tem papel fundamental na inclusão dos educandos (BENITE et al., 2009).

Ainda na Declaração de Salamanca (1994) há a afirmação de que a “preparação apropriada de todos os educadores constitui-se um fator chave na promoção de progresso no sentido do estabelecimento de escolas inclusivas” (UNESCO, 1994, p. 10). Compreendemos, entretanto, que a prática inclusiva depende também da quebra de outras barreiras como arquitetônicas e estruturais, além da difusão de experiências exitosas que possam contribuir para o desenvolvimento de políticas públicas no âmbito da educação inclusiva. Nas palavras de Glat et al. (2003), os atuais desafios da educação inclusiva brasileira estão centrados nas seguintes necessidades:

[...] desenvolver instrumentos de monitoramento sistemáticos (indicadores dos programas implantados), realização de pesquisas qualitativas e quantitativas que possam evidenciar os resultados dos programas implantados e identificação de experiências de sucesso; implantação de programas de capacitação de recursos humanos que incluam a formação de professores dentro da realidade das escolas e na sala de aula regular do sistema de ensino (GLAT et al., 2003, p. 35).

Percebe-se, então, a necessidade de se formar professores de acordo com a realidade das escolas, pois, o professor é um dos principais sujeitos no processo de construção do conhecimento. O professor como mediador contribui para a formação de um indivíduo crítico, reflexivo, capaz de atuar como cidadão na sociedade. Para Pletsch (2009):

[...] podemos dizer que o professor deve valorizar a diversidade como aspecto importante no processo de ensino-aprendizagem. Além disso, necessita ser capaz de construir estratégias de ensino, bem como adaptar atividades e conteúdos, não só em relação aos alunos considerados especiais, mas para a prática educativa como um todo,

diminuindo, assim, a segregação, a evasão e o fracasso escolar (PLETSCH, 2009, p. 149).

Sendo assim, o professor precisa sentir-se preparado, seguro, apoiado e valorizado pela própria escola, pais, alunos e pelo governo, e em se tratando do governo, essa preocupação precisa se iniciar durante o seu curso de formação inicial, em meio à aquisição de saberes profissionais (TARDIF, 2012). Nas palavras de Pletsch (2009, p. 145) “a formação deve atender às necessidades e aos desafios da atualidade. Para tanto, sugerimos que o professor seja formado de maneira, a saber, mobilizar seus conhecimentos, articulando-os com suas competências mediante ação e reflexão teórico-prática”.

A própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n. 9.394/1996 em seu artigo 59 prevê que os sistemas de ensino assegurarão aos alunos com NEE, currículos, métodos, técnicas e recursos educativos para atender às suas necessidades, além de prever professores capacitados para o atendimento educacional especializado (AEE) e integração dos alunos nas classes comuns.

Nesse mesmo sentido, argumentamos que a Resolução CNE/CP n. 01/2002, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, naquele ano já favorecia o debate acerca da criação de cursos de formação de professores na perspectiva da educação inclusiva, pois ela definia que as instituições de Ensino Superior deveriam prever – em sua organização curricular – que a formação docente fosse voltada à diversidade e contemplasse conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com NEE (RETONDO; SILVA, 2008).

Salientamos que as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica passaram recentemente nos anos de 2015 e 2019 por reestruturação, tendo em vista a implantação da base nacional comum curricular (BNCC), sendo possível observar a reafirmação da formação de professores (inicial e continuada) no âmbito da educação inclusiva, tendo como um de seus princípios:

II. a formação dos profissionais do magistério (formadores e estudantes) como compromisso com projeto social, político e ético que contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais atentas ao reconhecimento e à valorização da diversidade e, portanto, contrária a toda forma de discriminação (BRASIL, 2015b, p. 23).

Neste mesmo documento existe a afirmação de que a formação de profissionais do magistério deve ser



[...] pautada pela concepção de educação como processo emancipatório e permanente, bem como pelo reconhecimento da especificidade do trabalho docente, que conduz à práxis como expressão da articulação entre teoria e prática e à exigência de que se leve em conta a realidade dos ambientes das instituições educativas. (BRASIL, 2015b, p. 45).

Outros documentos oficiais que contribuíram substancialmente para a discussão da formação de professores no âmbito da educação inclusiva foi a Lei n. 10.436 de 24 de abril de 2002 que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Tal lei reconheceu a Libras (Língua Brasileira de Sinais) como meio legal de comunicação e expressão, determinando que fossem garantidas formas institucionalizadas de apoiar seu uso e difusão, bem como a inclusão da disciplina dessa língua como parte integrante do currículo nos cursos de formação de professores e de fonoaudiologia (BRASIL, 2002a).

Já no que diz respeito a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (TEA), Lei n. 12.764 de 2012, este documento afirmou que são direitos da pessoa com Espectro Autista o acesso à Educação e ao Ensino profissionalizante, além de um acompanhante especializado, caso seja comprovada a necessidade (BRASIL, 2012).

A Lei n. 13.005 de 2014 que trata do Plano Nacional de Educação (PNE), mais especificamente na meta 4, também ressaltou a necessidade de oferecer o acesso à educação básica e ao AEE de toda população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos de pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, 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).

Para tanto, uma das possíveis estratégias de ação para o alcance da meta constituiu em coletar fidedignamente dados sobre esse público a partir da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) e censos demográfico e da educação básica e superior, conforme o art. 4 da Lei n. 13.005 de 2014.

Entretanto, segundo Micas, Conceição e Souto (2018) o censo de 2010 não contabilizou as pessoas com transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, o que impossibilitou uma verificação correta do número de pessoas com NEE no Brasil. Importa dizer que o censo demográfico que está em fase de término no Brasil, no ano de 2023, irá mapear o número de pessoas com TEA, entretanto, não há menção sobre os outros transtornos e nem altas habilidades superdotação.

No ano de 2015 também tivemos como destaque o estatuto da pessoa com deficiência (BRASIL, 2015a) que reforçou a necessidade de que os professores precisam oportunizar o “desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem” (p. 32).

Fundamentada nos pressupostos anteriores, o presente estudo teve por objetivo investigar e compreender as concepções de educação inclusiva de professores do IFG – Campus Anápolis. Para tanto, o presente trabalho está subdividido em 6 capítulos, elencados da seguinte forma:

O capítulo 1 contém essa pequena introdução. O capítulo 2 apresenta um breve histórico da educação inclusiva no Brasil. Iniciamos o capítulo a partir da falta de educação inclusiva, mas com uma discussão sobre a educação especial, segregada e com foco na deficiência ao longo dos anos e caminhamos para os avanços nas últimas décadas, principalmente a partir da década de 70 com a crise mundial do petróleo e os principais marcos relacionados à educação inclusiva. O Capítulo 2 ainda apresenta a educação inclusiva no âmbito dos institutos federais de educação, ciência e tecnologia do Brasil. Iniciamos o capítulo a partir da discussão da Lei n. 11.892 de 2008 que cria a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e avançamos para a discussão do Programa TECNEP (Programa Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais, que discutiu a inclusão escolar na modalidade de educação profissional e criou os NAPNEs (Núcleos de Apoio às Pessoas com Necessidades Específicas). Ao final apresentamos a constituição dos NAPNEs no IFG e especificamente no campus Anápolis.

O capítulo 3 discute a formação de professores para a inclusão escolar. Iniciamos o texto a partir da consideração de que a formação de professores para a inclusão escolar se inicia após a década de 90, quando a discussão sobre educação inclusiva passou a ser incorporada em nosso país. Em seguida discutimos a presença da temática em documentos oficiais e terminamos o capítulo mostrando as possibilidades e desafios que a educação inclusiva impõe aos cursos de formação de professores.

O capítulo 4 apresenta a proposta de metodologia desenhada para a pesquisa. Apresentamos a pesquisa como mista (qualitativa e quantitativa) de acordo com a abordagem e como um estudo de caso de acordo com a abordagem procedimental. O estudo de caso foi apresentado a partir de Ludke e André (1986) que a divide em três fases: aberta ou exploratória, sistemática de coleta de dados e análise e interpretação dos dados. Vale salientar que o capítulo mostra a realização da coleta dos dados a partir de um formulário eletrônico e a forma de análise

de dados escolhida: Análise Textual Discursiva com o apoio do software QDA Miner Lite e análise estatística a partir do Microsoft Excel.

O capítulo 5 apresenta os resultados encontrados e divide-se em: a) Perfil dos participantes; b) O que os professores entendem sobre a educação inclusiva? c) A educação inclusiva no IFG – Anápolis: com a palavra os professores. No tópico “Perfil dos participantes” descrevemos algumas informações pessoais dos participantes, bem como informações sobre trajetória acadêmica e profissional na área da educação. No tópico “O que os professores entendem sobre a educação inclusiva?” discutimos a partir da análise de dados estatísticos a concepção sobre educação inclusiva dos professores do IFG – Campus Anápolis e apresentamos os testes que permitiram evidenciar ou não as possíveis diferenças entre as concepções dos professores quando se considera algumas hipóteses. Por fim, no tópico “A educação inclusiva no IFG – Anápolis: com a palavra os professores” tecemos algumas considerações a respeito das categorias que emergiram a partir das falas dos professores e que permitem chegar a conclusões de que o campus Anápolis promove ou não uma educação inclusiva.

No capítulo 6 apresentamos as considerações da pesquisa, bem como os desafios, limitações e perspectivas futuras para pesquisas na área.

## **2. A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL**

A história da educação especial começa e é orientada para a organização da sociedade, tendo como alvo aqueles que não são considerados “comuns” e que não atendem às expectativas do meio em que vivem. Ao longo do desenvolvimento e conclusão desta história, houve influências do ambiente social, econômico e político vigentes na época (LITWINCZUK, 2011).

Não há muitos registros históricos do atendimento dado às pessoas com deficiência. Na Idade Média, havia uma distinção legitimada pela concepção bíblica das pessoas com deficiência em nome da lei divina, presente nas escrituras, que reforçou a crença de que essas pessoas eram pecadoras, que impediam o contato com o divino. As primeiras atividades voltadas ao atendimento de pessoas com deficiência no Brasil datam do século XIX, em um país quase independente, mas que durante o período imperial, de 1822 a 1889, estava esgotado, em grande parte devido ao terreno desfavorável, com uma população elitista, rural, escravizada e menos engajada politicamente (LANNA JUNIOR, 2010).

A partir desse período, grandes descobertas e avanços ocorreram no campo da medicina, possibilitando estudar essas pessoas para solucionar seus “problemas”, o que representaria,

então, alívio de encargos familiares e sociais e não necessariamente proporcionaria educação. Esses estudos limitaram-se ao setor de assistência médica e ocorreram em instituições religiosas ou beneficentes, sem qualquer interferência de qualquer autoridade pública, e com o único objetivo de corrigir os problemas, deficiências e produzir comportamentos socialmente normalizados e aceitos (LANNA JUNIOR, 2010).

Nesse contexto, o Imperial Instituto dos Meninos Cegos e o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos foram fundados, entretanto, só estes dois grupos foram atendidos. Então, com o advento do período da República, a partir de 1889, o instituto mudou sua terminologia, passando a se chamar Instituto Benjamin Constant (1891), em homenagem ao seu mais ilustre diretor e Instituto Nacional de Educação de Surdos (1957), respectivamente (LANNA JUNIOR, 2010).

No início do século XX, foi fundado o Instituto Pestalozzi, mais precisamente em 1926, uma instituição dedicada a ajudar pessoas com deficiência intelectual e em 1945, o primeiro serviço educacional especializado para pessoas com deficiência foi fundado por Helena Antipoff. Em 1948, surgiu a Declaração Universal dos Direitos Humanos, que garantia educação para todos, independentemente de origem e condição social (AGUIAR, 2004) aliada ao interesse pela educação de pessoas que há muito tempo eram consideradas incultas.

Embora se reconheça que a educação é um direito de todo ser humano e, portanto, deve ser acessível a todos os cidadãos da mesma forma e com a mesma qualidade, ainda não havia neste momento diretrizes de como proceder, por isso na maioria das vezes ficavam a cargo de instituições beneficentes (BRASIL, 2008a).

Desde então, avançamos tanto em ações específicas relacionadas à educação inclusiva, de modo que em 1954 foi criada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) e em 1961, o atendimento de escolas para pessoas com deficiência baseia-se nas disposições da Lei de Diretrizes e Fundamentos Nacionais da Educação, Lei n. 4.024/61 lembrando o direito “especial” à educação, preferencialmente na rede geral de ensino (BRASIL, 2008a).

Vale ressaltar que em Anápolis, a APAE foi fundada em setembro de 1969 e hoje é mantenedora da Escola Maria Montessori que atende a alunos com deficiência intelectual e/ou múltipla, e desde o ano de 2013 atende pessoas com deficiência física, auditiva e intelectual através do Centro Especializado em Reabilitação III. Segundo dados do site “Melhores ONGs” a APAE ostenta o selo de cinco edições do prêmio de melhores ONGs do Brasil (anos 2017, 2018, 2019, 2020 e 2021), custeia os atendimentos pelo SUS, entretanto necessita de doações de pessoas, empresas e emendas parlamentares para conseguir manter tais atendimentos. Por

isso, nos últimos anos têm investido em atendimentos particulares e conveniados para que mais pacientes sejam atendidos gratuitamente, já que a fila de espera por atendimento é muito grande.

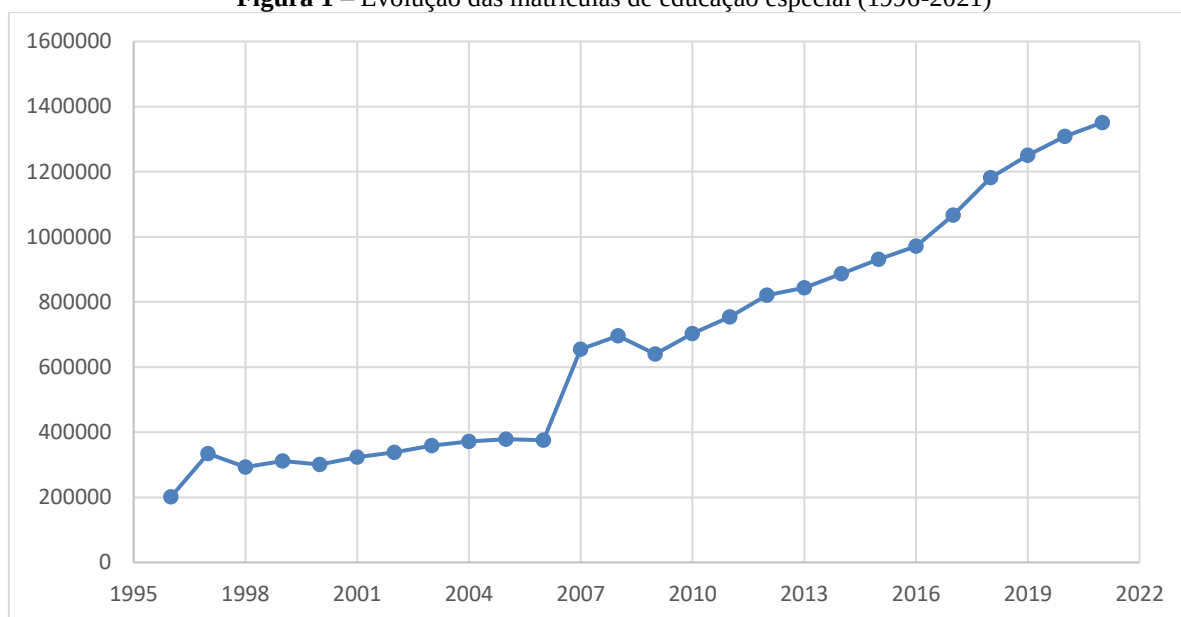
Segundo Glat e Fernandes (2005) por muito tempo, a educação especial se configurou como um sistema de ensino limitado, paralelo, que atendia diretamente os alunos com NEE, desempenhando um papel coadjuvante para a escola regular no acolher deste aluno. A educação escolar não era considerada necessária ou mesmo possível, especialmente para aqueles com deficiências cognitivas e/ou sensoriais graves. Tratava-se apenas de alfabetização, pois não havia expectativa da capacidade desses indivíduos de se desenvolverem academicamente e ingressarem na cultura formal.

Desde a década de 1970, impulsionado pela revolução cultural dos anos 1960 e pela crise mundial do petróleo, o sistema público de ensino tem se interessado em estabelecer uma educação inclusiva em nosso país, a fim de garantir o acesso escolar aos alunos com NEE. Essa educação surgiu então, no sentido de que contribuiria para a integração dos alunos com NEE junto aos demais e representando economia aos cofres públicos (MENDES, 2006).

A proposta foi reforçada com a Declaração de Salamanca, cujo Brasil é um país signatário, um importante passo na reavaliação do significado da educação inclusiva, a “Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e Qualidade”, realizada na cidade de Salamanca, Espanha, de 7 a 10 de Junho de 1994, onde se reafirmou o compromisso com a educação para todos, reconhecendo a necessidade e urgência da educação para todas as crianças, jovens e adultos com NEE no sistema de ensino regular.

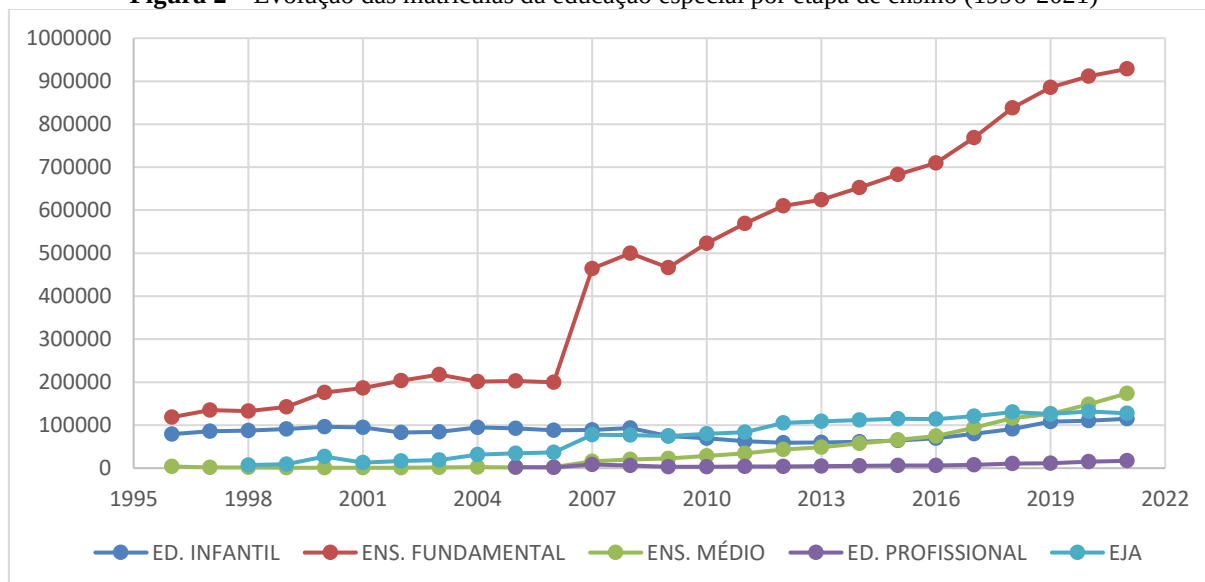
Com a Declaração de Princípios, Política e Prática de Salamanca na Área das Necessidades Educacionais Especiais, as escolas deveriam agora ser inclusivas. Assim, decorre da Declaração de Salamanca (1994) que as escolas da rede regular de ensino deveriam atender a todas as crianças, independentemente de suas diferenças. Dessa forma, a educação inclusiva se fortaleceu em nosso país, instituída e garantida por lei dois anos depois, com a Lei Nacional de Diretrizes e Bases da Educação, Lei n. 9.394 de 1996, mais conhecida como LDB.

Com a promulgação da LDB em 1996, vimos a garantia de alunos com NEE no ensino regular. De acordo com esta lei, entende-se por educação especial a modalidade preferencial de ensino oferecida na rede regular de ensino que oferece apoio a alunos com NEE. Com isso, vimos ao longo dos anos um aumento no número de matrículas de alunos com NEE na educação básica, como podemos observar na Figura 1.

**Figura 1** – Evolução das matrículas de educação especial (1996-2021)

Fonte: Elaborado pela autora baseado em dados das Sinopses Estatísticas da Educação Básica do INEP.

Como podemos observar na Figura 1, houve um aumento significativo das matrículas da educação especial. Em se tratando da evolução por etapa de ensino, podemos observar na Figura 2 a seguir, que o ensino fundamental foi a etapa de ensino que mais cresceu em número de matrículas.

**Figura 2** – Evolução das matrículas da educação especial por etapa de ensino (1996-2021)

Fonte: Elaborado pela autora baseado em dados das Sinopses Estatísticas da Educação Básica do INEP.

Ainda de acordo com o PNE 2014-2024, meta 4, traz como objetivo além de garanti-los no ensino regular, a garantia do AEE de forma complementar, salas multifuncionais, garantia da oferta da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como primeira língua para os surdos, além de

fomentar pesquisas voltadas para o desenvolvimento de materiais didáticos e equipamentos de tecnologia assistiva, como uma forma de promover o ensino e aprendizagem visando a acessibilidade.

Assim como na Constituição Federal de 1988, na LDB temos a garantia do AEE como o apoio prestado aos educandos com NEE. Assim, a Resolução n. 4, de 2 de outubro de 2009, que trata das Diretrizes Operacionais de Apoio à Educação Especial na Educação Básica, traz que o AEE tem a função na escola pública regular de educação básica, de aperfeiçoar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de apoio continuado e afins na sociedade e o desenvolvimento de sua aprendizagem (BRASIL, 2010a).

Ressalta-se que o AEE pode ser oferecido no ambiente escolar regular, prioritariamente na sala de recursos multifuncionais, ou em outro ambiente escolar regular, em horário extracurricular, não como serviço educacional substituto, mas como suporte. Esse serviço também pode ser feito em centros de educação especial, credenciados pelo Estado/DF ou Conselho Municipal de Educação e conveniados com a rede pública de ensino (BRASIL, 2010a).

A sala de recursos multifuncionais é coordenada por um especialista em educação especial e inclusão conforme definido na Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva e com o objetivo de implementar as competências da sala de recursos, além de apoiar o trabalho dos professores em sala de aula. O objetivo geral é acompanhar o desempenho acadêmico dos alunos com NEE na escola durante o seu aprendizado, garantindo que o mobiliário, materiais didáticos, recursos pedagógicos e acessibilidade sejam os melhores possíveis, conforme equipamentos específicos (BRASIL, 2010a).

Para implementar essas propostas de inclusão, o Estado de Goiás, desde 1999, por meio da antiga Superintendência de Educação Especial (SUEE), passou a desmontar salas especiais para alunos com deficiência intelectual, colocando-as em funcionamento na rede regular de ensino na década de 70. Atualmente, a Secretaria Estadual de Educação (SEE), por meio da Diretoria de Educação Especial, é responsável por atender e responder a diversas propostas governamentais para o processo de inclusão escolar em Goiás (MILANO, 2004).

## **2.1 A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NOS INSTITUTOS FEDERAIS**

Em 29 de dezembro de 2008, o Presidente Luiz Inácio Lula da Silva promulgou a Lei n. 11.892 que estabeleceu 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Mais

conhecidos como IFs, essas instalações são agregadas e convertidas de antigas instituições profissionais, como Cefets, Escolas Técnicas Federais, Escolas de Engenharia Agrícola, e instituições de ensino filiadas à Universidades Federais.

Pela Lei n. 11.892 de 2008, a missão dos IFs é formar e qualificar profissionais para os diversos setores da economia, atuando em estreita colaboração com os setores produtivos e a sociedade, com o objetivo de consolidar e fortalecer os sistemas produtivos locais, bem como estimular e apoiar processos educativos que gerem emprego e renda. No que se refere à oferta de ensino superior, o objetivo é formar especialistas para diferentes setores da economia (BRASIL, 2008b).

Com o crescimento e expansão dos IFs, surgiram dúvidas quanto aos conceitos e diretrizes, pois naquela época a educação era um direito de todos, razão pela qual em junho de 2008 a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) elaborou um documento intitulado “Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia: Concepção e Diretrizes”, que em 2010 foi publicado em formato digital sob o título “Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia Federal: um novo modelo de educação profissional e tecnológica - concepções e diretrizes”. De acordo com o texto, a institucionalização dos IFs é vista como uma estratégia de desenvolvimento local, regional e nacional para fortalecer o processo de cidadania de milhares de brasileiros, melhorando sua qualidade de vida.

Pela Lei Federal n. 11.892 de 2008 os IFs são equiparados as universidades, isto é, os IFs também são instituições de ensino superior, além de possuir autonomia para criação e extinção de cursos e registrar diplomas dos cursos ofertados. Ainda segundo a referida lei, um dos objetivos dos IFs consiste em oferecer cursos de licenciaturas e cursos de formação pedagógica, principalmente nas áreas de ciências e matemática e para a educação profissional (BRASIL, 2008b).

No Brasil, no mesmo ano da criação dos IFs, foi lançada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008a), que visava constituir políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos os alunos, e tinha como objetivo principal:

[...] assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes,



nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008a, p. 14).

Assim, os IFs devem dotar-se de uma estrutura material e metodológica para acolher e incluir todos os alunos de forma adequada, tendo em conta as suas especificidades, quer físicas, psicológicas e até socioeconômicas, para criarem um espaço inclusivo para os alunos que, por qualquer motivo, foram marginalizados pela sociedade. Entretanto, a discussão da educação inclusiva no âmbito da formação profissional surgiu antes da criação dos IFs e da referida Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, por meio do programa TECNEP (Programa Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais) em 2000, que discutiu a inclusão escolar na modalidade de educação profissional.

O TECNEP, quando criado em junho de 2000, era associado à SETEC [Secretaria de Educação Média e Tecnológica] e à Secretaria de Educação Especial (SEESP) do Ministério da Educação. O TECNEP propunha reforçar os direitos de alunos com necessidades educativas específicas, trabalhando no sentido de proporcionar a estes alunos o acesso aos cursos regulares de IFs, bem como a permanência na escola e o seu sucesso na integração no mercado de trabalho (BRASIL, 2006).

No âmbito da formulação da política de educação inclusiva, as suas atividades estavam também relacionadas com o ensino, a pesquisa e extensão. O TECNEP atuaria com sistemas estaduais e municipais, além de segmentos comunitários governamentais e não governamentais e organizações empresariais, com o objetivo explícito de elaborar ações para estabelecer programas qualificados para alunos com NEE no âmbito da educação profissional (BRASIL, 2006).

Vale ressaltar que a SETEC atribuiu um novo direcionamento ao TECNEP, através da Portaria n. 29, de 25 de fevereiro de 2010, ao resolver:

Art. 10. Disciplinar a forma de operacionalização da Ação Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Especiais - TECNEP, que tem por objetivo a inclusão, permanência e conclusão com êxito deste público-alvo, em cursos de formação inicial e continuada, técnicos e tecnológicos, licenciaturas, bacharelados e pós-graduação no âmbito da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (BRASIL, 2010b).

Assim surgiram os NAPNEs – Núcleos de Apoio às Pessoas com Necessidades Específicas no âmbito da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, em consonância com as políticas públicas educacionais mundiais e brasileiras voltadas à inclusão das pessoas com NEE, garantindo a elas o acesso e a permanência nos IFs.

Para o funcionamento do NAPNE, em princípio, o sistema deve ser composto por um coordenador e um vice coordenador. O papel do coordenador do NAPNE é dialogar com várias

áreas da instituição nas atividades envolvidas na inclusão de alunos com NEE, identificando prioridades e todo o material didático necessário para a inclusão do aluno. Importa dizer que para além da gestão, do apoio técnico e do desenvolvimento de parcerias com instituições/organizações que disponibilizam formação profissional aos alunos com NEE, as entidades públicas e outras organizações também participam na divulgação de informação, eventos, etc. sobre o TECNEP (BRASIL, 2010b).

A função da equipe do NAPNE é auxiliar o coordenador do núcleo em suas atividades, bem como sugerir ideias, enviar solicitações, sugestões, etc., além de solicitar adequações que garantam o acesso e a permanência de alunos com NEE e guiá-los ao mundo do trabalho, além de se envolver em todo o planejamento, implementação e avaliação das ações do NAPNE. (BRASIL, 2010b).

O IFG possui 14 NAPNEs, de forma que todos eles são unidades diretamente associadas à Pró-Reitoria de Ensino, por meio do Núcleo de Ações Inclusivas (NAI). Os NAPNEs são responsáveis por acompanhar as necessidades educacionais específicas dos alunos dos campi. Segundo Vieira (2006, p. 1) o NAPNE tem como função “criar uma cultura de mudanças para a convivência, aceitando adversidades, removendo estruturas e barreiras de fragilidade”.

Em Anápolis, o NAPNE surgiu no ano de 2014 a partir da portaria n. 1781 de 24 de setembro, em que o campus Anápolis é escolhido para promover estudos de implantação do primeiro NAPNE do IFG. Dentre as ações definidas para a comissão provisória estavam mobilizar os gestores para temáticas que envolvessem a educação inclusiva, discutir ações que garantissem acesso e permanência dos alunos e servidores com NEE, diagnosticar barreiras arquitetônicas, educacionais e atitudinais, propor ações de formação, levantar recursos humanos, materiais, financeiros e documentais para a implantação do NAPNE e propor o projeto de implantação do NAPNE (IFG, 2014).

Em 2017, o IFG, a partir da Resolução CONSUP n. 30 de 02 de outubro, aprovou o Regulamento dos NAPNEs<sup>1</sup> e então os campi passaram a constituir seus NAPNEs. Em Anápolis, o NAPNE foi constituído pela Portaria n. 220 de 19 de janeiro de 2018 com 10 membros, sendo 6 técnicos administrativos e 4 professores. A partir de 2018, o NAPNE de Anápolis sofreu quatro recomposições a partir das portarias n. 2863 de 18 de dezembro de 2018, n. 1485 de 23 de setembro de 2020, n. 1189 de 28 de abril de 2022 e n. 1538 de 2023.

---

<sup>1</sup> Importa destacar que essa resolução foi retificada pela Resolução CONSUP n. 01 de 04 de janeiro de 2018, no Capítulo I, Art. 1º em que foi adicionada a informação de que o NAPNE seria constituído em cada campus a partir de uma portaria.

O NAPNE no IFG – Anápolis atualmente conta com a participação de dezesseis membros, sendo dois técnicos em assuntos educacionais, dois psicólogos, um pedagogo, um jornalista, um assistente social, seis professores e três representantes externos (IFG, 2023).

É relevante destacar que o Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE) do Instituto Federal de Goiás (IFG) - Campus Anápolis, assim como em outras instituições federais, tem como propósito acolher estudantes pertencentes ao público-alvo da Educação Especial (PAEE). Esta categoria abrange indivíduos que enfrentam desafios na aprendizagem, bem como aqueles com transtornos do neurodesenvolvimento, abrangendo dificuldades motoras, cognitivas e déficits no desenvolvimento. Ademais, também são contemplados alunos com transtornos depressivos e de ansiedade.

### **3. A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

A formação de professores para a educação inclusiva no Brasil passou por transformações significativas ao longo dos anos. Antes da década de 1990, não existia uma abordagem efetivamente inclusiva na educação brasileira. A educação especial era vista como uma modalidade educacional separada e os professores eram formados especificamente para trabalhar com alunos com deficiência em escolas especiais ou em classes especiais dentro de escolas regulares (BUENO, 1993; FERNANDES, 1994).

No entanto, a partir de 1988 com a promulgação da Constituição Federal e em 1996 com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), houve uma mudança no paradigma educacional no Brasil, que passou a considerar a educação inclusiva como um direito de todos os alunos e um dever do estado (BRASIL, 1988; 1996). Com isso, a formação de professores para a educação inclusiva passou a ser uma necessidade. A partir de então, foram criados cursos de formação continuada em educação inclusiva para professores da rede regular de ensino, assim como programas de pós-graduação específicos nessa área (GLAT et al., 2003).

Contudo, ainda há muito a ser feito na formação de professores para a educação inclusiva no Brasil, principalmente em relação à inclusão de alunos com deficiências múltiplas e severas, além de questões relacionadas à formação de professores para trabalhar com a diversidade cultural e étnica presente nas escolas brasileiras (GONÇALVES, 2022).

No âmbito da formação inicial de professores, a educação inclusiva começou a ser incluída nos cursos superiores no Brasil a partir da década de 2000, após principalmente da

implantação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva em 2008. É importante salientar que a partir dessa política houve uma maior valorização da inclusão nas universidades e nos cursos de formação de professores, tanto na graduação quanto na pós-graduação. Com isso, surgiram novos cursos de especialização, mestrado e doutorado em educação inclusiva, que têm como objetivo a formação de profissionais para atuar na área.

Ademais, muitas universidades a partir da década de 2000 passaram a incluir disciplinas específicas sobre educação inclusiva em seus cursos de licenciatura, como Libras e Educação de Jovens e Adultos, sendo que a primeira foi por força de lei, a partir do Decreto n. 5.626 de 2005 (BRASIL, 2005).

Vale destacar que a educação inclusiva ainda é um campo em desenvolvimento no Brasil, e há desafios a serem enfrentados na formação de profissionais para atuar nessa área, como a necessidade de uma formação que permita a flexibilização das ações pedagógicas por parte do professor e de uma perspectiva crítica sobre as práticas inclusivas (SIQUEIRA; MARIA, 2020). A educação inclusiva se faz presente nos cursos de formação inicial de professores de diversas formas, uma delas é por meio da oferta de disciplinas específicas sobre educação inclusiva. Essas disciplinas abordam temas como diversidade, inclusão, acessibilidade, adaptações curriculares, avaliação inclusiva, entre outros, entretanto, Silva (2006) constatou que ainda há a ausência da discussão relativa a educação inclusiva nos cursos de licenciatura, de modo que muitas instituições ignoram a temática e por isso há a escassez de professores especializados em inclusão escolar.

Outra forma pela qual a educação inclusiva se faz presente nos cursos de formação inicial de professores é por meio de projetos de extensão universitária, que podem envolver ações de formação continuada para professores da rede pública, atividades de inclusão de pessoas com deficiência em atividades culturais e esportivas, atendimento clínico a pessoas com deficiência, entre outras. Por fim, é importante destacar que a educação inclusiva é um tema transversal, que deve estar presente em todos os cursos de licenciatura, de forma a garantir que futuros professores estejam preparados para atuar em um contexto de diversidade e inclusão escolar. (MARTINS; ANTUNES; MONTEIRO, 2019).

Ressaltamos que a formação de professores no âmbito da educação inclusiva enfatiza a necessidade de que os professores desenvolvam a capacidade de conviver com a diversidade e superem preconceitos em relação às minorias. Isso significa que os cursos de formação de professores devem ter como objetivo principal criar uma consciência crítica sobre a realidade em que os futuros professores irão trabalhar e fornecer uma base teórica que permita uma ação pedagógica eficaz.

Para enfrentar essa realidade, as instituições de ensino superior devem ser capazes de formar dois tipos de educadores: professores do ensino regular que possuam um conhecimento e prática mínimos em relação à inclusão escolar e o público-alvo da educação especial, incluídos nos currículos de licenciatura em geral; e professores “especializados” em diferentes especificidades da educação inclusiva, por meio de cursos de especialização ou complementação oferecidos pelas faculdades ou departamentos de Educação (GLAT; PLETSCHE, 2004). Esses professores especializados seriam preparados para atuar no atendimento direto a essa população, seja em classes especiais, salas de recursos ou em atendimento individualizado, assim como fornecer supervisão e orientação aos professores do ensino regular. Além disso, eles estariam aptos a desempenhar funções de gestão nos sistemas educacionais, visando à promoção da inclusão. (PLETSCH, 2009; GLAT; NOGUEIRA, 2003).

Dessa forma, os professores devem estar sempre preparados para lidar com novas situações que surjam na sala de aula, adaptando-se às necessidades dos alunos com deficiência, transtornos de aprendizagem e outras especificidades. É importante que os cursos de formação de professores incluam disciplinas específicas sobre educação inclusiva, oferecendo conhecimentos teóricos e práticos para lidar com as demandas da diversidade na sala de aula (SANTOS, 2019).

Ademais, o objetivo dos cursos de formação de professores deveria ser formar professores conscientes das desigualdades sociais e das necessidades de cada aluno, capazes de promover uma educação inclusiva e de qualidade para todos. Isso requer a adoção de uma abordagem pedagógica que compreende a aprendizagem como resultado das interações sociais, que valorize as diferenças e habilidades individuais e crie um ambiente de aprendizagem para todos. ().

Segundo Carvalho (1999), considerando a formação do professor para a educação inclusiva, devem fazer parte da grade curricular conteúdos referentes à conceitualização, isto é, à tipologia das deficiências. Para a autora é muito importante que os futuros professores se apropriem de conhecimentos didáticos e práticas de ensino que levem em consideração a diversidade dos alunos, dando-lhes condições de adaptar atividades, conteúdos e propostas curriculares. Ela também ressalta a importância de que a formação de profissionais da educação respeite os fundamentos previstos no capítulo VI da Lei Nacional de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996), de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase de desenvolvimento do aluno.

No entanto, é necessário ressaltar que existe uma lacuna em termos de pesquisas, experiências e práticas educacionais cientificamente validadas que demonstrem como incluir

de maneira eficaz, no contexto de uma sala de aula regular, alunos com diversas necessidades específicas. Conforme destacado em um estudo anterior realizado por Glat et al. (2003):

(...) o próprio sistema de ensino não reúne dados que lhe forneça subsídios para promover a avaliação do processo de inclusão escolar a partir da voz dos próprios sujeitos incluídos, uma vez que as histórias de vida disponíveis são baseadas na experiência de pessoas, hoje adultas, que conseguiram se incluir à sociedade por “imposição” e/ou “insistência”, valendo-se de seus próprios esforços, em uma época em que não havia políticas públicas que garantissem seus direitos, tampouco métodos, processos ou recursos de adaptação. Como tais possíveis informantes, além de terem tido histórias de inclusão diferentes, constituem um grupo muito pequeno e suas vozes não necessariamente auxiliariam na avaliação do impacto das experiências de inclusão sobre o cidadão deficiente hoje ingressando no sistema escolar, para o qual as políticas públicas de inclusão consistiriam na única alternativa para obtenção de voz pública (GLAT et al., 2003, p. 61).

Sendo assim, ressaltamos a necessidade de incorporar a prática da educação inclusiva durante o período formativo do professor, pois, a prática da educação inclusiva durante a formação de professores é de extrema importância para preparar os futuros educadores para lidar com a diversidade e promover uma educação de qualidade para todos os alunos.

#### **4. METODOLOGIA**

Quanto a abordagem, a pesquisa caracterizou-se como mista, ou seja, com elementos da pesquisa qualitativa e quantitativa. Segundo Johnson, Onwuegbuzie e Turner (2007):

A pesquisa de métodos mistos é o tipo de pesquisa em que um pesquisador ou grupo de pesquisadores combina elementos de abordagens de pesquisa qualitativa e quantitativa (por exemplo, uso de pontos de vista qualitativos e quantitativos, coleta de dados, análise, técnicas de inferência) para fins amplos de amplitude e profundidade de compreensão e corroboração (JOHNSON; ONWUEGBUZIE; TURNER, 2007, p. 123).

Quanto aos procedimentos, de acordo com Ludke e André (1986), nossa pesquisa pode ser definida como estudo de caso, já que nossa intenção foi interpretar aspectos mais profundos de um conjunto de participantes inseridos em um ambiente específico. Nesta pesquisa, nosso objetivo era investigar e compreender as concepções sobre educação inclusiva de um público específico, os professores do IFG - Anápolis.

[...] as características essenciais ao estudo de caso seriam: busca de descoberta, mesmo que o pesquisador parta de alguns pressupostos teóricos iniciais, teoria que servirá de esqueleto ou estrutura básica a partir da qual novos aspectos poderão ser detectados; os estudos de caso enfatizam a interpretação em contexto, quer dizer, para compreender melhor a manifestação geral de um problema, as ações, percepções, comportamentos e interações das pessoas devem ser relacionadas à situação específica

onde ocorrem, ou à problemática determinada a que estão ligadas; os estudos de caso buscam retratar a realidade de forma completa e profunda, procurando revelar a multiplicidade de dimensões presentes numa determinada situação ou problema; os estudos de caso usam uma variedade de fontes de 5 informação, sejam elas observações em situações de aula [...] entrevistas a pais, alunos, técnicos, administradores... (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 45).

O objetivo desse tipo de pesquisa é descrever a complexidade de uma situação em particular, evidenciando o problema em seu aspecto total. Ainda segundo Ludke e André (1986), existem três fases no desenvolvimento de um estudo de caso: a) aberta ou exploratória; b) sistemática em termos de coleta de dados; e c) análise e interpretação dos dados.

A fase aberta ou exploratória é o momento da preparação da pesquisa, momento de definir o objeto de pesquisa, *locus*, participantes e selecionar as fontes que servirão para coleta dos dados (LUDKE; ANDRÉ, 1986). Sendo assim, para essa pesquisa definimos que os nossos dados seriam oriundos do formulário eletrônico que foi disponibilizado para todos os professores do IFG – Anápolis através da plataforma *google forms*. O formulário eletrônico continha questões abertas e fechadas, abordando dois pontos em específico: 1) perfil dos professores e; 2) concepção sobre educação inclusiva (Apêndice A).

A fase sistemática de coleta de dados é o momento de identificar os contornos do problema a ser estudado, fase de coletar sistematicamente os dados utilizando do instrumento de coleta escolhido (LUDKE; ANDRÉ, 1986). O formulário eletrônico, contendo perguntas abertas e fechadas, foi disponibilizado via e-mail durante o período entre 31 de agosto a 06 de outubro de 2022.

Importa dizer que o projeto foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do IFG, sendo cadastrado sob o número CAAE: 61029522.1.0000.8082. Com isso, a fim de garantirmos os princípios éticos da pesquisa, enviamos um e-mail convidando os professores a participarem da pesquisa e posteriormente, enviamos um outro e-mail com o formulário eletrônico juntamente com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Após o consentimento em participar da pesquisa, os professores eram direcionados para as próximas etapas do formulário. Após o preenchimento, o participante automaticamente recebeu no seu e-mail suas respostas redigidas no formulário eletrônico.

A fase de análise e interpretação dos dados é o momento culminante da pesquisa (LUDKE; ANDRÉ, 1986), nessa fase realizamos a Análise Textual Discursiva (ATD) a partir de uma ferramenta de análise textual, o software QDA Miner Lite e uma análise estatística utilizando o software Microsoft Excel.

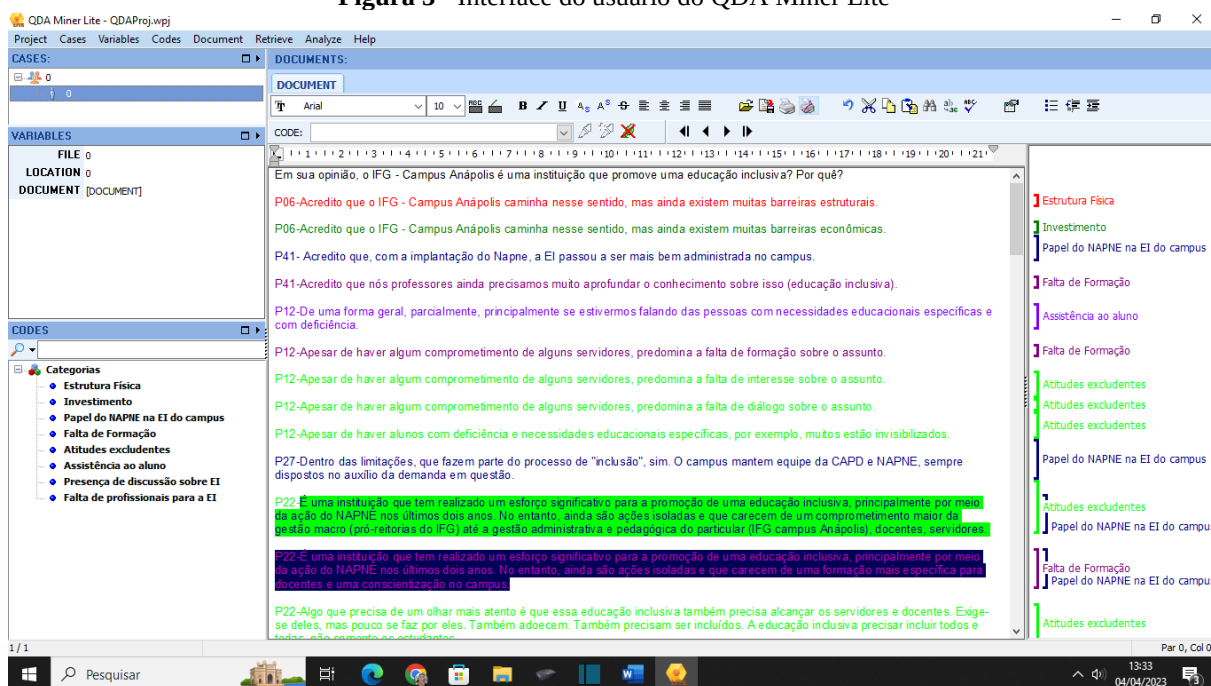
A ATD é uma técnica de análise que consiste na desmontagem de textos a fim de analisar de maneira mais minuciosa fragmentos do texto, com o objetivo de gerar sentidos e

significados para o material analisado. A análise é dividida em três etapas, sendo elas a desmontagem dos textos ou unitarização, categorização e o novo emergente (MORAES, 2003).

A desmontagem dos textos ou unitarização é a etapa em que é realizada a análise de detalhes do texto e enunciados referentes aos fenômenos estudados. A categorização é a etapa em que é estabelecida relações entre as unidades de base combinando-as e classificando-as no sentido de compreender como esses elementos unitários podem ser reunidos na formação de conjuntos mais complexos, as categorias. E o novo emergente é a etapa em que são descritos os resultados das análises anteriores, captando assim novas compreensões sobre os textos analisados (MORAES, 2003).

O software QDA Miner Lite foi utilizado como apoio para o processo de categorização das unidades de análise geradas a partir da pergunta “Em sua opinião, o IFG - Campus Anápolis é uma instituição de educação inclusiva? Por quê?” contida no formulário eletrônico (Apêndice A). O software é fabricado pela *Provalis Research* e permite a criação de um projeto, um arquivo de texto, em que podem ser criadas categorias e subcategorias a partir do destaque de cores no texto (Figura 3). O software também permite que os dados sejam exportados para uma planilha do Excel® facilitando a leitura e interpretação dos dados.

**Figura 3 - Interface do usuário do QDA Miner Lite**



Fonte: Elaborado da autora.



## 5. RESULTADOS E DISCUSSÃO

O IFG – Campus Anápolis possui em seu quadro de 84 professores (dados do SUAP-IFG em 14 de março de 2023), sendo que no momento da coleta dos dados contávamos com um total de 81 professores, 69 efetivos e 12 substitutos. O formulário eletrônico foi enviado para todos os professores que lecionavam no momento da coleta de dados e no total recebemos a resposta de 46 professores, o que correspondia a 56,8% dos professores do campus Anápolis. Dos 46 professores, 42 são efetivos e 4 são substitutos.

Ao considerar nossa amostra de 46 professores dentro de uma população de 84 professores, podemos afirmar que ela é adequada a partir de parâmetros estatísticos, especificamente a partir do cálculo do tamanho da amostra para uma população finita (LOHR, 2021). A fórmula é a seguinte:

$$n = \frac{\frac{z^2 \cdot p(1-p)}{e^2}}{1 + \left( \frac{z^2 \cdot p(1-p)}{e^2 N} \right)}$$

Onde  $n$  é o tamanho da amostra desejada;  $N$  é o tamanho da população;  $z$  é o valor crítico associado ao nível de confiança desejado;  $p$  é a estimativa da proporção ou frequência esperada do fenômeno de interesse na população;  $e$  é a margem de erro desejada.

Sendo assim, ao considerar nossa população igual a 84 ( $N$  igual a 84), escolhemos um nível de confiança de 95% ( $z$  será aproximadamente 1,96), uma margem de erro de 5% ( $e$  igual a 0,05) e uma frequência esperada do fenômeno de interesse na população de 50%<sup>2</sup> ( $p$  igual a 0,5). Nesse caso, usando a fórmula acima, temos:

$$n = \frac{\frac{1,96^2 \cdot 0,5(1-0,5)}{0,05^2}}{1 + \left( \frac{1,96^2 \cdot 0,5(1-0,5)}{0,05^2 \cdot 84} \right)} = 45,96$$

Isso significa que, para obter uma estimativa com a precisão desejada (margem de erro de 5%) e um nível de confiança de 95%, precisaríamos de aproximadamente 46 professores, sendo assim, nossa amostra pode ser considerada adequada. No entanto, importa dizer que se tivéssemos conseguido obter mais de 46 professores participando da pesquisa maiores as chances de nossos resultados serem mais confiáveis.

---

<sup>2</sup> Como não seria possível determinar um valor apropriado de  $p$  (frequência esperada do fenômeno de interesse na população), escolhemos o valor de 50%. Esse valor considera o pior caso possível, por isso ao utilizá-lo garantimos que o tamanho da amostra é grande o suficiente para representar precisamente a população total considerando a margem de erro e o nível de confiança definidos.

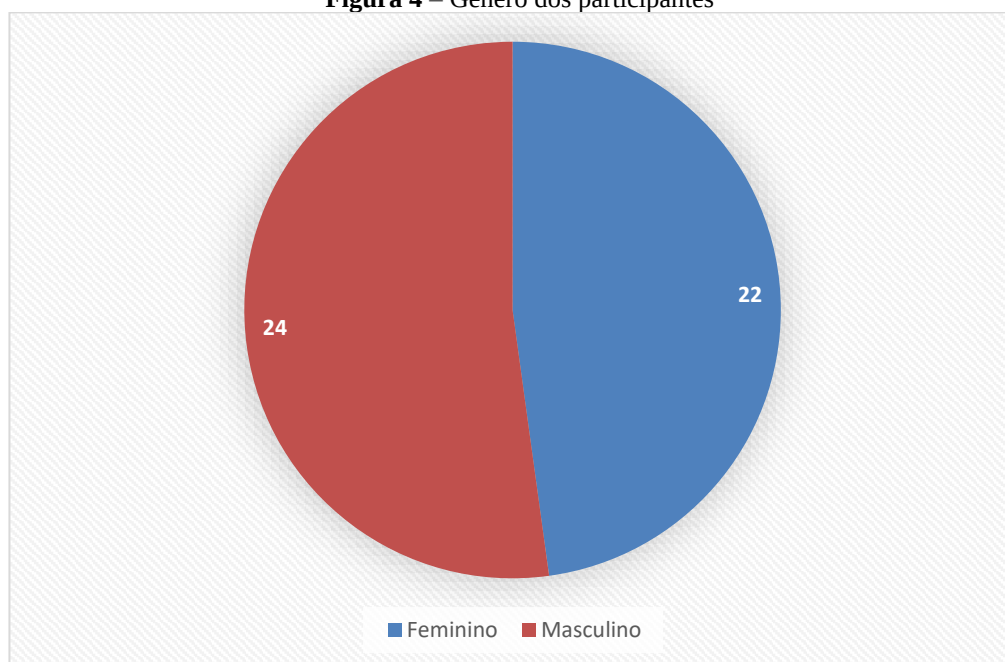
De acordo com Minayo e Sanches (1993) a abordagem quantitativa pode gerar questões para serem aprofundadas qualitativamente e vice-versa, por isso, a seção dos resultados e discussão foi dividida em três subseções, de forma que na primeira subseção apresentamos o perfil dos nossos participantes, na segunda subseção apresentamos por meio de uma análise estatística, uma discussão sobre as concepções de educação inclusiva dos professores do IFG – Anápolis e na terceira subseção apresentamos e discutimos as opiniões dos professores sobre o campus Anápolis do IFG promover educação inclusiva.

Como forma de garantir o anonimato dos participantes, utilizamos a seguinte legenda para os professores (P1, P2, ..., P46).

### 5.1 PERFIL DOS PARTICIPANTES

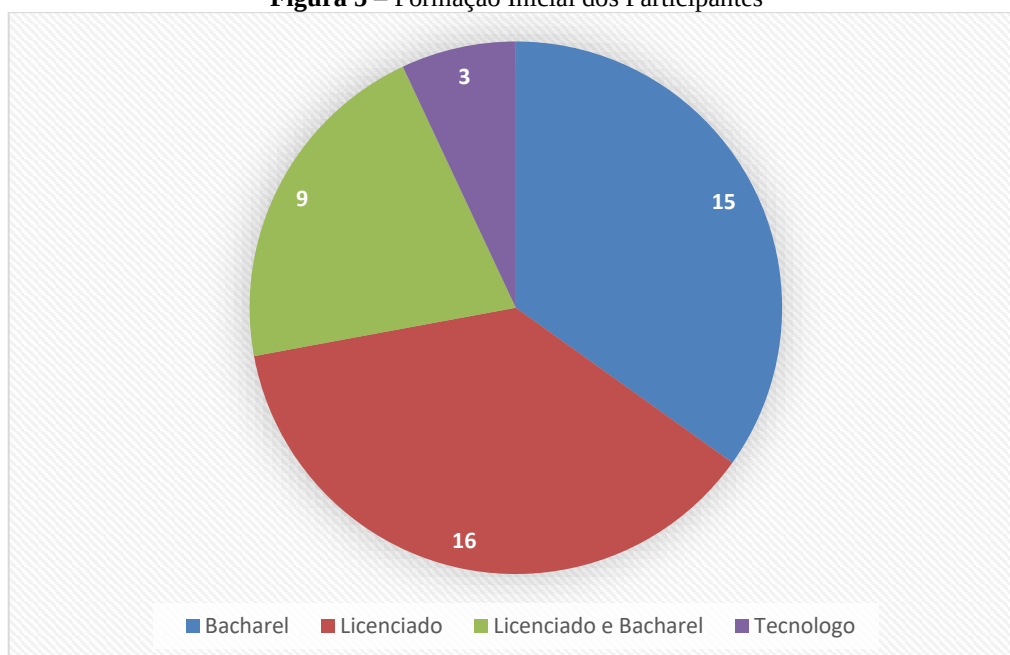
Nossos participantes, conforme a Figura 4, constituem em 22 (47,8%) do gênero feminino e 24 (52,2%) do gênero masculino.

**Figura 4** – Gênero dos participantes



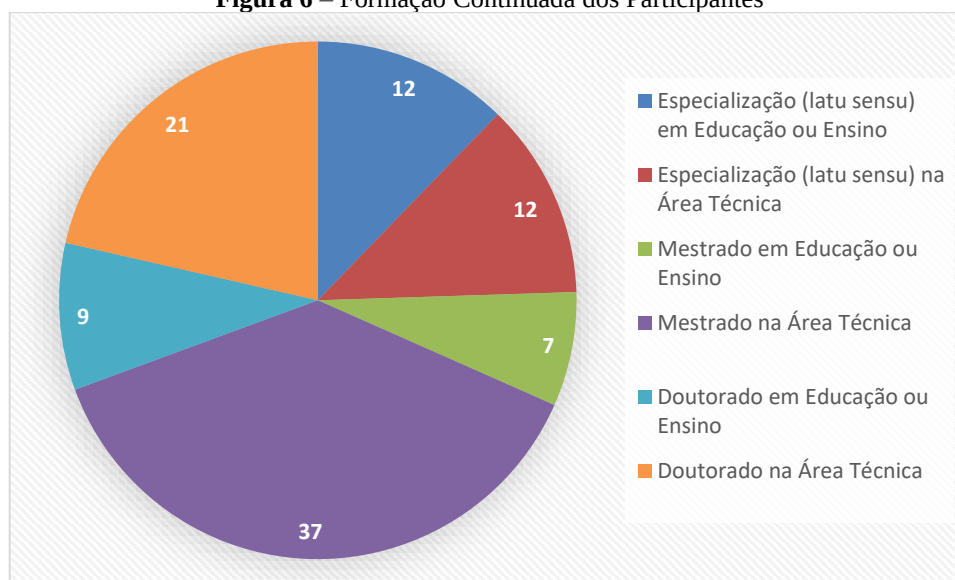
Fonte: Elaborado pela autora.

Com relação a formação inicial dos professores participantes, temos segundo a Figura 5, 15 (32,6%) bacharéis, 16 (34,8%) licenciados, 9 (19,6%) com ambas as titulações, ou seja, bacharéis e licenciados e 3 (13,0%) tecnólogos.

**Figura 5 – Formação Inicial dos Participantes**

Fonte: Elaborado pela autora.

Nossos participantes possuem uma formação continuada bastante diversificada, tanto em níveis quanto em áreas, conforme podemos observar na Figura 6.

**Figura 6 – Formação Continuada dos Participantes**

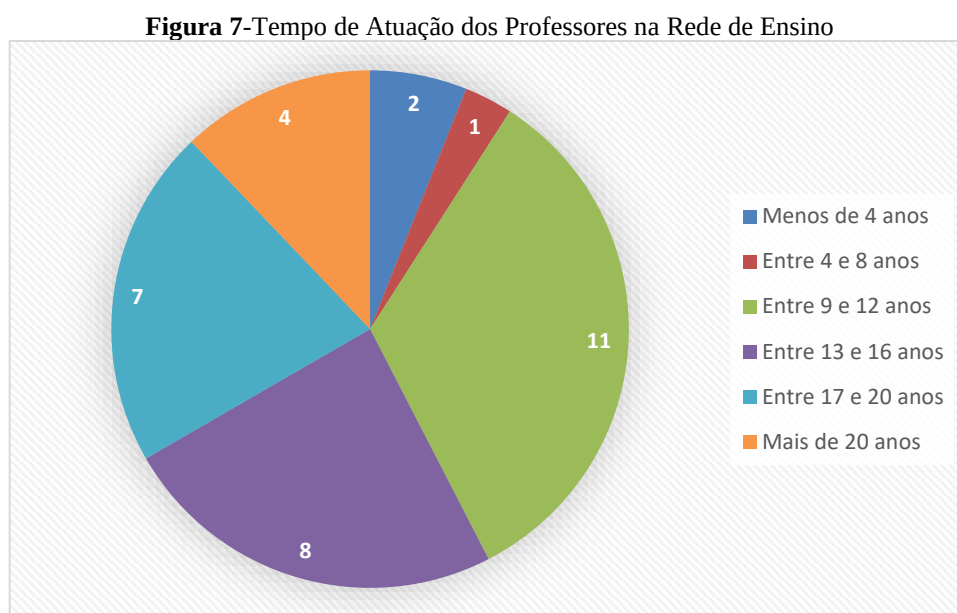
Fonte: Elaborado pela autora.

Antes de iniciarmos nossa análise da Figura 6, importa dizer que adotamos a pós-graduação na área técnica como aquela em que o programa de pós-graduação não se concentrava na área da educação ou ensino, ou ainda, que o texto final (monografia, dissertação ou tese) não tinha nenhuma relação com processos de ensino e aprendizagem.

Dos nossos 46 participantes, 18 (39,1%) possuem especialização do tipo *latu sensu*. Ressaltamos que 13 professores possuem apenas 1 especialização, 4 possuem 2 especializações, sendo que uma é na área de educação ou ensino e outra na área técnica e 1 professor possui 3 especializações na área técnica. Em síntese, de acordo com a Figura 6, temos 12 especializações na área técnica e 12 especializações na área de educação ou ensino.

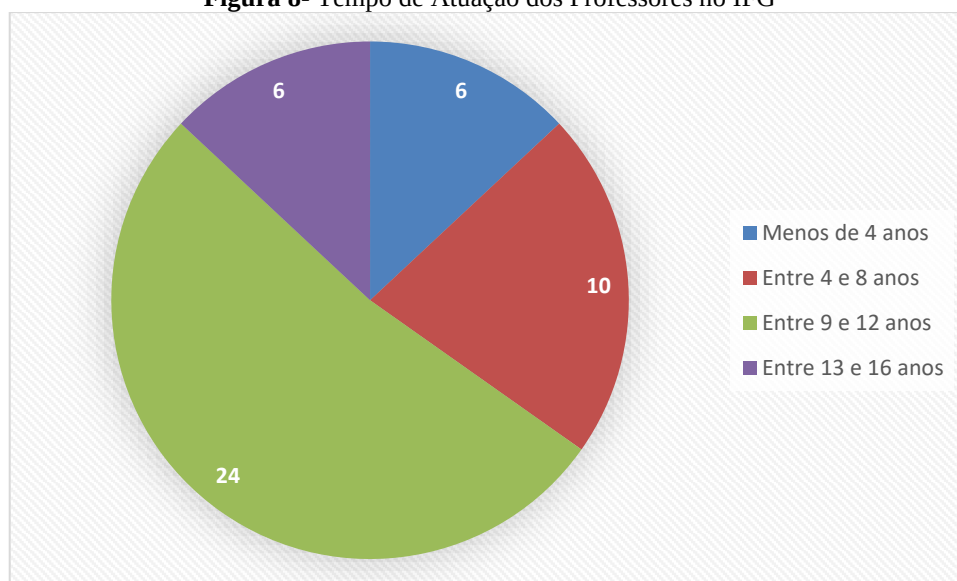
Ainda temos 43 professores (93,5%) que possuem especialização do tipo *stricto sensu* a nível de mestrado, sendo que um destes possui dois mestrados, o que totaliza segundo a Figura 6, 44 mestrados. 37 (80,4%) destes mestrados são na área técnica e 7 (15,2%) são na área de educação ou ensino. 30 professores (65,2%) possuem especialização do tipo *stricto sensu* a nível de doutorado, sendo que destes, 9 (19,6%) possuem na área de educação ou ensino e 21 (45,6%) possuem na área técnica.

Conforme Figura 7, o tempo de atuação da maior parte dos professores (56,2%) é entre 9 e 20 anos.



Fonte: Elaborado pela autora.

Com relação ao tempo de atuação desses professores no IFG, nossos dados possuem uma variância menor, conforme a Figura 8.

**Figura 8-** Tempo de Atuação dos Professores no IFG

Fonte: Elaborado pela autora.

Como é possível observar na Figura 8, 24 professores (52,2%) atuam no IFG entre 9 e 12 anos. Salientamos que o IFG – Campus Anápolis foi inaugurado no ano de 2010 e que no momento da coleta de dados, ele tinha justamente 12 anos de existência.

## 5.2 O QUE OS PROFESSORES ENTENDEM SOBRE A EDUCAÇÃO INCLUSIVA?

Para estudarmos a concepção sobre educação inclusiva dos professores do IFG – Campus Anápolis, utilizamos a escala Likert, uma escala de medição utilizada em pesquisas de opinião, avaliação ou satisfação, desenvolvida pelo psicólogo americano Rensis Likert na década de 1930. Essa escala permite que os participantes expressem sua concordância ou discordância em relação a uma série de afirmações ou itens de avaliação (SILVA JÚNIOR; COSTA, 2014).

No formulário eletrônico que os participantes responderam, uma questão pedia a eles que eles atribuíssem para cada afirmativa uma opção dentre: a) concordo totalmente; b) concordo parcialmente; c) indiferente; d) discordo parcialmente e; e) discordo totalmente. As afirmativas estão descritas no Quadro 1 a seguir.

**Quadro 1 – Afirmativas que os participantes demonstraram seu nível de concordância**

| <b>Afirmativa</b> | <b>Descrição</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
|-------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1                 | As instituições de ensino são espaços em que devem conviver harmonicamente todos os tipos de estudantes, independentemente de sua raça, cor, credo, habilidades ou condição social.                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
| 2                 | É necessário que as instituições de ensino promovam ações de inclusão.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
| 3                 | A educação inclusiva visa a inclusão educacional de pessoas, que por alguma razão, foram excluídas pela sociedade.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
| 4                 | Eu sou favorável à educação inclusiva.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
| 5*                | A educação inclusiva está ligada somente a alunos com deficiências.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
| 6                 | Eu conheço a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva elaborada no ano de 2008.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
| 7*                | A educação inclusiva é uma novidade para mim e não fui preparado em minha formação inicial para lidar com questões desse tipo.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
| 8                 | Tenho interesse em participar de um curso de formação em educação inclusiva.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
| 9                 | O professor é responsável pelo aprendizado do aluno que frequenta sua disciplina.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
| 10                | Um dos princípios que orienta o professor é a aceitação das diferentes necessidades de aprendizagem de seus alunos.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
| 11                | Um aluno interessado, mas que apresenta dificuldades no processo de aprendizagem, merece mais atenção.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
| 12                | O ritmo da aula dada pelo professor deve ser dado em função de todos os alunos, e não apenas em função daqueles que aprendem com mais facilidade.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
| 13                | Eu me sinto confortável em receber um aluno com necessidades educativas específicas em minha sala de aula.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
| 14*               | Um aluno com necessidades educativas específicas deve frequentar escolas especiais, já que precisam de técnicas de ensino adequadas e professores capacitados essencialmente para isso.                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
| 15*               | Alunos com necessidades educativas específicas em sala de aula comuns dificultam o processo de ensino e aprendizagem dos demais alunos.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
| 16                | Minhas aulas são planejadas e adaptadas para abarcar todas as necessidades de cada turma, considerando as especificidades de cada aluno.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
| 17                | Todo professor deve ter um conhecimento básico da Língua Brasileira de Sinais (Libras).                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
| 18                | Para que a educação inclusiva funcione no IFG precisamos de estrutura física adequada e profissionais capacitados.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
| 19                | São necessários estudos para implementação de uma política de educação inclusiva no âmbito do IFG.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
| 20                | Eu conheço os seguintes documentos institucionais que se relacionam com a educação inclusiva: a) Resolução n. 30/2017 retificada pela Resolução n. 1/2018 que aprova o regulamento dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas – NAPNE e; b) Resolução n. 98/2021 que define os procedimentos de adaptação didático-pedagógica, flexibilização curricular, terminalidade específica e aceleração de estudos para estudantes com necessidades educacionais especiais – NEE. |
| 21*               | O NAPNE (Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas), dentro dos institutos federais, é responsável pela inclusão dos alunos com necessidades educativas específicas nos cursos.                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
| 22                | Todos os professores dos institutos federais deveriam ter uma formação em licenciatura, já que lidam diretamente com o processo de ensino e aprendizagem.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
| 23                | Os cursos nos quais ministram aulas devem reformular seus PPCs para melhor preparar futuros profissionais para lidar com a inclusão.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
| 24*               | Alguns cursos do IFG, por possuírem características próprias, impossibilitam sua adequação à realidade inclusiva.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
| 25                | As disciplinas que ministram necessitam ser repensadas, já que devem visar a formação de profissionais preparados para lidar com a inclusão.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
| 26                | Me sinto amparado(o) pelo IFG (Anápolis) quando tenho que elaborar meu plano de ensino em uma perspectiva inclusiva.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |

Fonte: Elaborada pela autora.

A cada nível de concordância foi atribuído um valor que variava entre 0 e 4 (0, 1, 2, 3 e 4), de modo que o número 0 consistiria a uma concepção inadequada e o 4 a uma concepção

adequada. Importa dizer, que nem sempre o concordo totalmente seria a resposta adequada, já que poderia criar um padrão de respostas para o participante, o que comprometeria a análise dos dados. Dessa forma, em alguns casos, (afirmativas marcadas com asterisco) as respostas adequadas seria a que equivaleria ao discordo totalmente. A Tabela 1 apresenta os valores atribuídos para cada afirmativa de acordo com participante respondente.

**Tabela 1** – Afirmativas com o nível de concordância atribuído para cada participante respondente

| Participante | Af. 1 | Af. 2 | Af. 3 | Af. 4 | Af. 5 | Af. 6 | Af. 7 | Af. 8 | Af. 9 | Af. 10 | Af. 11 | Af. 12 | Af. 13 | Af. 14 | Af. 15 | Af. 16 | Af. 17 | Af. 18 | Af. 19 | Af. 20 | Af. 21 | Af. 22 | Af. 23 | Af. 24 | Af. 25 | Af. 26 | Total |
|--------------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|-------|
| P1           | 4     | 4     | 4     | 4     | 4     | 0     | 1     | 3     | 1     | 4      | 4      | 3      | 0      | 4      | 1      | 3      | 0      | 4      | 4      | 0      | 0      | 4      | 4      | 4      | 3      | 4      | 71    |
| P2           | 4     | 4     | 4     | 4     | 4     | 1     | 0     | 4     | 1     | 4      | 4      | 4      | 3      | 2      | 3      | 3      | 1      | 4      | 4      | 0      | 0      | 0      | 1      | 4      | 2      | 4      | 69    |
| P3           | 4     | 4     | 4     | 4     | 3     | 1     | 3     | 4     | 2     | 4      | 3      | 3      | 2      | 3      | 3      | 1      | 3      | 4      | 3      | 1      | 0      | 1      | 3      | 3      | 1      | 3      | 70    |
| P4           | 4     | 4     | 4     | 4     | 4     | 1     | 0     | 4     | 3     | 3      | 3      | 3      | 3      | 3      | 4      | 1      | 3      | 3      | 3      | 1      | 1      | 3      | 2      | 3      | 2      | 2      | 71    |
| P5           | 4     | 4     | 3     | 4     | 4     | 0     | 0     | 3     | 3     | 3      | 3      | 3      | 1      | 2      | 4      | 0      | 2      | 4      | 4      | 0      | 1      | 3      | 3      | 4      | 3      | 1      | 66    |
| P6           | 4     | 4     | 4     | 4     | 4     | 0     | 0     | 3     | 3     | 4      | 4      | 4      | 3      | 3      | 4      | 3      | 3      | 4      | 4      | 2      | 0      | 3      | 3      | 3      | 3      | 1      | 77    |
| P7           | 4     | 4     | 4     | 4     | 4     | 2     | 1     | 2     | 3     | 3      | 4      | 4      | 4      | 0      | 4      | 4      | 0      | 4      | 4      | 3      | 1      | 0      | 4      | 4      | 4      | 1      | 76    |
| P8           | 3     | 3     | 1     | 3     | 1     | 1     | 1     | 2     | 3     | 2      | 3      | 3      | 1      | 3      | 2      | 1      | 1      | 3      | 3      | 1      | 1      | 1      | 2      | 1      | 1      | 1      | 48    |
| P9           | 4     | 4     | 4     | 4     | 4     | 3     | 1     | 4     | 4     | 4      | 4      | 4      | 3      | 1      | 4      | 3      | 0      | 4      | 4      | 1      | 1      | 4      | 3      | 4      | 3      | 0      | 79    |
| P10          | 4     | 4     | 3     | 4     | 1     | 1     | 0     | 0     | 1     | 2      | 2      | 3      | 3      | 3      | 4      | 3      | 0      | 4      | 4      | 0      | 0      | 4      | 1      | 2      | 0      | 3      | 56    |
| P11          | 4     | 4     | 4     | 4     | 4     | 2     | 0     | 4     | 3     | 3      | 4      | 3      | 1      | 1      | 4      | 3      | 4      | 4      | 4      | 1      | 0      | 3      | 3      | 2      | 2      | 3      | 74    |
| P12          | 4     | 4     | 4     | 4     | 4     | 3     | 3     | 4     | 3     | 4      | 1      | 3      | 3      | 4      | 3      | 1      | 4      | 4      | 3      | 4      | 3      | 4      | 3      | 4      | 1      | 3      | 85    |
| P13          | 4     | 4     | 4     | 4     | 4     | 0     | 0     | 3     | 4     | 4      | 4      | 4      | 4      | 4      | 4      | 4      | 3      | 4      | 4      | 0      | 0      | 1      | 4      | 4      | 0      | 4      | 79    |
| P14          | 4     | 4     | 4     | 4     | 3     | 1     | 0     | 4     | 4     | 4      | 4      | 1      | 3      | 3      | 4      | 3      | 4      | 4      | 4      | 0      | 1      | 1      | 3      | 4      | 1      | 1      | 73    |
| P15          | 4     | 4     | 4     | 4     | 4     | 0     | 1     | 4     | 3     | 4      | 3      | 4      | 3      | 4      | 4      | 3      | 4      | 4      | 3      | 4      | 1      | 3      | 3      | 3      | 3      | 3      | 84    |
| P16          | 4     | 4     | 4     | 4     | 4     | 3     | 3     | 4     | 3     | 4      | 4      | 4      | 3      | 4      | 4      | 3      | 4      | 4      | 4      | 3      | 0      | 3      | 3      | 4      | 3      | 3      | 90    |
| P17          | 4     | 4     | 4     | 4     | 4     | 2     | 1     | 3     | 3     | 4      | 2      | 4      | 2      | 3      | 4      | 2      | 3      | 4      | 4      | 2      | 1      | 4      | 2      | 3      | 2      | 3      | 78    |
| P18          | 4     | 4     | 3     | 4     | 3     | 0     | 0     | 3     | 1     | 4      | 1      | 3      | 1      | 4      | 3      | 3      | 4      | 4      | 3      | 1      | 1      | 4      | 4      | 0      | 2      | 0      | 64    |
| P19          | 4     | 4     | 4     | 4     | 4     | 3     | 0     | 4     | 3     | 4      | 4      | 4      | 3      | 1      | 4      | 1      | 3      | 4      | 4      | 1      | 1      | 1      | 3      | 0      | 4      | 1      | 73    |
| P20          | 4     | 4     | 4     | 4     | 4     | 2     | 1     | 4     | 1     | 4      | 4      | 4      | 1      | 4      | 4      | 3      | 1      | 4      | 4      | 1      | 1      | 3      | 4      | 4      | 2      | 0      | 76    |
| P21          | 4     | 4     | 4     | 4     | 3     | 0     | 3     | 4     | 3     | 4      | 4      | 4      | 1      | 1      | 1      | 3      | 2      | 4      | 4      | 0      | 0      | 1      | 2      | 2      | 2      | 2      | 66    |
| P22          | 4     | 4     | 4     | 4     | 4     | 3     | 1     | 4     | 3     | 4      | 4      | 4      | 4      | 4      | 4      | 4      | 4      | 4      | 4      | 1      | 0      | 4      | 3      | 1      | 3      | 3      | 86    |
| P23          | 4     | 4     | 4     | 4     | 4     | 1     | 1     | 4     | 3     | 4      | 4      | 4      | 3      | 1      | 4      | 3      | 3      | 4      | 4      | 3      | 1      | 3      | 3      | 4      | 3      | 3      | 83    |
| P24          | 4     | 4     | 4     | 4     | 4     | 3     | 3     | 3     | 3     | 4      | 4      | 4      | 3      | 4      | 4      | 4      | 4      | 4      | 4      | 4      | 1      | 4      | 4      | 4      | 3      | 1      | 92    |
| P25          | 3     | 4     | 3     | 3     | 1     | 2     | 0     | 3     | 1     | 4      | 3      | 4      | 1      | 1      | 3      | 3      | 3      | 4      | 4      | 0      | 1      | 1      | 4      | 1      | 3      | 1      | 61    |
| P26          | 4     | 4     | 4     | 4     | 3     | 0     | 0     | 2     | 2     | 4      | 4      | 4      | 1      | 2      | 1      | 0      | 1      | 4      | 4      | 0      | 1      | 2      | 1      | 1      | 0      | 0      | 53    |
| P27          | 4     | 4     | 4     | 4     | 4     | 3     | 0     | 4     | 3     | 4      | 4      | 4      | 3      | 4      | 1      | 3      | 3      | 4      | 3      | 3      | 0      | 0      | 3      | 1      | 3      | 4      | 77    |
| P28          | 4     | 4     | 4     | 4     | 3     | 4     | 2     | 4     | 4     | 4      | 3      | 4      | 4      | 4      | 4      | 3      | 4      | 4      | 4      | 3      | 0      | 4      | 4      | 2      | 3      | 4      | 91    |
| P29          | 4     | 4     | 4     | 4     | 4     | 1     | 1     | 0     | 1     | 4      | 3      | 4      | 3      | 1      | 1      | 3      | 3      | 4      | 4      | 0      | 1      | 3      | 2      | 2      | 2      | 2      | 65    |
| P30          | 4     | 4     | 4     | 4     | 4     | 1     | 1     | 3     | 3     | 3      | 4      | 4      | 1      | 1      | 3      | 3      | 3      | 4      | 4      | 1      | 0      | 1      | 4      | *      | *      | *      | 64    |



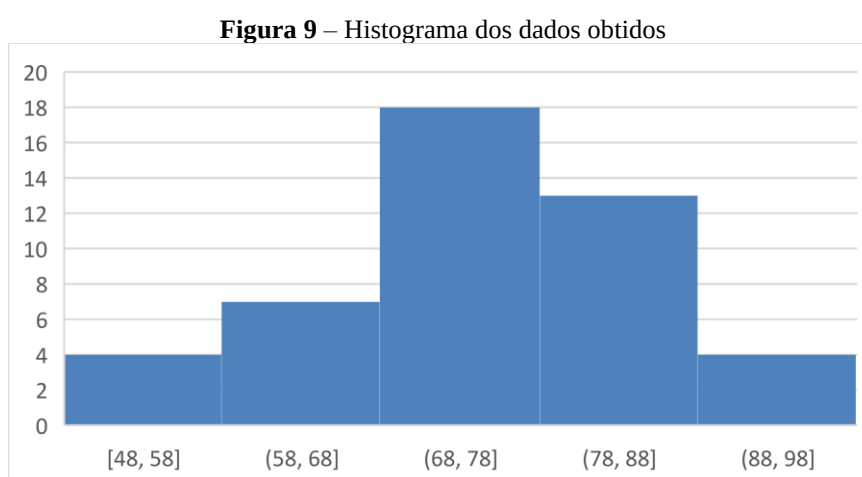
|       |     |     |     |     |     |    |    |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |    |    |     |     |     |     |     |    |
|-------|-----|-----|-----|-----|-----|----|----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|----|----|-----|-----|-----|-----|-----|----|
| P31   | 4   | 4   | 4   | 4   | 1   | 2  | 1  | 4   | 4   | 4   | 4   | 4   | 4   | 2   | 2   | 4   | 4   | 4   | 4   | 2  | 0  | 2   | 4   | 4   | 2   | 4   | 82 |
| P32   | 4   | 4   | 4   | 4   | 3   | 4  | 1  | 4   | 3   | 4   | 1   | 4   | 1   | 3   | 1   | 3   | 3   | 4   | 4   | 3  | 1  | 4   | 4   | 4   | 3   | 1   | 79 |
| P33   | 4   | 4   | 4   | 4   | 4   | 3  | 1  | 4   | 3   | 3   | 3   | 4   | 1   | 3   | 4   | 3   | 4   | 4   | 4   | 3  | 1  | 4   | 4   | 3   | 3   | 1   | 83 |
| P34   | 4   | 4   | 3   | 4   | 4   | 4  | 3  | 4   | 3   | 4   | 4   | 4   | 4   | 4   | 3   | 3   | 2   | 3   | 2   | 4  | 2  | 0   | 2   | 4   | 0   | 4   | 82 |
| P35   | 4   | 4   | 4   | 4   | 4   | 0  | 0  | 4   | 3   | 3   | 3   | 1   | 0   | 0   | 0   | 1   | 3   | 4   | 4   | 0  | 0  | 0   | 3   | 1   | 1   | 1   | 52 |
| P36   | 4   | 4   | 4   | 4   | 4   | 4  | 0  | 4   | 3   | 4   | 4   | 4   | 1   | 4   | 4   | 2   | 3   | 4   | 4   | 4  | 0  | 4   | 4   | 3   | 4   | 3   | 87 |
| P37   | 4   | 4   | 4   | 4   | 3   | 3  | 1  | 3   | 3   | 3   | 3   | 4   | 1   | 4   | 4   | 3   | 4   | 3   | 3   | 1  | 1  | 4   | 1   | 3   | 3   | 1   | 75 |
| P38   | 3   | 4   | 4   | 4   | 3   | 0  | 0  | 3   | 3   | 3   | 3   | 1   | 1   | 3   | 3   | 1   | 3   | 4   | 4   | 0  | 3  | 4   | 4   | 3   | 3   | 0   | 67 |
| P39   | 4   | 4   | 4   | 4   | 4   | 0  | 0  | 3   | 1   | 4   | 4   | 4   | 3   | 4   | 3   | 3   | 3   | 4   | 4   | 0  | 0  | 3   | 2   | 4   | 4   | 4   | 77 |
| P40   | 4   | 4   | 4   | 4   | 1   | 3  | 1  | 3   | 3   | 4   | 4   | 4   | 3   | 0   | 0   | 3   | 3   | 4   | 3   | 1  | 0  | 3   | 3   | 1   | 3   | 3   | 69 |
| P41   | 3   | 4   | 4   | 4   | 4   | 2  | 2  | 4   | 2   | 4   | 4   | 3   | 3   | 3   | 4   | 2   | 3   | 4   | 3   | 2  | 0  | 3   | 1   | 1   | 3   | 4   | 76 |
| P42   | 4   | 4   | 3   | 4   | 1   | 1  | 0  | 3   | 3   | 4   | 1   | 4   | 3   | 4   | 4   | 3   | 2   | 3   | 4   | 4  | 0  | 1   | 3   | 3   | 3   | 1   | 70 |
| P43   | 4   | 4   | 4   | 4   | 4   | 4  | 4  | 4   | 3   | 4   | 4   | 4   | 4   | 4   | 4   | 4   | 4   | 4   | 4   | 3  | 0  | 1   | 3   | 4   | 0   | 4   | 90 |
| P44   | 4   | 4   | 4   | 4   | 4   | 2  | 1  | 4   | 3   | 4   | 4   | 3   | 3   | 4   | 0   | 3   | 4   | 4   | 2   | 0  | 1  | 3   | 2   | 3   | 2   | 4   | 76 |
| P45   | 4   | 1   | 3   | 4   | 4   | 4  | 1  | 4   | 3   | 4   | 3   | 3   | 3   | 4   | 4   | 3   | 4   | 4   | 3   | 4  | 1  | 3   | 3   | 4   | 3   | 3   | 84 |
| P46   | 4   | 4   | 4   | 4   | 1   | 4  | 1  | 4   | 4   | 4   | 4   | 4   | 4   | 1   | 1   | 4   | 4   | 4   | 4   | 3  | 0  | 4   | 4   | 0   | 4   | 4   | 83 |
| Total | 180 | 180 | 174 | 182 | 154 | 84 | 45 | 156 | 125 | 171 | 155 | 163 | 110 | 126 | 138 | 122 | 130 | 179 | 169 | 75 | 29 | 116 | 135 | 123 | 105 | 103 |    |

Fonte: Elaborada pela autora.

**Observação:** Os lugares onde estão marcados com \* (asterisco) é porque o participante não respondeu nenhuma opção para as afirmativas.

Ao contabilizarmos a soma dos valores atribuídos, é possível observar que para cada participante (linha), o intervalo da soma total corresponderia entre 0 e 104, de modo que, quanto mais próximo de 104, mais adequada sua concepção e quanto mais próximo de 0, mais inadequada sua concepção sobre educação inclusiva. Do mesmo modo, é possível observar que para cada afirmativa (coluna), o intervalo da soma total corresponderia entre 0 e 184, de modo que quanto mais próximo de 184, mais adequada a concepção do grupo de participantes e quanto mais próximo de 0, mais inadequada a concepção do grupo de participantes em relação a temática de educação inclusiva.

A partir do histograma apresentado na Figura 9 é possível observarmos a distribuição de frequência do conjunto de valores descritos na Tabela 1.



Fonte: Elaborado pela autora.

Como é possível observar na Figura 9, o histograma apresenta a distribuição de frequência em relação aos intervalos definidos, isto é, entre 48 (o menor valor) e 58; 58 e 68; 68 e 78; 78 e 88; 88 e 98. A partir da Figura 9 podemos observar que o intervalo com maior frequência é de 68 a 78, indicando que a maioria dos valores se concentra nesse intervalo.

Outras análises que efetuamos nos dados consistiu em realizar o teste ANOVA. O teste ANOVA (Análise de Variância) é uma técnica estatística utilizada para comparar as médias de três ou mais grupos independentes. Ele foi aplicado para determinar se há diferenças significativas entre as médias dos grupos em relação à alguma variável de interesse. Em outras palavras, ele contribuiu para verificar se havia variação nos dados que poderia ser explicada pela diferença entre os grupos, considerando também a variação dentro de cada grupo (MOREIRA, 2011).

O teste ANOVA compara a variação entre os grupos (variância entre grupos) com a variação dentro dos grupos (variância dentro dos grupos) e utiliza essas informações para

calcular uma razão F. Essa razão é comparada a um valor crítico para determinar se as diferenças entre as médias dos grupos são estatisticamente significativas (MOREIRA, 2011).

Caso a razão F seja significativa (maior que o valor crítico), conclui-se que pelo menos um grupo difere estatisticamente dos outros. A limitação do teste ANOVA é que ele não fornece informações específicas sobre quais grupos são diferentes entre si (MOREIRA, 2011).

O primeiro teste ANOVA foi realizado na tentativa de comparar as médias de cada participante com relação a soma dos valores atribuídos a cada afirmativa. Nosso intuito com esse teste foi compreender em qual das afirmativas há maior concordância e discordância no grupo de participantes, isto é, qual(is) das afirmativas seria possível mostrar uma maior adequação à concepção de educação inclusiva e qual(is) das afirmativas seria possível mostrar uma menor adequação à concepção de educação inclusiva. Os resultados estão apresentados nas Tabela 2 e 3.

**Tabela 2** – Resumo dos dados para teste ANOVA 1

| <b>Grupo</b>  | <b>Contagem</b> | <b>Soma</b> | <b>Média</b> | <b>Variância</b> |
|---------------|-----------------|-------------|--------------|------------------|
| Afirmativa 1  | 46              | 180         | 3,91         | 0,08             |
| Afirmativa 2  | 46              | 180         | 3,91         | 0,21             |
| Afirmativa 3  | 46              | 174         | 3,78         | 0,31             |
| Afirmativa 4  | 46              | 182         | 3,96         | 0,04             |
| Afirmativa 5  | 46              | 154         | 3,35         | 1,16             |
| Afirmativa 6  | 46              | 84          | 1,83         | 2,01             |
| Afirmativa 7  | 46              | 45          | 0,98         | 1,18             |
| Afirmativa 8  | 46              | 156         | 3,39         | 0,91             |
| Afirmativa 9  | 46              | 125         | 2,72         | 0,83             |
| Afirmativa 10 | 46              | 171         | 3,72         | 0,30             |
| Afirmativa 11 | 46              | 155         | 3,37         | 0,86             |
| Afirmativa 12 | 46              | 163         | 3,54         | 0,65             |
| Afirmativa 13 | 46              | 110         | 2,39         | 1,49             |
| Afirmativa 14 | 46              | 126         | 2,74         | 1,84             |
| Afirmativa 15 | 46              | 138         | 3,00         | 1,82             |
| Afirmativa 16 | 46              | 122         | 2,65         | 1,12             |
| Afirmativa 17 | 46              | 130         | 2,83         | 1,57             |
| Afirmativa 18 | 46              | 179         | 3,89         | 0,10             |
| Afirmativa 19 | 46              | 169         | 3,67         | 0,31             |
| Afirmativa 20 | 46              | 75          | 1,63         | 2,19             |
| Afirmativa 21 | 46              | 29          | 0,63         | 0,55             |
| Afirmativa 22 | 46              | 116         | 2,52         | 2,03             |
| Afirmativa 23 | 46              | 135         | 2,93         | 0,95             |
| Afirmativa 24 | 45              | 123         | 2,73         | 1,79             |
| Afirmativa 25 | 45              | 105         | 2,33         | 1,36             |
| Afirmativa 26 | 45              | 103         | 2,29         | 2,03             |

Fonte: Elaborado pela autora

Tabela 3 – ANOVA 1

| Fonte da variação | SQ      | gl   | MQ    | F     | valor-P   | F crítico |
|-------------------|---------|------|-------|-------|-----------|-----------|
| Entre grupos      | 925,14  | 25   | 37,01 | 34,77 | 2,60E-122 | 1,51      |
| Dentro dos grupos | 1242,00 | 1167 | 1,06  |       |           |           |
| Total             | 2167,14 | 1192 |       |       |           |           |

Fonte: Elaborado pela autora

Importa destacar que as siglas da Tabela 3 representam respectivamente:

- Fonte de variação: refere-se às diferentes fontes de variação presentes no teste. Neste caso, temos duas fontes (entre grupos e dentro dos grupos).
- SQ (Soma dos Quadrados): é a soma dos quadrados dos desvios dos valores observados em relação à média geral ou à média de seus grupos.
- gl (Graus de Liberdade): representa o número de valores independentes que podem variar na estatística. Para a ANOVA, há dois graus de liberdade (um para “entre grupos” e outro para “dentro dos grupos”).
- MQ (Média dos Quadrados): É a soma dos quadrados dividida pelo número de graus de liberdade. MQ representa a variabilidade média dos dados em cada fonte de variação.
- F (Valor F): é a razão da variância entre grupos (MQ de “entre grupos”) pela variância dentro dos grupos (MQ de “dentro dos grupos”). O valor F mede a diferença entre as médias dos grupos em relação à variabilidade dentro dos grupos.
- Valor-P: é a probabilidade associada ao valor F calculado. É usado para testar a hipótese nula de que não há diferença significativa entre as médias dos grupos.
- F crítico: é o valor crítico usado para determinar se o valor F calculado é estatisticamente significativo. Se o valor F calculado for maior que o valor F crítico, rejeitamos a hipótese nula e concluímos que há diferenças significativas entre as médias dos grupos.

Como podemos observar na Tabela 2, as afirmativas 6, 7, 20 e 21 apresentaram as menores médias, o que mostra que as concepções dos professores do IFG – Campus Anápolis nesses quesitos podem ser consideradas inadequadas. Vamos relembrar as afirmativas citadas anteriormente.

**Afirmativa 6:** *Eu conheço a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva elaborada no ano de 2008.*

**Afirmativa 7:** *A educação inclusiva é uma novidade para mim e não fui preparado em minha formação inicial para lidar com questões desse tipo.*

**Afirmativa 20:** *Eu conheço os seguintes documentos institucionais que se relacionam com a educação inclusiva: a) Resolução n. 30/2017 retificada pela Resolução n. 1/2018 que aprova o regulamento dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas – NAPNE e; b) Resolução n. 98/2021 que define os procedimentos de*

*adaptação didático-pedagógica, flexibilização curricular, terminalidade específica e aceleração de estudos para estudantes com necessidades educacionais especiais – NEE.*

**Afirmativa 21:** *O NAPNE (Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas), dentro dos institutos federais, é responsável pela inclusão dos alunos com necessidades educacionais específicas nos cursos.*

Importa dizer que as afirmativas 6 e 20 dizem respeito à falta de conhecimento sobre documentos oficiais nacionais e institucionais a respeito da educação inclusiva. A afirmativa 7 mostra que apesar de no Brasil, a educação inclusiva se fazer presente a partir da década de 90, os professores alegam ser uma novidade para eles e dizem não estarem preparados para lidar com ela. A afirmativa 21 mostra que os professores atribuem ao NAPNE a responsabilidade pela inclusão dos alunos com NEE, o que não é verídico, ao passo que toda a instituição (docentes, técnicos administrativos, discentes, terceirizados e outros) é responsável pela inclusão escolar dos alunos com NEE.

Ainda de acordo com a Tabela 2, podemos observar que as afirmativas que apresentaram as maiores médias foram as afirmativas 1, 2, 3, 4, 10, 12, 18 e 19, o que mostra que as concepções dos professores do IFG – Campus Anápolis nesses quesitos podem ser consideradas adequadas. Vamos lembrar as afirmativas citadas anteriormente.

**Afirmativa 1:** *As instituições de ensino são espaços em que devem conviver harmonicamente todos os tipos de estudantes, independentemente de sua raça, cor, credo, habilidades ou condição social.*

**Afirmativa 2:** *É necessário que as instituições de ensino promovam ações de inclusão.*

**Afirmativa 3:** *A educação inclusiva visa a inclusão educacional de pessoas, que por alguma razão, foram excluídas pela sociedade.*

**Afirmativa 4:** *Eu sou favorável à educação inclusiva.*

**Afirmativa 10:** *Um dos princípios que orienta o professor é a aceitação das diferentes necessidades de aprendizagem de seus alunos.*

**Afirmativa 12:** *O ritmo da aula dada pelo professor deve ser dado em função de todos os alunos, e não apenas em função daqueles que aprendem com mais facilidade.*

**Afirmativa 18:** *Para que a educação inclusiva funcione no IFG precisamos de estrutura física adequada e profissionais capacitados.*

**Afirmativa 19:** *São necessários estudos para implementação de uma política de educação inclusiva no âmbito do IFG.*

Convém ressaltar que as afirmativas 1, 2, 3, 4, 10 e 12 dizem respeito aos princípios da educação inclusiva, que estão descritos em documentos oficiais, como a Política Nacional de Educação Especial numa Perspectiva Inclusiva (BRASIL, 2008a). As afirmativas 18 e 19 dizem respeito ao funcionamento de uma política efetiva de educação inclusiva no IFG. De modo geral, os professores entendem que, para que essa política aconteça de fato no IFG, é preciso

garantir estrutura física adequada e profissionais capacitados, além de estudos para implementação.

A partir dos dados contidos na Tabela 3 é possível observarmos que a razão F (34,77) é maior que o F crítico (1,51), além de observarmos que o valor-P associado (2,60E-122) é muito menor que 0,05<sup>3</sup>, o que indica que há diferenças significativas entre as médias dos grupos.

O segundo teste ANOVA foi conduzido com o objetivo de comparar as médias entre os participantes, levando em consideração sua formação acadêmica, agrupando-os em três categorias: bacharéis, licenciados e aqueles que possuem ambas as formações (licenciados e bacharéis). Essa análise pode ser observada nas tabelas 4 e 5. Ressaltamos que para este teste consideramos o tecnólogo como bacharel, já que ambos possuem uma formação de cunho técnico.

**Tabela 4** – Resumo dos dados para teste ANOVA 2

| <b>Grupo</b>               | <b>Contagem</b> | <b>Soma</b> | <b>Média</b> | <b>Variância</b> |
|----------------------------|-----------------|-------------|--------------|------------------|
| Soma Bacharel              | 18              | 1294        | 71,89        | 98,22            |
| Soma Licenciado            | 18              | 1380        | 76,67        | 108,71           |
| Soma Licenciado e Bacharel | 10              | 755         | 75,50        | 130,06           |

Fonte: Elaborada pela autora.

**Tabela 5** – ANOVA 2

| <b>Fonte da variação</b> | <b>SQ</b> | <b>gl</b> | <b>MQ</b> | <b>F</b> | <b>valor-P</b> | <b>F crítico</b> |
|--------------------------|-----------|-----------|-----------|----------|----------------|------------------|
| Entre grupos             | 217,13    | 2         | 108,57    | 0,99     | 0,38           | 3,21             |
| Dentro dos grupos        | 4688,28   | 43        | 109,03    |          |                |                  |
| Total                    | 4905,41   | 45        |           |          |                |                  |

Fonte: Elaborado pela autora

Como podemos observar na Tabela 4 não há diferenças significativas entre as médias da soma dos valores para as afirmativas com relação a cada participante no que diz respeito aos perfis de bacharel, licenciado e licenciado e bacharel, respectivamente. Na Tabela 5 confirmamos que não há evidências suficientes para concluir que existe uma diferença estatisticamente significativa entre os grupos com base nos dados disponíveis, o que é suportado pelo valor-P de 0,38, que é maior do que o nível de significância de 0,05. Em outras palavras, não há diferenças significativas entre as concepções sobre educação inclusiva de bacharéis e licenciados.

<sup>3</sup> O valor de 5% (0,05) é frequentemente usado como um nível de significância padrão em testes de hipóteses e análises estatísticas. Ao adotarmos o nível de significância em 5% (0,05), aceitamos um erro de 5% de probabilidade de rejeitar a hipótese nula quando ela é realmente verdadeira, em outras palavras, em 5% das vezes em que não há efeito real, podemos erroneamente concluir que há uma diferença significativa.

No terceiro teste ANOVA decidimos observar se havia diferenças significativas nos dados quando agrupávamos os professores em apenas dois grupos (com licenciatura e sem licenciatura). Os resultados são apresentados nas Tabelas 6 e 7 a seguir.

**Tabela 6** - Resumo dos dados para teste ANOVA 3

| <b>Grupo</b>     | <b>Contagem</b> | <b>Soma</b> | <b>Média</b> | <b>Variância</b> |
|------------------|-----------------|-------------|--------------|------------------|
| Sem Licenciatura | 18              | 1294        | 71,89        | 98,22            |
| Com Licenciatura | 28              | 2135        | 76,25        | 112,12           |

Fonte: Elaborada pela autora.

**Tabela 7** – ANOVA 3

| <b>Fonte da variação</b> | <b>SQ</b> | <b>gl</b> | <b>MQ</b> | <b>F</b> | <b>valor-P</b> | <b>F crítico</b> |
|--------------------------|-----------|-----------|-----------|----------|----------------|------------------|
| Entre grupos             | 208,38    | 1         | 208,38    | 1,95     | 0,17           | 4,06             |
| Dentro dos grupos        | 4697,03   | 44        | 106,75    |          |                |                  |
| Total                    | 4905,41   | 45        |           |          |                |                  |

Fonte: Elaborada pela autora.

De acordo com a Tabela 6, não há diferenças significativas entre as médias da soma dos valores atribuídos aos professores com e sem licenciatura, tal dado pode ser confirmado a partir do valor-P de 0,17 que é muito maior que 0,05.

O quarto teste ANOVA foi realizado para que pudéssemos comparar os grupos de professores a partir da variável “tempo de atuação no ensino”. Nossa hipótese era de que quanto maior o tempo de atuação no ensino, mais adequada poderia ser sua concepção de educação inclusiva. Os resultados estão contidos nas Tabelas 8 e 9 a seguir.

**Tabela 8** – Resumo dos dados para teste ANOVA 4

| <b>Grupo</b>       | <b>Contagem</b> | <b>Soma</b> | <b>Média</b> | <b>Variância</b> |
|--------------------|-----------------|-------------|--------------|------------------|
| Menos de 4 anos    | 2               | 156         | 78,00        | 288,00           |
| Entre 4 e 8 anos   | 2               | 183         | 91,50        | 0,50             |
| Entre 9 e 12 anos  | 12              | 867         | 72,25        | 103,29           |
| Entre 13 e 16 anos | 10              | 764         | 76,40        | 54,49            |
| Entre 17 e 20 anos | 11              | 787         | 71,54        | 120,07           |
| Mais de 20 anos    | 9               | 672         | 74,67        | 124,25           |

Fonte: Elaborada pela autora.

**Tabela 9** – ANOVA 4

| <b>Fonte da variação</b> | <b>SQ</b> | <b>gl</b> | <b>MQ</b> | <b>F</b> | <b>valor-P</b> | <b>F crítico</b> |
|--------------------------|-----------|-----------|-----------|----------|----------------|------------------|
| Entre grupos             | 795,53    | 5         | 159,11    | 1,55     | 0,20           | 2,45             |
| Dentro dos grupos        | 4109,88   | 40        | 102,75    |          |                |                  |
| Total                    | 4905,41   | 45        |           |          |                |                  |

Fonte: Elaborada pela autora.

A partir dos dados contidos na Tabela 8 é possível compreender que apesar do grupo de professores que atuam no ensino entre 4 e 8 anos apresentar uma média relativamente diferente dos demais, o teste ANOVA (conforme Tabela 9) mostrou que não há diferenças

estatisticamente significativas entre os grupos, o que é suportado pelo valor-P (0,2) muito maior que 0,05.

O quinto teste ANOVA foi realizado a partir da utilização de uma tabela para verificar o nível de adequação da concepção de educação inclusiva dos professores do IFG – Campus Anápolis, de acordo com a Tabela 10.

**Tabela 10 – Nível de adequação da concepção de Educação Inclusiva**

| <b>Nível de adequação</b> | <b>Intervalo da soma dos valores atribuídos as afirmativas</b> |
|---------------------------|----------------------------------------------------------------|
| Inadequada                | 0-40                                                           |
| Parcialmente adequada     | 41-69                                                          |
| Adequada                  | 70-104                                                         |

Fonte: Elaborada pela autora.

Importa destacar que a definição de inadequada, parcialmente adequada e adequada foi classificada com base na escala Likert, em que os professores do IFG – Anápolis deveriam expressar o seu nível de concordância em relação a uma série de afirmações contidas no formulário eletrônico. Sendo assim, adotamos que se o participante obtivesse entre 0 e 40 na soma dos valores atribuídos às afirmativas, sua concepção seria inadequada, ao passo que se ele obtivesse entre 41 e 69 sua concepção seria considerada parcialmente adequada e entre 70 e 104 sua concepção seria considerada adequada. Recordemos que os valores mínimo e máximo do nível de concordância era de respectivamente 0 e 104.

Como é possível observar na Tabela 10 e recordando-se dos dados contidos na Tabela 1, nenhum professor do IFG – Campus apresentou uma concepção inadequada de educação inclusiva (o menor valor obtido foi de 48), de modo que as concepções variaram entre parcialmente adequada e adequada. Sendo assim, o quinto teste ANOVA foi realizado para verificar as possíveis diferenças significativas entre os grupos que apresentaram uma concepção parcialmente adequada e adequada, respectivamente. Os dados estão apresentados nas Tabelas 11 e 12.

**Tabela 11 – Resumo dos dados para teste ANOVA 5**

| <b>Grupo</b>                    | <b>Contagem</b> | <b>Soma</b> | <b>Média</b> | <b>Variância</b> |
|---------------------------------|-----------------|-------------|--------------|------------------|
| Concepção Adequada              | 33              | 2629        | 79,67        | 39,29            |
| Concepção Parcialmente Adequada | 13              | 800         | 61,54        | 48,60            |

Fonte: Elaborada pela autora.

**Tabela 12 – ANOVA 5**

| <b>Fonte da variação</b> | <b>SQ</b> | <b>gl</b> | <b>MQ</b> | <b>F</b> | <b>valor-P</b> | <b>F crítico</b> |
|--------------------------|-----------|-----------|-----------|----------|----------------|------------------|
| Entre grupos             | 3064,85   | 1         | 3064,85   | 73,27    | 6,43E-11       | 4,06             |
| Dentro dos grupos        | 1840,56   | 44        | 41,83     |          |                |                  |
| Total                    | 4905,41   | 45        |           |          |                |                  |

Fonte: Elaborada pela autora.



A partir da Tabela 11 é possível observar que o número de professores (33) que apresentaram uma concepção adequada de educação inclusiva (71,7%) é bem maior que o número de professores (13) que apresentaram uma concepção parcialmente adequada (28,3%). Na tabela 12 é possível observar que há evidências estatisticamente significativas entre as médias dos grupos. O valor-P extremamente baixo (6,43E-11) indica que a diferença entre os grupos é altamente significativa, isto é muito menor que 0,05. Portanto, podemos concluir que existe uma diferença estatisticamente significativa entre os grupos “concepção adequada” e “concepção parcialmente adequada”.

O sexto e último teste ANOVA foi realizado para testarmos a possibilidade de haver ou não diferenças significativas entre as concepções adequada e parcialmente adequada nos grupos de professores com e sem licenciatura. Os dados estão apresentados nas Tabelas 13 e 14.

**Tabela 13** – Resumo dos dados para teste ANOVA 6

| <b>Grupo</b>                  | <b>Contagem</b> | <b>Soma</b> | <b>Média</b> | <b>Variância</b> |
|-------------------------------|-----------------|-------------|--------------|------------------|
| Concepção A com Licenciatura  | 20              | 1638        | 81,90        | 30,83            |
| Concepção PA com Licenciatura | 8               | 497         | 62,12        | 29,55            |
| Concepção A sem Licenciatura  | 13              | 991         | 76,23        | 34,86            |
| Concepção PA sem Licenciatura | 5               | 303         | 60,60        | 92,30            |

Fonte: Elaborada pela autora.

**Tabela 14** – ANOVA 6

| <b>Fonte da variação</b> | <b>SQ</b> | <b>gl</b> | <b>MQ</b> | <b>F</b> | <b>valor-P</b> | <b>F crítico</b> |
|--------------------------|-----------|-----------|-----------|----------|----------------|------------------|
| Entre grupos             | 3325,23   | 3         | 1108,41   | 29,46    | 2,04E-10       | 2,83             |
| Dentro dos grupos        | 1580,18   | 42        | 37,62     |          |                |                  |
| Total                    | 4905,41   | 45        |           |          |                |                  |

Fonte: Elaborada pela autora.

A partir da Tabela 13 é possível identificar que a média da soma dos valores para a concepção adequada (81,90) é maior entre os professores com licenciatura do que entre os professores sem licenciatura (76,23). Na Tabela 14 observamos que o valor-P associado é muito pequeno (2,04E-10), comparando-o com 0,05, indicando que há diferenças significativas entre as médias dos grupos. Além disso, a razão F calculada é maior que o valor crítico F (29,46 > 2,83), o que também suporta a conclusão de que as diferenças são estatisticamente significativas.

Cabe ressaltar que a análise estatística empreendida nessa subseção foi capaz de testar algumas hipóteses iniciais, entretanto, nos casos em que há diferenças significativas entre os grupos, seriam necessários mais dados para aprofundar a compreensão. Corroboramos o exposto por Minayo e Sanches (1993) de que a abordagem quantitativa observada a partir desta análise permitiu evidenciar que algumas questões necessitam de aprofundamento, entretanto,

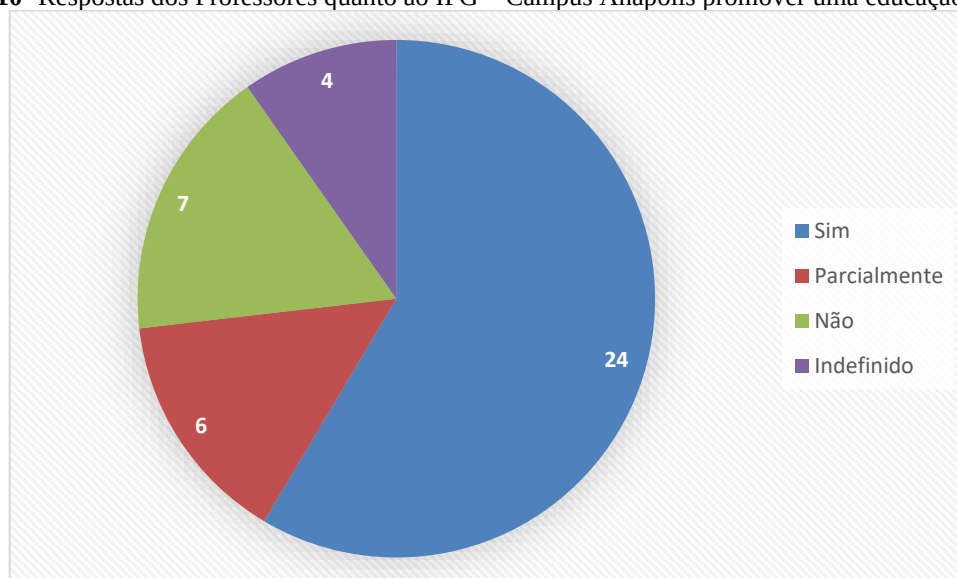
como nosso instrumento não permitiu, deixamos a questão em aberto para a realização de pesquisas futuras.

### 5.3 A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO IFG - ANÁPOLIS: COM A PALAVRA OS PROFESSORES

No formulário eletrônico (Apêndice A) continha a seguinte pergunta: “Em sua opinião, o IFG – Campus Anápolis é uma instituição que promove uma educação inclusiva? Por quê?”. Os professores tinham opção de não responder a referida pergunta, já que primamos pelas garantias éticas da pesquisa e entendemos que essa pergunta poderia gerar algum desconforto na hora da resposta. Sendo assim, dos 46 professores que responderam ao formulário eletrônico, 5 professores não responderam à pergunta em questão.

Dos professores que responderam à questão, tivemos respostas que variaram entre sim, não, parcialmente e indefinido (Figura 10). Adotamos a categoria indefinido, nas vezes em que o professor não deixava claro seu posicionamento.

**Figura 10-** Respostas dos Professores quanto ao IFG – Campus Anápolis promover uma educação inclusiva



Fonte: Elaborado pela autora.

Conforme podemos observar na Figura 10, a maioria dos professores consideram que o IFG – Campus Anápolis promove uma educação inclusiva. Esse dado está representado por 24 professores, isto é, 58,5% dos professores que responderam à questão.

Após essa primeira análise, realizamos a desmontagem dos textos (respostas dos participantes) para encontrarmos as unidades de análise que seriam submetidas ao processo de

categorização, com o apoio do QDA Miner Lite. Ao todo tivemos 41 respostas e um total de 73 unidades de análise.

Em seguida partimos para o processo de estabelecimento de relações, também denominado de categorização. Ao todo chegamos em 15 (quinze) categorias iniciais que foram reunidas e originaram um total de 8 (oito) categorias finais, denominadas da seguinte forma: 1) Assistência ao aluno; 2) Atitudes excludentes; 3) Estrutura física; 4) Falta de formação; 5) Falta de profissionais para a educação inclusiva; 6) Investimento; 7) Papel do NAPNE no campus; 8) Presença de discussão sobre educação inclusiva.

Ao final realizamos a captura do novo emergente, o que constituiu na criação de um metatexto a partir das reflexões oriundas da categorização das unidades de análise. A seguir discutiremos cada categoria separadamente.

### 5.3.1 Assistência ao Aluno

A categoria assistência ao aluno diz respeito às falas que descrevem o campus Anápolis, como uma instituição que acolhe os alunos com necessidades específicas e oferece subsídios para um processo de ensino e aprendizagem, como podemos observar nas falas a seguir:

*P32: (...) acolhe alunos de todos as esferas social e com necessidades diversas.*

*P34: Em função das atuais discussões e da chegada de alunos que necessitam dessa inclusão.*

*P24: Alguns espaços são adaptados e a maioria dos professores tenta atender as especificidades dos alunos e alunas.*

*P44: Para além desses elementos [elementos físicos de acessibilidade], costuma haver a identificação de casos específicos de alunos com necessidades especiais e a indicação de possíveis formas de trabalho para o atendimento desse aluno.*

*P37: [...] quando temos algum **aluno especial**, fazemos ao máximo para atender as demandas que surgem com as suas especificidades. No entanto, acredito que temos que melhorar muito ainda, para ter, de fato, todo o conhecimento necessário à educação inclusiva com conhecimento e segurança.*

*P30: [...] busca avaliar a propor alternativas educacionais para os casos de alunos que necessitam de atendimento diferenciado.*

*P33: [...] se debruça em relação às demandas particulares dos alunos que apresentam necessidades específicas no seu processo de aprendizagem.*

*P37: [...] há uma equipe que organiza os atendimentos e fornece apoio aos educandos com NEE.*

*P38: [...]os alunos(as) que possuem necessidades chegam na instituição e tem recebido atendimento educacional especial.*

**P40:** [...] já tenho atendido há alguns anos alunos com necessidades especiais.

É possível observar nas falas dos professores a consideração de que o IFG – Campus Anápolis é uma instituição que promove educação inclusiva, pois os alunos com NEE precisam ser amparados e atendidos em sua especificidade. De acordo com a Política Nacional de Educação Especial em uma Perspectiva Inclusiva (BRASIL, 2008a), todos os alunos devem ser atendidos de acordo com sua especificidade a fim de eliminar as barreiras, garantindo plena participação dos alunos.

De acordo com dados do relatório do NAPNE (IFG – Campus Anápolis) de 2021, apesar de ainda não possuir uma estrutura física dentro do campus, o NAPNE do IFG - Anápolis dava o apoio a 43 alunos com NEE e dentre as várias especificidades estavam Transtorno do Espectro Autista, Transtornos Mentais, Deficiências Físicas e Intelectuais, Transtorno do Déficit de Atenção e/ou Hiperatividade, Deficiência Visual, Altas Habilidades ou Superdotação, entre outras não especificadas (IFG ANÁPOLIS, 2021; IFG ANÁPOLIS, 2022).

É importante destacar a fala do professor P37 que utiliza o termo “aluno especial” para se referir a pessoas com necessidades específicas, o que já caiu em desuso. Historicamente, esse termo já se modificou várias vezes a fim de se adequar à época empregada.

A utilização do termo especial foi entendida como algo negativo, por isso, os pesquisadores da área da educação passaram a utilizar pessoa com necessidades específicas e/ou pessoa com deficiência. Nas palavras de Carvalho (1999):

Cada novo termo proposto objetivou a modificação da percepção social sobre essas pessoas. Tais termos pretenderam contribuir para a melhoria de qualidade de suas vidas. Certamente, o aprimoramento da linguagem é muito importante para evitar ambiguidades na interpretação do que se fala ou do que se escreve. Considerar a pessoa como anterior e mais significativa do que sua deficiência é considerá-la, em relação às demais pessoas, com igualdade de valor (CARVALHO, 1999, p. 59-60).

Importa dizer que as normativas mais recentes, como a Lei n. 13.146, mais conhecida como Lei Brasileira da Inclusão, já adota o termo pessoa com deficiência, sendo assim, considera a pessoa como mais significativa do que sua deficiência, conforme explicitado por Carvalho (1999).

### 5.3.2 Atitudes Excludentes

A categoria atitudes excludentes faz referência as falas que remetem a explanação de barreiras que interferem em uma efetiva inclusão escolar dentro do campus, como podemos observar nas seguintes falas:

**P22:** [...] no entanto, ainda são ações isoladas e que **carecem de um comprometimento maior da gestão macro** (pró-reitorias do IFG) até a gestão administrativa e pedagógica do particular (IFG campus Anápolis), docentes, servidores

**P38:** [...] o Napne é bastante atuante, mas, há inúmeras dificuldades para a efetivação de uma educação inclusiva. Dentre elas destaco **a falta de políticas institucionais**.

**P18:** Importante destacar que **não existe um procedimento**, metodologia ou **normativas institucionais** para inclusão de estudantes com necessidades especiais.

Como podemos observar nas falas acima, alguns professores destacam a ausência de normativas institucionais para garantia da inclusão. Políticas de ações afirmativas têm sido implementadas, visando à inclusão de grupos historicamente excluídos, mas o que tem sido feito tem sido insuficiente para garantir o acesso e a permanência no ensino superior. Ainda segundo Rosseto (2009, p.4)

[...] as pessoas com deficiência ainda hoje enfrentam dificuldades para ingressar no ensino superior e, quando ingressam, encontram inúmeras barreiras para prosseguirem. Isto se dá, principalmente pela inexistência de uma política institucional de acompanhamento a esses alunos que atenda suas necessidades educativas. Implementar ações educativas junto a estudantes com necessidades educacionais especiais no ensino superior é uma questão de democracia e cidadania (ROSSETO, 2009, p. 4).

Também nas falas dos professores podemos observar uma preocupação com o atendimento às necessidades específicas dos alunos, como descrito a seguir:

**P32:** [...] em termos de acolhimento humano, [o campus] carece de muito mais suporte didático-pedagógico etc.

**P14:** [...] A educação inclusiva não é desenvolvida de modo efetivamente integrado ao conjunto das práticas curriculares e pedagógicas. É, antes, abordada de forma paralela e, por isso, superficialmente.

**P20:** [...] o currículo é muito engessado.

Como é possível observar nas falas dos professores, é importante que sejam atendidas as especificidades dos alunos, entretanto, é importante que sejam oferecidos um apoio ao

professor. Nesse sentido, na Declaração de Salamanca consta que para promover uma educação inclusiva, os sistemas educacionais devem assumir que “as diferenças humanas são normais e que a aprendizagem deve se adaptar às necessidades das crianças ao invés de se adaptar a criança a assunções preconcebidas a respeito do ritmo e da natureza do processo de aprendizagem” (BRASIL, 1994, p. 4).

O professor P12 também explicita a invisibilização dos alunos com NEE e a falta de interesse de alguns servidores do campus, como podemos observar:

***P12:** Apesar de haver alunos com deficiência e necessidades educacionais específicas, por exemplo, muitos estão invisibilizados.*

***P12:** Apesar de haver algum comprometimento de alguns servidores, predomina a falta de interesse e diálogo sobre o assunto.*

Ao observar as falas de P12 é possível perceber que a educação inclusiva só se dá de fato com o comprometimento de todos aqueles que circundam o ambiente escolar. Carvalho (2004) irá dizer que o eixo vertebrado da implementação da educação inclusiva consiste em remover barreiras para a aprendizagem e para a participação na escola. Nesse sentido, convém destacar que a participação na escola envolve mais do que somente o papel dos professores, mas também a direção, os colegas, a equipe de apoio acadêmico, os servidores técnicos administrativos e tantos outros.

A Educadora destaca a importância do comprometimento de todos da instituição para que educação inclusiva ocorra de maneira efetiva.

É importante destacar a fala do P14 de que “[...] A educação inclusiva não é desenvolvida de modo efetivamente integrado ao conjunto das práticas curriculares e pedagógicas. É, antes, abordada de forma paralela e, por isso, superficialmente”. É necessário esclarecer que a inclusão não pode ser responsabilidade única de profissionais da área da educação especial. Caso, isso ocorra, isto é, se as atividades não ocorrerem de maneira dinâmica, de forma integrada com a participação de todos os professores, estaremos criando um sistema segregado dentro da escola, o que não configura como educação inclusiva.

A fala do professor P20 também levanta mais uma das diversas barreiras enfrentadas pelos alunos com necessidades específicas no campus.

***“P20:** [...] o currículo é muito engessado.”*

Convém ressaltar que o campus faz parte de uma instituição maior de educação profissional e tecnológica que exige a consideração e o reconhecimento das particularidades de aprendizagem que alguns alunos demonstram em sala de aula, ao mesmo tempo que deparamos com os aspectos pedagógicos inerentes ao processo de ensino e aprendizagem que esbarram em um currículo inflexível, caracterizando assim uma atitude excludente, segundo P20.

### 5.3.3 Estrutura física

A categoria estrutura física diz respeito a todas as falas relacionadas a estrutura física do campus, bem como suas adaptações físicas e organizacionais. Importa dizer que essa categoria explora falas que dizem respeito ao que os professores consideram como adequado parcialmente, mas também o que falta com relação a estrutura física do campus.

Nas falas abaixo, os professores indicam que o campus Anápolis seria uma instituição que promove a educação inclusiva, pois, conta parcialmente com uma estrutura física para tal, como podemos observar:

**P44:** *Eu acredito que o IFG - Campus Anápolis tem tentado promover a educação inclusiva. Primeiramente, o campus apresenta **alguns elementos físicos de acessibilidade no campus, desde a região externa e mesmo nas salas de aulas.***

**P32:** *[...] em termos de estrutura física o câmpus **dispõe do básico para o acolhimento às diversas necessidades específicas** como: rampas, banheiros adaptados, marcas de direção e placas em braile (colocadas recentemente),*

**P35:** *[...] O instituto comporta **algumas adaptações estruturais** à portadores de necessidades especiais.*

**P37:** *[...] **além de promover a estrutura física necessária a inclusão**, diminuindo todas barreiras, ainda promove debates e formações acadêmicas sobre o assuntos.*

**P24:** ***Alguns espaços são adaptados** e a maioria dos professores tenta atender as especificidades dos alunos e alunas.*

Como é possível observar nos trechos destacados, os professores acreditam que o campus possui uma estrutura mínima para a efetivação de uma política de inclusão escolar. Segundo dados oriundos do relatório do NAPNE (IFG ANÁPOLIS, 2021) foram adquiridos diversos equipamentos para melhorar o processo de ensino e aprendizagem dos alunos com NEE e também foram adquiridos itens para melhorar a sinalização visual do campus, de modo a oferecer acessibilidade às pessoas com deficiência visual a partir da impressão em Braille, piso tátil e mapa tátil do campus.

A fala de P35 traz uma problemática bastante pertinente para nossa discussão, o uso indevido do termo “portadores de necessidades especiais”. Como ressaltamos anteriormente, essa nomenclatura não é mais utilizada, sendo a correta “pessoa com necessidades específicas” e/ou “pessoa com deficiência”.

Voltando para a questão da estrutura física, segundo alguns professores, o campus ainda carece de uma estrutura física que contribua para uma educação inclusiva, como podemos observar nas falas a seguir:

**P06:** *Acredito que o IFG - Campus Anápolis caminha nesse sentido, **mas ainda existem muitas barreiras estruturais.***

**P44:** *Nesse sentido [o IFG como instituição promotora de uma educação inclusiva], é perceptivo que **há muito o que melhorar, incluindo as instalações físicas**, mas eu acredito que o instituto está no caminho.*

**P20:** *[...] [o campus] **não possui os espaços adequados para isso** (sala de recursos).*

**P18:** *[...] **faltam equipamentos e espaço físico adequado.***

**P23:** *[...] **carecemos de recursos estruturais** para a promoção plena da educação inclusiva.*

**P46:** *[...] **questões estruturantes ainda necessitam avançar**, tais como salas especiais voltado para isso [ações de inclusão]. Não que seja apenas um problema do câmpus Anápolis, pois a lei existe, mas a política pública ainda está aquém para a sua implementação exitosa.*

**P33:** *Percebo que o Câmpus Anápolis, **mesmo não apresentando as melhores condições (estruturais e de formação de seu corpo)** procura se adaptar aos alunos com necessidades específicas.*

É possível observar nos trechos destacados nas falas dos professores que embora o campus Anápolis conte com alguns recursos estruturais básicos, ainda carece de uma estrutura física adequada para uma efetiva educação inclusiva. A Lei n. 10.098 (BRASIL, 2000a), mais conhecida como lei da acessibilidade, existe para auxiliar no cumprimento dessa necessidade de adequação estrutural em todos os ambientes, seja via e espaços públicos, mobiliário urbano, construção e reforma de edifícios e meios de transporte e de comunicação.

De acordo com a referida lei, a escola e mais especificamente no nosso caso, o campus Anápolis, sendo um espaço público deve promover um ambiente acessível, adequando os espaços, bem como mobiliário para o atendimento aos alunos com necessidades específicas, eliminando assim todas as barreiras arquitetônicas.



### 5.3.4 Falta de formação

A categoria falta de formação se refere a falas relacionadas ao campo de estudo denominado de formação de professores, isto é, contemplam a necessidade de formação para trabalhar com os alunos com NEE.

**P41:** *Acredito que nós professores ainda **precisamos muito aprofundar o conhecimento sobre isso** (educação inclusiva).*

**P12:** *Apesar de haver algum comprometimento de alguns servidores, **predomina a falta de formação sobre o assunto**.*

**P22:** *[...] ainda são ações isoladas e que **carecem de uma formação mais específica para docentes** e uma conscientização no campus.*

**P38:** *[...] há inúmeras dificuldades para a efetivação de uma educação inclusiva. Dentre elas destaco a **falta de formação docente**.*

**P20:** *[...] os **professores não recebem formação** para atender aos alunos com necessidades especiais.*

**P18:** *[...] **não temos formação adequada** para tal. Estamos apenas iniciando um processo.*

**P16:** *[...] O Câmpus Anápolis, bem como o IFG como um todo, possui políticas de educação inclusiva e garante nos seus documentos essa inclusão. Porém, na prática, vemos que ela não se efetiva pela **ausência de servidores de formações específicas** para atuarem no apoio do estudante com necessidades educacionais específicas [...].*

**P4:** *[...] **não vejo seminários ou cursos de capacitação para o docente** trabalhar em sala de modo inclusivo com a grande diversidade de alunos.*

**P33:** *[...] vejo limitações (**dentre elas as minhas limitações de formação pessoal**) de várias ordens. Contudo, comparativamente à outras redes de ensino, como a estadual e a privada, creio que o IFG não deixa tanto a desejar nesse aspecto.*

**P37:** *[...] acredito que temos que melhorar muito ainda, para ter, de fato, todo o **conhecimento necessário à educação inclusiva com conhecimento e segurança**.*

Como é possível observar nos trechos destacados, muitos professores ressaltam a falta de formação no que diz respeito à educação inclusiva. Vale ressaltar que apesar da discussão sobre a educação inclusiva ter adentrado no país a partir da década de 90, os cursos de formação de professores começaram a modificar seus projetos de curso apenas a partir do ano de 2002, quando em documentos oficiais, como a Lei da Libras (BRASIL, 2002a) obrigou os cursos de formação de professores a inserirem a disciplina de Libras em suas matrizes curriculares e as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores (BRASIL, 2002b) obrigaram

os cursos a organizarem sua estrutura curricular com atenção à diversidade e conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com NEE.

Entretanto, é importante destacar que já no ano de 2000, antes das diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores (BRASIL, 2002b) serem publicadas, um grupo de trabalho criado no Ministério da Educação (MEC) já descrevia como era necessário o trato com a educação inclusiva como requisito que emergem para o exercício da função de professor, diante das “novas” demandas de educação no mundo contemporâneo:

Dentre as exigências que se colocam para o papel docente destacam-se: orientar e mediar o ensino para a aprendizagem dos alunos; responsabilizar-se pelo sucesso da aprendizagem dos alunos; assumir e saber lidar **com a diversidade** existente entre os alunos; incentivar atividades de enriquecimento curricular; elaborar e executar projetos para desenvolver conteúdos curriculares; utilizar novas metodologias, estratégias e material de apoio; desenvolver hábitos de colaboração e trabalho em equipe (BRASIL, 2000b, p. 5, grifo da autora).

Sendo assim, é de responsabilidade da instituição formadora de professores, a abordagem de temas relacionados à diversidade, para que o licenciado seja capaz de trabalhar em um ambiente inclusivo.

Face ao exposto anterior, o campus Anápolis também é uma instituição formadora de professores, já que congrega os cursos de licenciatura em ciências sociais e licenciatura em química. Cabe ressaltar que os referidos cursos contemplam temáticas relacionadas à diversidade, como podemos observar no Quadro 2 a seguir:

**Quadro 2** – Disciplinas relacionadas à diversidade nos cursos superiores do IFG – Campus Anápolis.

| CURSOS      |                                                                                                  |                                                                          |                                         |                                          |
|-------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------|------------------------------------------|
| DISCIPLINAS | Lic. em Química                                                                                  | Lic. Ciências Sociais                                                    | Tecnologia em Logística                 | Engenharia Civil da Mobilidade           |
|             | Educação de Jovens e Adultos – EJA (8º período - 54 horas) obrigatória                           | Educação de Jovens e Adultos-EJA (8º período - 54 horas) obrigatória     | Libras (6º período - 27 horas) optativa | Libras (10º período – 27 horas) optativa |
|             | Educação Química na Perspectiva da Inclusão Escolar (8º período - 27 horas) optativa             | Educação das Relações Étnico-raciais (8º período - 27 horas) obrigatória |                                         |                                          |
|             | Libras (8º período - 54 horas) obrigatória                                                       | Libras (6º período - 54 horas) obrigatória                               |                                         |                                          |
|             | Relações Étnico-raciais e Cultura Afro-brasileira e Indígena (8º período - 27 horas) obrigatória |                                                                          |                                         |                                          |

Fonte: Elaborado pela autora.

Convém destacar que as disciplinas “Libras” e “Relações Étnico-raciais e Cultura Afro-brasileira e Indígena” estão nos cursos de licenciatura por força de lei, mais especificamente, das leis n. 10.436 de 2002 e n. 10.639 de 2003. Entretanto, a disciplina “Educação de Jovens e Adultos” é uma disciplina obrigatória nos cursos de licenciatura do IFG por força da resolução CONSUP/IFG de n. 31, de 02 de outubro de 2017 (IFG, 2017). Na referida resolução os cursos de licenciatura do IFG deverão oferecer a disciplina de “Educação de Jovens e Adultos” com uma carga horária de no mínimo de 27 horas.

Outra questão importante de se pontuar nessa categoria é o fato de que sendo uma instituição de educação profissional e tecnológica, nem todos os professores possuem o curso de licenciatura, por isso, muitos nem sequer ouviram falar sobre a temática de educação inclusiva em seus cursos de formação inicial. Segundo dados de Brasil (2013) 73% do total dos professores da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, não têm licenciatura ou formação pedagógica.

Oliveira et al. (2017) ressaltam também a questão de que profissionais se tornam professores dentro dos IFs, uma carreira diferente da almejada inicialmente em seus cursos de bacharelado. Segundo as autoras, a formação desses profissionais apresenta lacunas que se esbarram na forma de atuação nas disciplinas específicas da educação profissional, já que estes não possuem uma formação pedagógica. Somado ao exposto por Oliveira et al. (2017) salientamos que esses mesmos profissionais precisam se adequar a política de inclusão escolar nessas instituições, sem o preparo adequado para tal, por isso a necessidade da formação continuada desses profissionais.

### 5.3.5 Falta de profissionais para educação inclusiva

A categoria falta de profissionais para educação inclusiva explora as falas dos professores que remetem a necessidade de profissionais específicos para educação inclusiva no campus, como podemos observar nas falas a seguir:

**P20:** [...] *não possui os profissionais (tutores e professor de AEE).*

**P18:** [...] *faltam professores especialistas, intérpretes, leitores e assistentes.*

**P16:** [...] *na prática, vemos que ela não se efetiva pela ausência de servidores de formações específicas para atuarem no apoio do estudante com necessidades educacionais específicas. A contratação de um profissional AEE é uma lenda na nossa instituição e outros como intérprete de libras a instituição tem em número insuficiente*

*para o atendimento das demandas dos alunos e das atividades institucionais para grande público, que deveriam ser também inclusivas.*

**P23:** [...] *esse debate [sobre educação inclusiva] tornou-se mais frequente nos últimos 4 anos promovido por diversos educadores envolvidos diretamente com a temática, **mas carecemos de recursos humanos para a promoção plena da educação inclusiva.***

**P32:** [...] *em termos de acolhimento humano [o campus] **carece de muito mais suporte de profissionais específicos como professores de apoio, suporte didático-pedagógico etc.***

De acordo com as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001) todas as pessoas com NEE têm direito ao atendimento educacional, de modo que as instituições de ensino devem matricular todos os alunos e organizar-se para o atendimento a todos os alunos, tendo eles NEE ou não. Em seu terceiro artigo, parágrafo único, esclarece que “os sistemas de ensino devem constituir e fazer funcionar um setor responsável pela educação especial, dotado de recursos humanos, materiais e financeiros que viabilizem e dêem sustentação ao processo de construção da educação inclusiva” (BRASIL, 2001, p. 1).

Cabe ressaltar que no âmbito dos institutos federais, o setor responsável pela assistência ao aluno com NEE é o NAPNE, entretanto, no IFG, diferentemente de outros institutos federais, não contamos com códigos de vagas para professores com formação em educação especial, o que segundo os professores P20, P18 e P16 do campus Anápolis, contribuem para a não promoção de educação inclusiva no campus.

Ainda de acordo com a Lei n. 13.146, Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência ou Estatuto da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015a) devemos compreender que a educação é um direito de todos, sendo assim, da pessoa com NEE também, de modo que a instituição de ensino deve primar para que a pessoa possa alcançar o máximo desenvolvimento conforme suas necessidades de aprendizagem. Ainda segundo o documento, em seu artigo 28:

Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar: [...] X – adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado; XI – formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado, de tradutores e intérpretes da Libras, de guias intérpretes e de profissionais de apoio; [...] XVII – oferta de profissionais de apoio escolar [...] (BRASIL, 2015a).

Como podemos observar, os cursos de licenciatura devem adotar práticas pedagógicas inclusivas, além de ofertar formação continuada para o AEE, além de disponibilizar professores para o AEE, bem como profissionais para o suporte ao AEE.

Dentro do campus, a equipe do NAPNE conta com 16 profissionais, dentre eles 2 técnicos em assuntos educacionais, 2 psicólogos, 1 pedagogo, 1 jornalista, 1 assistente social, 6 professores e 3 representantes externos. Dentre os representantes externos temos um leitor e transcritor de texto, um professor para o AEE e um representante da Associação Pestalozzi de Goiás.

Cabe enfatizar que dois desses representantes externos (o leitor e transcritor de texto e o professor para o AEE) foram contratados somente no ano de 2023 por meio de uma empresa terceirizada que presta serviços para o campus, sendo assim, no momento da coleta dos dados (2022) não possuíamos nenhum professor com formação em educação especial, por isso, o campus não poderia realizar o AEE, mas apenas a orientação dos professores com relação a organização didático-pedagógica do ensino proporcionado a esses alunos, bem como a flexibilização do currículo ou um ensino mais individualizado, caso o aluno necessitasse.

Importa dizer que para a realização do AEE, segundo as diretrizes operacionais da educação especial para o atendimento educacional especializado na educação básica (BRASIL, 2009) o professor deve ter uma formação inicial na licenciatura, além de formação específica para a educação especial.

Nesse sentido, convém destacar que muitos IFs têm repensado a nomenclatura da sigla NAPNE, pois enquanto a denominamos aqui no IFG de núcleo de atendimento às pessoas com necessidades específicas, outros IFs têm insistido de que ao não ter o professor com formação específica, não seria possível prestar o atendimento, por isso deveria nomear de núcleo de apoio às pessoas com necessidades específicas. Nas palavras de Monteiro (2014):

Assim, a importância de ressaltar as diferentes nomenclaturas está guardada nos diversos sentidos que podem ser assumidos pelas palavras. Nesta mesma linha, o uso do termo “atendimento” ao invés de “apoio” é, sobretudo, um posicionamento quanto a nosso entendimento de que a formação específica em educação especial é necessária, assim como a formação de todos os professores na perspectiva inclusiva (MONTEIRO, 2014, p. 97).

Da mesma forma, Silva (2017) argumenta que:

Diante das dificuldades encontradas pela falta de uma equipe para atuar no atendimento a um público tão diversificado na Rede, percebemos por meio dos estudos nas produções acadêmicas que não há um consenso quanto as atribuições do núcleo, inclusive no que se refere a definição da sigla que o nomeia, pois identificamos que alguns servidores/pesquisadores dos IFs o apresentam como núcleo de atendimento, outros como núcleo de apoio e há ainda os que utilizam ambos os termos (SILVA, 2017, p. 92)

Convém destacar que essa discussão ainda não foi iniciada no âmbito do IFG e como o regulamento dos NAPNEs é o documento que orienta o trabalho do NAPNE no campus

Anápolis, o campus segue adotando a nomenclatura “atendimento”, apesar de nós pesquisadoras concordarmos com Monteiro (2014).

### 5.3.6 Investimento

A categoria investimento se refere as falas que remetem a barreiras de ordem econômica, como podemos observar nas seguintes falas:

**P06:** *Acredito que o IFG - Campus Anápolis caminha nesse sentido, **mas ainda existem muitas barreiras econômicas.***

**P18:** *[...] **faltam equipamentos e espaço físico adequado.***

**P23:** *[...] esse debate [sobre educação inclusiva] tornou-se mais frequente nos últimos 4 anos promovido por diversos educadores envolvidos diretamente com a temática, **mas carecemos de recursos financeiros para a promoção plena da educação inclusiva.***

**P46:** *[...] **questões estruturantes ainda necessitam avançar, tais como equipamentos voltado para isso.** Não que seja apenas um problema do câmpus Anápolis, pois a lei existe, mas a política pública ainda está aquém para a sua implementação exitosa.*

Apesar de haver inúmeros documentos que tratam sobre os direitos e os deveres do Estado, professores e instituições de ensino, em relação a Educação Inclusiva, ao observar as falas dos professores é possível notar a falta de comprometimento com os recursos necessários para uma educação inclusiva. Carvalho (2004, p. 99) nesse sentido vai nos esclarecer que “a proposta da educação inclusiva precisa ser, definitivamente, entendida como um dever, a ser assumido e concretizado pelo estado, contando com a parceria da sociedade, tanto no planejamento das ações quanto na administração de sua implantação e implementação”.

### 5.3.7 Papel do NAPNE no campus

A categoria papel do NAPNE no campus faz referência a todas as falas dos professores relacionadas ao trabalho exercido pelo NAPNE dentro do campus, conforme podemos observar a seguir:

**P41:** *Acredito que, **com a implantação do Napne, a EI passou a ser mais bem administrada no campus.***

**P27:** *[...] **o campus mantém equipe da CAPD e NAPNE, sempre dispostos no auxílio da demanda em questão.***

**P22:** *É uma instituição que tem realizado um esforço significativo para a promoção de uma educação inclusiva, **principalmente por meio da ação do NAPNE nos últimos dois anos**. No entanto, ainda são ações isoladas e que carecem de uma formação mais específica para docentes e uma conscientização no campus.*

**P38:** *[...] o Napne é bastante atuante, mas, há inúmeras dificuldades para a efetivação de uma educação inclusiva. Dentre elas destaco a falta de formação docente.*

**P46:** *[...] O câmpus tem estabelecido o Napne que tem se consolidado e intercedendo nas ações de inclusão, quais seja, de formação ou da própria atuação docente e atendimento ao discente.*

**P43:** *[o campus Anápolis promove educação inclusiva] através do NAPNE. Contudo acredito que mais interferências podem ser promovidas pela instituição.*

Nos institutos federais os NAPNEs são os órgãos responsáveis pela inclusão escolar no âmbito da educação profissional e tecnológica. Importa dizer, segundo dados de Silva e Silva (2021), apesar dos NAPNEs terem sido criados no Brasil a partir de uma demanda do programa TECNEP, não há uma resolução única que defina o funcionamento e organização dos NAPNEs pelo Brasil. Sendo assim, cada instituto federal como autarquia define normas de funcionamento e organização de seus NAPNEs.

Ainda segundo as autoras Silva e Silva (2021), ao analisar diferentes resoluções sobre os NAPNEs de diversos IFs no Brasil, ressaltam algumas particularidades como: a) a diferença da definição da sigla NAPNE; b) diferentes objetivos e/ou finalidades; c) diferenças no público-alvo assistido; d) apresentam competências semelhantes; e) composição diversificada (docentes, técnicos administrativos e outros); f) diferenças na forma de condução do investimento para o setor do NAPNE nas instituições.

Dentro do campus Anápolis, o NAPNE busca prioritariamente a assistência e acompanhamento dos alunos com NEE e a formação dos professores envolvidos no processo de ensino e aprendizagem desses alunos. Para tanto, tem buscado adquirir equipamentos que venham contribuir para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem dos alunos com NEE.

De acordo com o relatório do NAPNE (IFG ANÁPOLIS, 2021) no ano de 2021 foram adquiridos os seguintes recursos de tecnologias assistivas: 10 lupas de aumento (20x) para alunos com baixa visão, 10 mesas para cadeirantes com inclinação, 10 fones de ouvido com microfone, 12 webcams, 10 teclados adaptados para alunos com baixa visão, 1 scanner capaz de converter textos em arquivos de voz e 3 cadeiras de rodas.

Cabe enfatizar que atualmente, o campus Anápolis também conseguiu, por meio da Pró-Reitoria de Ensino, a garantia da contratação de profissionais de apoio para alguns alunos que

necessitam desse profissional para satisfazer suas necessidades educativas específicas, como leitor e transcritor, professor para o AEE, cuidador e outros.

### 5.3.8 Presença de discussão sobre educação inclusiva.

A categoria presença de discussão sobre educação inclusiva se refere as falas relacionadas à promoção de debates, palestras e eventos relacionados a educação inclusiva no campus, como podemos observar nas seguintes falas:

**P44:** [...] eu vejo que **o IFG - Anápolis promove vários debates** sobre assuntos envolvendo questões étnico-raciais, e também sobre o feminismo, e outros temas sociais, o que tende a surtir efeito de empoderamento e inclusão em uma parte do público.

**P13:** [o campus promove educação inclusiva] considerando as políticas existentes, **debates, formações**. Ainda, percebo que os alunos que possuem algumas necessidades se sentem à vontade e participantes no IFG.

**P32:** [o campus promove educação inclusiva] porque **está sempre promovendo seminários, palestras, eventos sobre o tema de inclusão**.

**P34:** [o campus promove educação inclusiva] **em função das atuais discussões e da chegada de alunos que necessitam dessa inclusão**.

**P37:** [o campus promove educação inclusiva], pois, além de promover a estrutura física necessária a inclusão, diminuindo todas as barreiras, ainda **promove debates e formações acadêmicas sobre o assunto**.

Como podemos observar, segundo alguns professores o campus se preocupa com a formação dos professores e promove debates sobre a educação inclusiva. A função inicial da universidade é o ensino, para garantia do mesmo é necessário o trabalho em conjunto com os recursos humanos, ou departamentos de educação, a formação de professores. Certamente esse é um aspecto fundamental para o funcionamento efetivo de uma política de educação inclusiva.

A principal barreira para sua efetivação da educação inclusiva é a falta de preparo dos professores para lidar com os alunos com NEE na classe regular. O grande problema para as universidades é a formação de profissionais que não estejam preocupados apenas com a transferência de conhecimentos, mas, especialmente com a aprendizagem frente as adversidades humanas. Sendo assim, é necessário pensar em estratégias e conteúdos não só para os alunos com NEE, mas para todos da classe. Nesse sentido Mantoan (1997, p. 120) nos explicita que “o princípio democrático de ‘educação para todos’ só se evidencia nos sistemas educacionais em todos os alunos e não apenas em um deles”.



Ademais, cabe as instituições de ensino trabalharem com a formação continuada dos professores, a fim de estabelecer um ambiente em que a temática sobre educação inclusiva seja discutida amplamente e de forma ininterrupta.

## **5. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A escrita sobre a concepção de educação inclusiva dos professores do IFG - Anápolis traz à tona outras questões, como a formação dos professores e de que maneira isso os influencia, a estruturação do Campus e de que forma isso limita o desenvolvimento de ações conjuntas para garantir a inclusão escolar na nossa instituição.

O objetivo deste trabalho foi analisar as concepções de educação inclusiva dos professores do IFG - Anápolis e de que maneira sua formação influenciava para tal visão. Ao analisarmos os dados temos que 52,2% dos professores que responderam à pesquisa são homens. De um total de 46 professores 54,4% possuem uma formação em licenciatura, e 71,4% de toda a pós-graduação dos professores se encontra em área técnica.

Após a fase de análise dos dados, podemos concluir que os professores do IFG - Anápolis possuem uma visão adequada ou parcialmente adequada em relação a educação inclusiva, além de apontarem a necessidade de adequações estruturais e formação continuada para os professores. Cabe ressaltar que não houveram diferenças significativas nas concepções considerando a formação de licenciados ou bacharéis, nem considerando o tempo de atuação no ensino.

Os dados apontaram uma necessidade de aprofundamento sobre os documentos oficiais nacionais e institucionais sobre a educação inclusiva, além de chamar atenção para questões como a ausência de profissionais especializados e estrutura adequada. Apesar disso, é notório que o IFG - Anápolis promove uma educação inclusiva dentro de suas limitações.

No que diz respeito às implicações dos resultados encontrados para a prática pedagógica no IFG – Anápolis, salientamos que é preciso considerar os resultados apresentados na pesquisa para a promoção de ações que contribuam para a melhoria da prática docente dentro do campus, bem como para a melhoria da assistência aos alunos público-alvo da educação especial.

Durante o estudo tivemos algumas limitações como investigar a concepção sobre educação inclusiva utilizando a escala Likert, pois, observamos que há necessidade de aprofundarmos em alguns aspectos, o que o instrumento de coleta de dados não permitiu.

A partir de nossos resultados é possível ampliar o estudo para todos os campi do IFG, bem como aplicar o mesmo instrumento de coleta de dados para compreender a concepção de educação inclusiva dos estudantes, investigar melhor a concepção sobre educação inclusiva dos professores a partir de entrevistas, tendo por base os resultados apresentados nesse trabalho de conclusão de curso.

## REFERÊNCIAS

- AGUIAR, João Serapião de. **Educação Inclusiva: jogos para o ensino de conceitos**. Campinas: Papirus Editora, 2004.
- BENITE, Anna Maria Canavarro; PEREIRA, Lidianne de Lemos Soares; BENITE, Claudio Roberto Machado; PROCOPIO, Marcus Vinícius Ribeiro; FRIEDRICH, Márcia. Formação de professores de Ciências em rede social: uma perspectiva dialógica na Educação Inclusiva. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 9, n. 3, p. 01-21, 2009.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. [1988]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 28 jun. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em 11 abr. 2023.
- BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. [1996]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 28 jun. 2022.
- BRASIL. **Lei n. 10.098, de 19 de dezembro de 2000**. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. [2000a]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/110098.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/110098.htm). Acesso em: 28 jun. 2022.
- BRASIL. **Proposta de diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica, em cursos de nível superior**. [2000b]. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/ed\\_basdire.pdf](http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/ed_basdire.pdf). Acesso em: 18 abr. 2023.
- BRASIL. **Resolução CNE/CEB n. 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. [2001]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 16 abr. 2022.
- BRASIL. **Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. [2002a]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/110436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm). Acesso em: 28 jun. 2022.
- BRASIL. **Resolução CNE/CP n. 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. [2002b]. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_02.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf). Acesso em: 18 abr. 2023.
- BRASIL. **Decreto n. 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o at. 18 da Lei n.

10.098, de 19 de setembro de 2000. [2005]. Disponível em:  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm). Acesso em: 28 jun. 2022.

BRASIL. **Educação, Tecnologia e Profissionalização para alunos com Necessidades Educacionais Especiais**. Brasília. [2006]. Disponível em:  
<http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/anaisseminarionacionaltecnepe2005.pdf>. Acesso em: 28 jun. 2022.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: Ministério da Educação [2008a]. Disponível em:  
<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducacaoespecial.pdf>. Acesso em: 28 jun. 2022.

BRASIL. **Lei n. 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. [2008b]. Disponível em:  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/11892.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11892.htm). Acesso em: 28 jun. 2022.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB n. 04, de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. [2009]. Disponível em:  
[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf). Acesso em: 18 abr. 2023.

BRASIL. **Resolução n. 04 CNE/CEB, de 13 de julho de 2010**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. [2010a]. Disponível em:  
[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_10.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf). Acesso em: 28 jun. 2022.

BRASIL. **Portaria MEC/SETEC nº 29, de 25 de fevereiro de 2010**. Disciplina a forma de operacionalização da Ação Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais – TEC NEP. [2010b].

BRASIL. **Lei n. 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. [2012]. Disponível em:  
[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/12764.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/12764.htm). Acesso em: 28 jul. 2023.

BRASIL. **Relatório de Auditoria - Acórdão nº 506/2013/TCU**. Brasília, DF, 2013.

BRASIL. **Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). [2015a]. Disponível em:  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/13146.htm). Acesso em: 28 jun. 2022.

BRASIL. **Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. [2014]. Disponível em:  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/13005.htm). Acesso em: 28 lu. 2023.

BRASIL. **Parecer CNE/CP n. 2 de 09 de junho de 2015**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. [2015b]. Disponível em:  
[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=21123&Itemid=866](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=21123&Itemid=866). Acesso em: 28 jun. 2022.

BUENO, José Geraldo Silveira. **Educação especial brasileira: integração / segregação do**

aluno diferente. São Paulo: EDUC/PUCSP, 1993.

CARVALHO, Rosita Elder. O Direito de ter direito. **Salto para o futuro. Educação Especial: Tendências atuais/Secretaria de Educação a Distância**. Brasília: Ministério da Educação, SEEP, 1999.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação Inclusiva: com os pingos nos “is”**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

FERNANDES, Edicléia Mascarenhas. Construtivismo e Educação Especial. **Revista Integração**, v. 5, n. 11, MEC/SEESP, p. 22-23, 1994.

GLAT, Rosana; FERNANDES, Edicléia Mascarenhas. Da Educação Segregada à Educação Inclusiva: uma Breve Reflexão sobre os Paradigmas Educacionais no Contexto da Educação Especial Brasileira. **Revista Inclusão**, n. 1, p. 1-6, 2005.

GLAT, Rosana; NOGUEIRA, Mario Lúcio de Lima. Políticas educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil. **Comunicações**, ano 10, n. 1, p. 134-141, 2003.

GLAT, Rosana; FERREIRA, Julio Romero; OLIVEIRA, Eloíza da Silva G.; SENNA, Luiz Antônio Gomes. **Panorama Nacional da Educação Inclusiva no Brasil**. Relatório de consultoria técnica. Banco Mundial, 2003.

GRASSI, Tânia Mara. **A inclusão e os desafios para a formação de docentes: uma reflexão necessária**. 2008. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1376-8.pdf>. Acesso em: 28 jul. 2023.

GONÇALVES, Carla Roberta da. **Educação inclusiva no ensino regular: desafios aos docentes que atuam junto a estudantes com deficiência**. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, 2022.

IFG. **Portaria n. 1781 de 24 de setembro de 2014**. p. 238-239. [2014]. Disponível em: [https://www.ifg.edu.br/attachments/article/238/Portarias\\_setembro\\_2014.compressed.pdf#page=62](https://www.ifg.edu.br/attachments/article/238/Portarias_setembro_2014.compressed.pdf#page=62). Acesso em: 28 jul. 2023.

IFG. **Resolução CONSUP/IFG n. 31 de 02 de outubro de 2017**. Diretrizes Curriculares para os cursos de Licenciatura do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, para a formação inicial em nível superior de profissionais do magistério para a educação básica. [2017]. Disponível em: <https://www.ifg.edu.br/attachments/article/209/Resolu%C3%A7%C3%A3o%2031%202017.pdf>. Acesso em: 28 jul. 2023.

IFG. **Portaria n. 1538 de 21 de junho de 2023**. [2023]. Disponível em: <https://sippag.ifg.edu.br/portarias/visualizar/?ano=2023&numero=1538&hash=21d4c39b793f0f8f6706557093147545&pk=6398>. Acesso em: 28 jul. 2023.

IFG ANÁPOLIS. **Relatório de ações do NAPNE**. 2021.

IFG ANÁPOLIS. **Relatório de ações do NAPNE**. 2022.

JANNUZZI, Gilberta de Martino. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. Campinas: Autores Associados, 2004.

JOHNSON, R. Burke; ONWUEGBUZIE, Anthony J.; TURNER, Lisa A. Toward a definition of Mixed Methods Research. **Journal of Mixed Methods Research**, v. 1, n. 2, p. 112-133, 2007.

- LANNA JÚNIOR, Mário Cléber Martins. **História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil**. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010.
- LITWINCZUK, Lilian. **Educação Especial Inclusiva no Brasil: Trajetória Histórica**. 2011. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Estadual de Maringá, Cianorte, 2011.
- LOHR, Sharon L. **Sampling: design and analysis**. Boca Raton: CRC Press, 2021.
- LUDKE, Menga.; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema**. São Paulo: Memnon, 1997.
- MARTINS, Elita Betânia de Andrade; ANTUNES, Katiuscia C. Vargas; MONTEIRO, Sandrelena da Silva. Formação continuada de professores e educação inclusiva: os saberes fazeres docentes em diálogo com a extensão universitária. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 23, n. esp.1, p. 877–896, 2019.
- MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 33, p. 387-405, 2006.
- MICAS, Laila; CONCEIÇÃO, Luiz Henrique de Paula; SOUTO, Vanessa Yumi Fujinaga. **Monitoramento da meta 4 do Plano Nacional de Educação (PNE): possíveis contribuições do IBGE**. 2018. Disponível em: <https://diversa.org.br/artigos/monitoramento-meta-4-plano-nacional-educacao-possiveis-contribuicoes-ibge/>. Acesso em: 30 set. 2022.
- MILANO, Lydia Godoy. **Educação inclusiva: do proclamado ao realizado – o caso da Escola Estadual Esperança**. 2004. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2004.
- MINAYO, Maria Cecília de S.; SANCHES, Odécio. Quantitativo-Qualitativo: oposição ou complementariedade? **Cadernos de Saúde Pública**, v. 9, n. 3, p. 239-262, 1993.
- MONTEIRO, Aline Hygino Carvalho. **Inclusão de alunos com necessidades educacionais específicas no IFRJ – Campus Volta Redonda: um estudo de caso das licenciaturas em física e em Matemática**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.
- MORAES, Roque. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação**, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003.
- MOREIRA, Marco Antonio. **Metodologias de Pesquisa em Ensino**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2011.
- OLIVEIRA, Rosilene de Souza; SALES, Márcea Andrade; SILVA, Ana Lúcia Gomes da. Professor por acaso? A docência nos institutos federais. **Revista Profissão Docente**, v. 17, n. 37, p. 5-16, 2017.
- PLETSCH, Márcia Denise. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. **Educar**, n. 33, p. 143-156, 2009.
- RETONDO, Carolina Godinho; SILVA, Gláucia Maria da. Ressignificando a Formação de Professores de Química para a Educação Especial e Inclusiva: Uma História de Parcerias. **Química Nova na Escola**, n. 30, p. 27-33, 2008.
- ROSSETTO, Elisabeth. Recuperação histórica das políticas de inclusão no ensino superior.

In: SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS HISTEDBR, 8, 2009, Campinas, SP. **[Anais...]**. Campinas, SP: UNICAMP, 2009. p. 01-16.

SANTOS, Rosiane de Oliveira da Fonseca. Algumas considerações sobre educação inclusiva e as novas exigências para a formação de professores. **Revista Educação Pública**, v. 19, n. 12, p. 1-5, 2019.

SCHINATO, Liliani Correia Siqueira; STRIEDER, Dulce Maria. Educação inclusiva: uma perspectiva sobre formação de professores de ciências. **Hipátia**, v. 5, n. 1, p. 186-192, 2020.

SILVA, Jussara Cristina Rodrigues da; SILVA, Michele Oliveira da. NAPNE: Análise das resoluções dos institutos federais de diferentes regiões. **Cadernos Cajuína**, v. 6, n. 3, p. 198-212, 2021.

SILVA, Josiberti Flávio Ap. Monteiro da. **Educação inclusiva em cursos de licenciatura: um estudo sobre possibilidades e limitações da educação a distância (EaD) para a formação de professores**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2006.

SILVA, Rosilene Lima da. **O núcleo de atendimento às pessoas com necessidades específicas (NAPNE) nos institutos federais da região nordeste do Brasil: desafios políticos e perspectivas pedagógicas**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2017.

SILVA-JÚNIOR, Severino Domingos da.; COSTA, Francisco José da. Mensuração e escalas de verificação: uma análise comparativa das escalas de Likert e Phrase Completion. In: SEMINÁRIOS EM ADMINISTRAÇÃO, 2014, São Paulo, SP. **[Anais...]**. São Paulo, SP: Universidade de São Paulo, 2014, p. 1-15.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 13 ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. Brasília: CORDE, 1994.

VIEIRA, Scheilla de Castro Abbud. A educação profissional e tecnológica como fator de desenvolvimento e inclusão social. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, TECNOLOGIA E PROFISSIONALIZAÇÃO PARA PESSOAS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS: PROGRAMA TEC/ NEP, 2006, Brasília, DF. **[Anais...]**. Brasília, DF: MEC, 2006. p. 7-17.

## APÊNDICE A – MODELO DO FORMULÁRIO ELETRÔNICO

### Primeira Página – Seção 1 de 3

A educação inclusiva na concepção dos professores do IFG – Anápolis

#### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE:

O Sr./Sra. está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa intitulada "**A educação inclusiva na concepção dos professores do IFG - Anápolis**". Essa pesquisa será desenvolvida como requisito parcial para obtenção do título de licenciada em química de Géssica Paula dos Santos, discente do curso de Licenciatura em Química do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás - Campus Anápolis, que juntamente com as professoras Lidiane de Lemos Soares Pereira e Arianny Grasielly Baião Malaquias se constituem como as pesquisadoras responsáveis pela pesquisa.

Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, se você aceitar fazer parte do estudo e responder às questões, será enviado para o seu e-mail uma cópia com as respostas.

Esclarecemos que em caso de recusa na participação, você não será penalizado(a) de forma alguma. Mas se aceitar participar, as dúvidas sobre a pesquisa poderão ser esclarecidas pelas pesquisadoras responsáveis via e-mail (gessica.doc@gmail.com; lidiane.pereira@ifg.edu.br; arianny.malaquias@ifg.edu.br) e, inclusive, sob forma de ligação a cobrar, através dos seguintes contatos telefônicos: (62) 99255-0596; (62) 99289-5474 e (62) 98193-4923. Ao persistirem as dúvidas sobre os seus direitos como participante desta pesquisa, você também poderá fazer contato com o **Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás/IFG**, pelo telefone (62) 3612-2239 ou e-mail cep@ifg.edu.br.

#### 1. Informações Importantes sobre a Pesquisa:

1.1 Esta pesquisa intitulada "**A educação inclusiva na concepção dos professores do IFG - Anápolis**" tem por objetivo investigar e compreender a concepção de educação inclusiva de professores do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás - Campus Anápolis. Compreendemos que a educação inclusiva deve acontecer em nossas instituições de ensino e no IFG. Entretanto, no nosso IFG essa discussão é recente e carece de aprofundamento e muitas ações. Sendo assim, acreditamos que conhecer as concepções acerca da educação inclusiva dos professores do IFG - Anápolis, será importante para refletirmos sobre as ações de inclusão escolar no campus Anápolis, além de contribuirmos para o debate sobre a política de inclusão escolar na nossa instituição e sinalizarmos uma possível necessidade de formação continuada para os professores nesse âmbito.

1.2 Essa pesquisa acontecerá no âmbito do IFG - campus Anápolis e os participantes dessa pesquisa são vocês, professores em atuação nesse campus. O instrumento de coleta de dados constitui nesse formulário eletrônico que você recebeu. Os dados desta pesquisa se constituirão nas respostas dadas as perguntas encaminhadas nesse formulário eletrônico, que posteriormente serão encaminhadas as pesquisadoras com cópia para vocês.

1.3 Durante a realização da pesquisa, você poderá sentir desconforto ao responder às perguntas propostas no formulário eletrônico, de modo que as pesquisadoras buscam minimizar por meio da inclusão de perguntas com respostas opcionais. Sendo assim, ao se sentir desconfortável, intimidado, constrangido ou insatisfeito em responder às perguntas propostas



no todo, ou em parte, é facultado o direito de deixar de as responder. No caso de incompreensão do que estiver sendo perguntado, você pode entrar em contato com as pesquisadoras via e-mail ou via telefone, inclusive chamada a cobrar. Ao participar desta pesquisa suas respostas poderão nos auxiliar a compreender aspectos importantes para o desenho de uma política de inclusão escolar no nosso campus e na nossa instituição.

1.4 É garantido a você a liberdade de se recusar a responder questões que lhe causem *desconforto emocional* e/ou *constrangimento* durante o preenchimento do formulário eletrônico aplicado na pesquisa.

1.5 Você não arcará com nenhuma despesa para a realização da pesquisa, entretanto, caso as tenha, você terá direito ao ressarcimento destas. A você, também é assegurado assistência imediata e/ou contínua, de forma integral e gratuita, no que se refere às complicações e/ou possíveis danos decorrentes desta pesquisa, sejam eles diretos/indiretos e imediatos/tardios, além de ser assegurado a você o direito de pleitear indenização, garantida em lei, decorrentes da sua participação na pesquisa.

1.6 É assegurado a você, o sigilo, a privacidade e o anonimato, de forma que não será divulgado em hipótese nenhuma o seu nome.

1.7 É assegurado a você, o direito de se recusar a participar ou retirar o seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma.

1.8 Reiteramos a você que os resultados da pesquisa serão encaminhados para seu e-mail, para seu conhecimento e serão tornados públicos, sendo eles favoráveis ou não. Além disso, os resultados da pesquisa serão publicizados mediante participação em eventos científicos e também como documento no repositório digital do IFG.

Anápolis, 25 de agosto de 2022.

#### E-mail (*Pergunta de resposta obrigatória*)

Eu, participante voluntário dessa pesquisa, concordo em participar do estudo intitulado “**A educação inclusiva na concepção dos professores do IFG – Anápolis**”. Informo ter mais de 18 anos de idade, e destaco que minha participação nesta pesquisa é de caráter voluntário. Fui, ainda, devidamente informado(a) e esclarecido(a), pelas pesquisadoras responsáveis Gêssica Paula dos Santos, Lidiane de Lemos Soares Pereira e Arianny Grasielly Baião Malaquias, sobre a pesquisa, os procedimentos e métodos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação no estudo. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade. Declaro, portanto, que concordo com a minha participação no projeto de pesquisa acima descrito.

( ) SIM. Eu concordo em participar da pesquisa. (*Se o participante clicar aqui, ele é direcionado para a segunda página*)

( ) NÃO. Eu não concordo em participar da pesquisa. (*Se o participante clicar aqui, ele é direcionado para o envio do formulário*)



**Segunda Página – Seção 2 de 3****Informações Gerais**

Sexo (*Pergunta de resposta obrigatória*)

☐ Masculino

☐ Feminino

Formação Inicial (*Pergunta de resposta obrigatória*)

☐ Licenciado

☐ Bacharel

☐ Licenciado e Bacharel

☐ Tecnólogo

Pós-Graduação (*Pergunta de resposta obrigatória em que o participante pode marcar mais de uma opção*)

☐ Especialização (*lato sensu*) em Educação ou Ensino

☐ Especialização (*lato sensu*) na Área Técnica

☐ Mestrado em Educação ou Ensino

☐ Mestrado na Área Técnica

☐ Doutorado em Educação ou Ensino

☐ Doutorado na Área Técnica

☐ Não tenho nenhuma pós-graduação

Qual é seu tempo de atuação no ensino? (*Pergunta de resposta obrigatória*)

☐ Menos de 4 anos

☐ Entre 4 e 8 anos

☐ Entre 9 e 12 anos

☐ Entre 13 e 16 anos

☐ Entre 17 e 20 anos

☐ Mais de 20 anos

Qual é seu tempo de atuação no IFG? (*Pergunta de resposta obrigatória*)

- ( ) Menos de 4 anos
- ( ) Entre 4 e 8 anos
- ( ) Entre 9 e 12 anos
- ( ) Entre 13 e 16 anos
- ( ) Entre 17 e 20 anos
- ( ) Mais de 20 anos

### **Terceira Página – Seção 3 de 6**

#### **Demais Informações**

Em sua opinião, o IFG - Campus Anápolis é uma instituição que promove uma educação inclusiva? Por quê? (*Pergunta de resposta opcional*)

Analise as afirmações abaixo indicando o seu grau de aceitação, a partir da seguinte legenda: Concordo totalmente; Concordo parcialmente; Indiferente; Discordo parcialmente e Discordo totalmente.

1. As instituições de ensino são espaços em que devem conviver harmonicamente todos os tipos de estudantes, independentemente de sua raça, cor, credo, habilidades ou condição social.
2. É necessário que as instituições de ensino promovam ações de inclusão.
3. A educação inclusiva visa a inclusão educacional de pessoas, que por alguma razão, foram excluídas pela sociedade.
4. Eu sou favorável à educação inclusiva.
5. A educação inclusiva está ligada somente a alunos com deficiências.
6. Eu conheço a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva elaborada no ano de 2008.
7. A educação inclusiva é uma novidade para mim e não fui preparado em minha formação inicial para lidar com questões desse tipo.
8. Tenho interesse em participar de um curso de formação em educação inclusiva.
9. O professor é responsável pelo aprendizado do aluno que frequenta sua disciplina.
10. Um dos princípios que orienta o professor é a aceitação das diferentes necessidades de aprendizagem de seus alunos.

11. Um aluno interessado, mas que apresenta dificuldades no processo de aprendizagem, merece mais atenção.
12. O ritmo da aula dada pelo professor deve ser dado em função de todos os alunos, e não apenas em função daqueles que aprendem com mais facilidade.
13. Eu me sinto confortável em receber um aluno com necessidades educativas específicas em minha sala de aula.
14. Um aluno com necessidades educativas específicas deve frequentar escolas especiais, já que precisam de técnicas de ensino adequadas e professores capacitados essencialmente para isso.
15. Alunos com necessidades educativas específicas em sala de aula comuns dificultam o processo de ensino e aprendizagem dos demais alunos.
16. Minhas aulas são planejadas e adaptadas para abarcar todas as necessidades de cada turma, considerando as especificidades de cada aluno.
17. Todo professor deve ter um conhecimento básico da Língua Brasileira de Sinais (Libras).
18. Para que a educação inclusiva funcione no IFG precisamos de estrutura física adequada e profissionais capacitados.
19. São necessários estudos para implementação de uma política de educação inclusiva no âmbito do IFG.
20. Eu conheço os seguintes documentos institucionais que se relacionam com a educação inclusiva: a) Resolução n. 30/2017 retificada pela Resolução n. 1/2018 que aprova o regulamento dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas – NAPNE e; b) Resolução n. 98/2021 que define os procedimentos de adaptação didático-pedagógica, flexibilização curricular, terminalidade específica e aceleração de estudos para estudantes com necessidades educacionais especiais – NEE.
21. O NAPNE (Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas), dentro dos institutos federais, é responsável pela inclusão dos alunos com necessidades educativas específicas nos cursos.
22. Todos os professores dos institutos federais deveriam ter uma formação em licenciatura, já que lidam diretamente com o processo de ensino e aprendizagem.
23. Os cursos nos quais ministro aulas devem reformular seus PPCs para melhor preparar futuros profissionais para lidar com a inclusão.
24. Alguns cursos do IFG, por possuírem características próprias, impossibilitam sua adequação à realidade inclusiva.
25. As disciplinas que ministro necessitam ser repensadas, já que devem visar a formação de profissionais preparados para lidar com a inclusão.

26. Me sinto amparada(o) pelo IFG (Anápolis) quando tenho que elaborar meu plano de ensino em uma perspectiva inclusiva.

Gostaria de fazer algum comentário quanto a alguma questão abordada nesse formulário eletrônico? *(Pergunta de resposta opcional)*

Espaço livre para sugestões, críticas e/ou comentários gerais. *(Pergunta de resposta opcional)*