

Sandra Maciel de Arruda Voos

**A EDUCAÇÃO INCLUSIVA DOS ALUNOS COM TRANSTORNO DO
DESENVOLVIMENTO INTELECTUAL: PERCEÇÃO DE ESTUDANTES DE
PEDAGOGIA E SUA FORMAÇÃO**



Universidade Fernando Pessoa

Porto, 2020

Sandra Maciel de Arruda Voos

**A EDUCAÇÃO INCLUSIVA DOS ALUNOS COM TRANSTORNO DO
DESENVOLVIMENTO INTELECTUAL: PERCEÇÃO DE ESTUDANTES DE
PEDAGOGIA E SUA FORMAÇÃO**



Universidade Fernando Pessoa

Porto, 2020

Sandra Maciel de Arruda Voos

**A EDUCAÇÃO INCLUSIVA DOS ALUNOS COM TRANSTORNO DO
DESENVOLVIMENTO INTELECTUAL: PERCEPÇÃO DE ESTUDANTES DE
PEDAGOGIA E SUA FORMAÇÃO**

Assinatura: _____

Dissertação apresentada à Universidade Fernando Pessoa como parte dos requisitos para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação - Educação Especial, domínio cognitivo e motor , realizada sob orientação da Professora Doutora Maria de Fátima Coelho

Porto, 2020

RESUMO

O presente estudo busca compreender a percepção de estudantes de pedagogia sobre seu processo de formação para poderem atuar numa escola inclusiva. A pesquisa foi aplicada em quatro instituições de ensino superior da cidade de Joinville, estado de Santa Catarina, Brasil, no ano de 2019. Optou-se por um estudo de natureza quantitativa que teve como instrumento de coleta de dados o inquérito por questionário, aplicado a 55 participantes. Concluiu-se que a maioria dos inquiridos já tiveram experiência de contacto com pessoas com TDI no final da sua formação e que a percentagem dos que sentem dificuldade na interação com estas pessoas é muito semelhante com os que não sentem. No que se refere à inclusão destes alunos numa sala de aula os futuros professores na sua maioria discordam que a sua presença possa contribuir para que os outros alunos assumam condutas inadequadas. No entanto quando se coloca a questão que a sua presença numa sala de aula possa atenuar as diferenças entre eles e os seus companheiros, a maioria discorda ou está indecisa. A presença de um aluno com TDI na sala de aula para os participantes não interfere com o progresso dos seus colegas, pois a maioria concorda a afirmação. No entanto verifica-se que os futuros professores têm uma percepção diferente dos que estão a favor da inclusão dos alunos com TDI no ensino regular, uma vez que consideram que na realidade, estes, estão pouco interessados em melhorar a qualidade do ensino, pois a maioria diz concordar com esta afirmação. Conclui-se ainda que a condição mais relevante para os inquiridos relaciona-se com a formação específica que os prepara para trabalhar com classes heterogêneas pois a maioria considera totalmente importante o aumento de horas de preparação para a educação inclusiva no currículo das faculdades de pedagogia. Constatamos também que os estudantes consideram muito importante, a condição matérias específicas para trabalhar com alunos com TDI e enunciam a formação em atitudes inclusivas importante.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Formação de Professores. Estudantes de Pedagogia. Percepções e Atitudes face à Inclusão.

ABSTRACT

The present study seeks to understand the perception of pedagogy students about their training process in order to be able to work in an inclusive school. The research was applied in four higher education institutions in the city of Joinville, state of Santa Catarina, Brazil, in 2019. We opted for a quantitative study that had as a data collection instrument the questionnaire survey, applied to 55 participants. It was concluded that most respondents have had experience of contact with people with TDI at the end of their training and that the percentage of those who experience interaction with these people is very similar to those who do not feel. With regard to the inclusion of these students in a classroom, future teachers mostly disagree that their presence can contribute to other students taking inappropriate conduct. However, when you question that your presence in a classroom can mitigate the differences between them and their companions, most disagree or are undecided. The presence of a student with TDI in the classroom for participants does not interfere with the progress of their peers, as most agree the statement. However, it is found that future teachers have a different perception of those who are in favour of including pupils with TDI in regular education, as they believe that in reality, they are not interested in improving the quality of education, because the majority says they agree with this statement. It is also concluded that the most relevant condition for respondents relates to the specific training that prepares them to work with heterogeneous classes because most consider it totally important to increase hours of preparation for education curriculum of pedagogy colleges. We also note that students consider it very important, the condition specific subjects to work with students with TDI and enunciate training in important inclusive attitudes.

Keywords: Inclusive Education. Teacher Training. Pedagogy Students. Perceptions and Attitudes towards Inclusion.

DEDICATÓRIA

Ao meu pai (*in memoriam*) que sempre nos mostrou o caminho correto a seguir deixando claro que o estudo e o conhecimento são à base de uma vida de dignidade e sabedoria.

E a minha querida mãe, por seu amor e apoio incondicional mesmo à distância.

Às minhas filhas, Jade, Pamela, Louise e Suellen pela compreensão na minha ausência e apoio durante toda a trajetória do trabalho.

Ao meu marido Marcelo grande parceiro, que acreditou que eu seria capaz e não mediu esforços para me ajudar a alcançar mais este objetivo.

AGRADECIMENTOS

Este trabalho de investigação representa o virar de mais uma página deste longo caminho que é a vida. A sua concretização não teria sido possível sem o apoio de algumas pessoas a quem passo a expressar o meu profundo agradecimento.

À professora Doutora Fátima Paiva Coelho, pela sua preciosa orientação e disponibilidade.

À direção, coordenadoras e professoras das Instituições de Ensino Superior, que não mediram esforços em me ajudar junto à aplicação do questionário.

A todos os professores da Universidade Fernando Pessoa, pelos conhecimentos transmitidos e pelo incentivo na procura de mais saber.

A todos os estudantes que participaram nesta investigação, contribuindo para a realização do estudo.

Aos meus queridos amigos Ioni Wolff Hamann e Sandro Lucio Mireski pela sua ajuda, disponibilidade e apoio nos momentos mais difíceis.

A minha filha Louise Arruda Dambros e meu marido Marcelo Augusto Voos por sua parceria, dedicação e auxílio nos momentos mais difíceis e sensíveis do meu trabalho.

“A gratidão é a memória do coração.”

ÍNDICE

RESUMO.....	v
ABSTRACT.....	vi
DEDICATÓRIA.....	vii
AGRADECIMENTOS.....	viii
ÍNDICE DE GRÁFICOS.....	xi
ÍNDICE DE QUADROS.....	xii
ÍNDICE DE TABELAS.....	xiii
LISTA DE ABREVIATURAS.....	xv
INTRODUÇÃO.....	1
I. MARCO TEÓRICO.....	6
i. Transtorno do Desenvolvimento Intelectual (TDI).....	6
ii. Inclusão educacional.....	7
iii. Alunos com TDI na inclusão educacional.....	9
2. A Escola inclusiva.....	10
i. Evolução da legislação sobre inclusão.....	10
ii. Conceito de escola inclusiva.....	18
iii. Benefícios da inclusão.....	21
iv. Dificuldades na implementação da escola inclusiva.....	23
3. Formação dos professores e suas necessidades.....	26
i. O professor na educação inclusiva.....	26
ii. A formação dos professores.....	28
II. ESTUDO EMPÍRICO.....	34
1. Problemática.....	34
2. Objetivos.....	36
3. Método.....	37
4. População e amostra.....	38
5. Instrumentos e procedimentos.....	40
i. Instrumentos.....	41
ii. Procedimentos.....	43
III. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	44
1. Apresentação e discussão dos resultados.....	44

IV. CONCLUSÃO.....	67
BIBLIOGRAFIA.....	71
ANEXO.....	84

ÍNDICE DE GRAFICOS

Gráfico 1 – Quantitativo de alunos por tipo de deficiência.....	25
Gráfico 2 – Os currículos das universidades com mais horas de preparação para a educação inclusiva.....	55
Gráfico 3 – Matérias específicas para trabalhar com alunos com TDI.....	56
Gráfico 4 – Consciencialização dos estudantes diante da educação inclusiva	56
Gráfico 5 – Formação em atitudes inclusivas.....	57
Gráfico 6 – Estágios profissionais em escolas inclusivas.....	58
Gráfico 7 – Existência de materiais, recursos e aulas dinâmicas.....	58
Gráfico 8 – Existência de palestras com especialistas em educação especial.....	59

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 – Educação Especial na Educação Básica.....	18
Quadro 2 – Quantitativo de alunos por deficiência na rede pública estadual.....	25
Quadro 3 – Estrutura do questionário.....	42
Quadro 4 - Dificuldades frequentes na aprendizagem sobre matérias relacionadas com a educação inclusiva.....	62
Quadro 5 - Comentários/observações que os estudantes julgaram importantes, mas não estavam no questionário aplicado.....	64

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 – Faixa etária dos estudantes de Pedagogia em processo final de formação.....	38
Tabela 2 – Procedência de IES dos estudantes de Pedagogia em processo final de formação.....	39
Tabela 3 – Gênero dos estudantes de Pedagogia em processo final de formação	39
Tabela 4 – Formação prévia dos estudantes de Pedagogia	40
Tabela 5 – Experiência de atuação, dos estudantes de Pedagogia em processo final de formação, como professor.....	40
Tabela 6 – Contato dos estudantes de Pedagogia em processo final de formação com pessoas com TDI).....	44
Tabela 7 – Facilidade na interação de estudantes de Pedagogia que tiveram contato com pessoas com TDI.....	45
Tabela 8 – Opiniões dos estudantes de Pedagogia sobre O contato com alunos com TDI em aulas do ensino regular.....	45
Tabela 9 – Opiniões dos estudantes de Pedagogia sobre “A educação dos alunos com TDI numa turma de ensino regular, atenua as diferenças entre eles e os seus companheiros ditos “normais”.....	46
Tabela 10 – Opiniões dos estudantes de Pedagogia sobre “A presença de um aluno com TDI não interfere com o progresso dos seus colegas”.....	47
Tabela 11 – Opiniões dos estudantes de Pedagogia sobre “Os que estão a favor da inclusão dos alunos com TDI no ensino regular, na realidade, estão pouco interessados em melhorar a qualidade do ensino”.....	47
Tabela 12 – Opiniões dos estudantes de Pedagogia sobre a não existência de leis de inclusão da pessoa com TDI.....	48
Tabela 13 – Opiniões dos estudantes de Pedagogia sobre “As leis deveriam ser mais claras em relação à educação especial e inclusão”.....	49
Tabela 14 – Na sua formação inicial teve alguma(s) disciplina(s) que o preparasse para a intervenção com alunos com TDI?.....	51
Tabela 15 – Considera a formação inicial que recebeu como.....	51
Tabela 16 – Você considera que a sua formação para atuar na área da inclusão social foi.....	52

Tabela 17 – A formação inicial fez com que você se sentisse seguro para trabalhar com o TDI.....	53
Tabela 18 – Eu enquanto pedagogo(a) me sinto totalmente apta a trabalhar com a inclusão de pessoas com TDI.....	53
Tabela 19 – Quais as dificuldades que sente mais frequentemente na aprendizagem sobre matérias relacionadas com a educação inclusiva.....	61
Tabela 20 – Na sua opinião os conteúdos/disciplinas que constam no currículo da universidade são suficientes para a formação de professores nesta área.....	63
Tabela 21 – Este espaço destina-se a comentários/observações que deseje fazer e considere importantes sobre o tema focado e que não estejam contemplados (as) neste questionário.....	63

ÍNDICE DE ABREVIATURAS

AAMR – Associação Americana de Retardo Mental

AAIDD – Associação Americana de Deficiência Intelectual e Desenvolvimento

AC – Atendimento em Classe

ACE – Associação Catarinense de Ensino Guilherme Guimbala

AEE – Atendimento Educacional Especializado

BNC – Base Nacional Comum

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CDC – Convenção dos Direitos da Criança

CEB – Câmara de Educação Básica

CONADE – Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência

CORDE – Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência

CRC – Caderno de Referência de conteúdo

CNE – Conselho Nacional de Educação

CP – Conselho Pleno

DSM – Diagnóstico e Estatística dos Transtornos Mentais

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

IES – Instituto de Ensino Superior

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais

MEC – Ministério da Educação e Cultura (Brasil)

NEE – Necessidades Educativas Especiais

OMS – Organização Mundial de Saúde

ONU – Organização das Nações Unidas

PARFOR – Formação Inicial e Continuada de Professores e de Profissionais da Educação Básica

PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação

PNE – Portadores de Necessidades Especiais

PNEEPEI – Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

PNE – Plano Nacional de Educação

QI – Quociente de Inteligência

SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SEE – Secretaria de Educação Especial

SEESP – Secretaria de Educação Especial

SISGESC - Sistema de Gestão Educacional de Santa Catarina

TDI – Transtorno do Desenvolvimento Intelectual

TEA – Transtorno do Espectro Autista

UE – Unidade de Ensino

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

INTRODUÇÃO

O elemento motivador deste estudo investigativo surgiu a partir de múltiplos desafios encontrados nesta longa caminhada dentro da educação especial. Dentre eles, observaram-se diversas barreiras de conhecimento relacionadas com o saber de vários pedagogos. Pois, seus conhecimentos teóricos esbarravam em suas práticas pouco profundas face ao transtorno da deficiência intelectual. Como consequência, o desafio diário do desenvolvimento e a missão de incluir estas pessoas acabaram por tornar um compromisso desafiador e, por vezes, impossível de ser superado. Desta forma, a partir deste princípio passou a existir a necessidade de se compreender onde surgem as dificuldades e como se pode ser útil na superação delas.

O sistema educacional brasileiro passou por grandes mudanças nos últimos anos e tem conseguido cada vez mais respeitar a diversidade, garantindo a convivência e a aprendizagem. A proposta de inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais, em especial a pessoa com Transtorno do Desenvolvimento Intelectual (TDI) objeto deste estudo, veio ao encontro a este avanço na garantia de direitos sociais e privilegiado mediante a proposição de leis e orientações que viabilizam essa nova proposta para a educação. O que tornou a capacitação dos professores bastante desafiadora.

A Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988, coloca a educação como um dos direitos sociais inerentes a qualquer cidadão, independentemente de cor, classe social, condições físicas e psicológicas. O Brasil obteve um avanço importante no processo de educação inclusiva com a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de 1996, que define parâmetros para que a inclusão ocorra de forma satisfatória e assegura preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com necessidades educativas especiais (SED, 2014, p. 71).

Segundo a Convenção Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiências, decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009, os estados reconhecem os direitos e predispõe em seu artigo 24, p. 11:

A participação efetiva em uma sociedade livre garantindo seu pleno desenvolvimento e assegurando o sistema educacional inclusivo em todos os níveis, bem como o aprendizado ao longo de toda a sua vida.

A sociedade contemporânea passa por um processo de renovação em que se faz necessário agregar valores para que seja extinta toda e qualquer forma de preconceito, onde se busca a formação plena de uma pessoa frente à educação e ao acesso aos meios de conhecimento e informação.

Seguindo essa trajetória, a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais está cada vez mais em crescente evidência dentro de nossas escolas, esta que por sua vez, devera adaptar-se a esta renovação, buscando oferecer uma educação inclusiva e de qualidade. O decreto nº 6.949 garante ainda adaptações razoáveis de acordo com suas necessidades e professores habilitados e capacitados, sendo estas capacitações capazes de “incorporar a consciencialização da deficiência e a utilização de modos, meios e formatos apropriados de linguagem alternativa, técnicas e materiais pedagógicos”.

Já no Plano Nacional de Educação (PNE) em seu artigo 214, título VIII, capítulo III, seção I, da Constituição Federal o governo propõe:

(...) incentivar a inclusão nos cursos de licenciatura e nos demais cursos de formação para profissionais da educação, dos referenciais teóricos, das teorias de aprendizagem e dos processos de ensino-aprendizagem relacionados ao atendimento educacional de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

Porém, faz-se necessário repensar se a formação atual dos professores traz estes domínios de conhecimentos, pois as dificuldades enfrentadas com a inclusão acabam por desafiar os limites de seus conhecimentos. As buscas por informações e aprofundamentos devem partir de uma base sólida em sua formação que desperte seu interesse em descobrir novas técnicas de aprendizagem que envolva os educandos com TDI que no momento é o maior desafio na inclusão (Campos, 2017). O reconhecimento de dificuldades na formação docente para a educação inclusiva deve ser não uma justificativa para os fracassos, mas um motor para a construção de experiências bem-sucedidas, onde, a educação é de qualidade e verdadeiramente para todos. Deste modo,

quando se fala em Educação Especial e Inclusiva, o foco de implementação de qualquer política, aplicação de legislação e condução de resultados é sempre o professor (Belline, 2017). Entretanto, será que ele se encontra preparado para isto?

A pesquisa destinou-se a conhecer a percepção de estudantes de pedagogia sobre seu processo de formação para poderem atuar numa escola inclusiva com pessoas com transtornos do desenvolvimento intelectual, para tanto realizamos o estudo do tipo descritivo, com o uso de questionário como instrumento.

O desenvolvimento crescente da inclusão traz a necessidade de incluir a educação inclusiva dentro da formação dos professores, para que este afrontamento de ideias e técnicas possa contribuir para a evolução e o sucesso da aplicabilidade da mesma, tornando o professor mais seguro em sala de aula.

Sendo a educação inclusiva uma área de estudo relativamente nova no campo da pedagogia, muitos professores/estudantes encontram-se desestabilizados frente às concepções e estruturas sociais no que diz respeito às pessoas consideradas diferentes (Rocha, 2017), sentindo-se inseguros em suas práticas pedagógicas em relação às pessoas com TDI.

Atualmente, para construir uma escola que atenda adequadamente a alunos com características, potencialidades e ritmos diferentes de aprendizagem, não basta apenas que tenhamos professores e demais profissionais que uma escola normalmente apresenta, faz-se necessário que os profissionais e principalmente os professores estejam capacitados para exercer essa função, atendendo a real necessidade de cada educando. Frente a isso, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional situa:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (Senado Federal, 1996).

Diante de tais necessidades educativas especiais o papel do professor é de suma importância na educação inclusiva, visto que o professor é a “autoridade competente, direciona o processo pedagógico, interfere e cria condições necessárias à apropriação do conhecimento” (Rocha, 2017, p. 6). O professor é o mediador entre o aluno e o conhecimento e cabe a ele promover situações pedagógicas em que os alunos com necessidades educacionais especiais superem o senso comum e avance em seu potencial humano afetivo, social e intelectual, quebrando as barreiras que se impõem.

Para tanto o presente estudo busca entender um pouco da história do processo de inclusão dos alunos com TDI no Brasil e a aplicação das leis de amparo à formação do professor, capacitando-o para atuar junto a esta clientela. É precisamente em torno da questão da formação de professores para a educação inclusiva que se enquadra a temática do presente estudo que será realizado na cidade de Joinville, situada no estado de Santa Catarina na região sul do Brasil.

A abordagem à temática da formação de professores e inclusão educativa surge, em grande parte, das lacunas sentidas no nível da preparação em contexto de formação inicial para atender às especificidades da população estudantil aqui em questão e da importância dessa preparação para desenvolver junto da mesma um ensino adequado e de qualidade.

Em termos estruturais, trata-se de um trabalho composto por quatro capítulos sendo o primeiro dedicado ao marco teórico, o segundo ao estudo empírico, o terceiro a apresentação e discussão dos resultados e o quarto e último capítulo a conclusão. O primeiro capítulo visa contextualizar a temática abordada, as definições do transtorno do desenvolvimento intelectual e seus conceitos, seguido de uma análise do processo de inclusão escolar da pessoa com deficiência, em específico do aluno com TDI. Com uma breve revisão sobre a evolução da legislação sobre a inclusão busca-se explicar sobre o surgimento da escola inclusiva, suas evoluções, conceitos, benefícios e dificuldades encontradas até então. Neste mesmo capítulo foi analisado a formação dos professores e suas necessidades trazendo alguns conceitos relacionados a sua formação básica, partindo de uma análise de várias pesquisas e escritores pode-se observar, aqui neste ponto, as dificuldades na formação inicial do professor inclusivo.

O segundo capítulo, intitulado Estudo empírico, refere-se à componente empírica onde se apresenta a problemática do estudo e se traçam os seus objetivos e se definem os métodos de investigação, a população, o instrumento utilizado para a recolha de dados, bem como os procedimentos adotados. No capítulo seguinte, são apresentados e discutidos os resultados da investigação, seguindo-se o quarto e último capítulo, dedicado às conclusões.

I. MARCO TEÓRICO

i. Transtorno do desenvolvimento intelectual (TDI)

O Estatuto da Pessoa com Deficiência classifica as pessoas com deficiência aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (Estatuto da Pessoa com Deficiência cap. I, art. 2) (Senado Federal, 2015a).

Embasada nos critérios estabelecidos pela Associação Americana de Deficiência Intelectual e de Desenvolvimento (AAIDD) e que serve de referência ao nosso país, à deficiência intelectual é definida como um funcionamento significativamente abaixo da média, oriundo do período de desenvolvimento até os 18 anos. Ainda classifica a deficiência intelectual segundo níveis de apoio que podem ser divididos em intermitentes de alta ou baixa intensidade, limitado, extenso e generalizado.

O déficit intelectual, causado pelas limitações no funcionamento cognitivo, é classificado pelo Manual diagnóstico e estatístico de transtorno (DSM-IV), de acordo com as recomendações da Organização Mundial de Saúde (OMS), em nível profundo, que engloba as crianças com um quociente de inteligência (QI) menor que 20; o nível severo, categoria que reúne os sujeitos com um QI entre 20 e 35; o nível moderado, com o índice de QI limitado entre 36 e 51, e, por último, a categoria leve, na qual se situam as crianças com um quantitativo de QI mais alto, entre 52 e 67. As crianças que integram esse último nível costumam ser consideradas como “deficientes culturais”, pois sua deficiência decorre da ausência de estimulação cognitiva e ambiental, aproximando-se muito do coeficiente de inteligência considerado normal para a média da população do QI igual a 70 (Campos, 2017).

Atualmente, considera-se que o transtorno do desenvolvimento intelectual se caracteriza por “déficits em capacidades mentais genéricas, como raciocínio, solução de problemas, planejamento, pensamento abstrato, juízo, aprendizagem acadêmica e aprendizagem pela experiência. Os déficits resultam em prejuízos no funcionamento adaptativo, de modo que o indivíduo não consegue atingir padrões de independência

peçoal e responsabilidade social em um ou mais aspectos da vida diária, incluindo comunicação, participação social, funcionamento acadêmico ou profissional e independência pessoal em casa ou na comunidade” (DSM-5, 2014, p. 31).

ii. Inclusão educacional

No âmbito brasileiro, além da Constituição Federal do Brasil, outras leis garantem os direitos de crianças e adolescentes com deficiência. Entre elas, a Convenção dos Direitos da Criança (CDC), a Lei nº 7.853/89, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da Educação Brasileira. A legislação brasileira é avançada relativamente às garantias de direito à educação na rede regular de ensino, e o sistema educacional está gradualmente mudando sua política em relação a matricular e a aceitar estudantes com deficiência nas escolas públicas e privadas, porém o momento ainda é de transição (Garghetti et al., 2013).

A inclusão parte do mesmo pressuposto da integração, ou seja, do direito da pessoa com deficiência à igualdade de acesso ao espaço comum da vida em sociedade (Aranha, 2001). Ainda que existam muitos equívocos no tocante aos conceitos, a grande diferença entre os termos integração e inclusão está no fato de que, no primeiro, se procura investir na adaptação e desenvolvimento do sujeito para a vida na comunidade e, no segundo, além de se investir no processo de desenvolvimento do indivíduo, busca-se a criação imediata de condições que garantam o acesso e a participação da pessoa na vida comunitária, por meio da provisão de suportes ou apoios.

Ao longo da década de 1990, embora o Ministério da Educação do Brasil (MEC) defendesse a inclusão como política social e educacional, sempre manteve uma Secretaria de Educação Especial, reafirmando, a permanência dos serviços educacionais relacionados a esta secretaria, que são antagônicos à política da inclusão (Barros, 2005; Garghetti et al., 2013), ao argumentar que a Educação Inclusiva seria uma política que perpassaria todas as modalidades de atendimento educacional existentes, sendo razoável que essas duas instâncias coexistissem, o que negaria o fato de que fossem mutuamente excludentes.

Porém, a ideia de que a educação inclusiva possa prescindir da Educação Especial parece equivocada, pois diversas pesquisas vêm mostrando a importância do trabalho colaborativo entre ambas (Capellini, 2004; Garghetti, 2013). O grande problema é que a inclusão ainda é vista como uma responsabilidade “setorializada” da Educação Especial e não como um conjunto de medidas que o sistema de ensino como um todo, de maneira interdisciplinar, deveria adotar para efetivar tal proposta. Acredita-se que esteja em curso um processo de ressignificação do papel da Educação Especial, antes focado na produção de conhecimentos dirigidos somente para o atendimento direto de alunos com necessidades especiais, agora também, voltado para a produção do conhecimento, direcionado ao suporte às escolas comuns (Pletsch, 2009; Garghetti, 2013).

Conforme estudos já realizados sobre o tema, a principal crítica a todo o processo de inclusão escolar refere-se ao despreparo das redes de ensino para atender os alunos com algum tipo de necessidade especial. Mesmo com todos os avanços conquistados, muitos alunos com deficiência inseridos na escola regular continuam segregados dentro da própria escola. No entanto, apesar do sistema educacional ainda apresentar lacunas de recursos materiais e recursos humanos com entendimento claro do que seja inclusão, nos últimos dez anos o número de matrículas de alunos com deficiência tem aumentado, sistematicamente, na rede regular e a inclusão é um processo sem volta.

Então, a questão da inclusão escolar, assim como a inclusão social não é processo que diga respeito somente à pessoa com deficiência, mas sim a todos os cidadãos. Não haverá inclusão da pessoa com deficiência, enquanto a sociedade não for inclusiva, onde todos possam igualmente se manifestar nas diferentes instâncias de debate e de tomada de decisões da coletividade, tendo disponível o suporte que for necessário para viabilizar essa participação.

O MEC vive os dilemas de não poder cumprir os preceitos da inclusão (Barros, 2005; Garghetti, 2013). De um lado está preso à dívida que contraiu com as entidades filantrópicas de atenção aos deficientes, quando estas ocupavam o papel que era do Estado na Educação Especial, levando-o a permitir e a favorecer a perpetuação dessa modalidade de assistência. De outro, a obrigação de defender uma política de

universalização do ensino, que propõe escola regular para todos, negando de certa maneira a Educação Especial. Há uma realidade não compatível com o discurso da inclusão, ao revelar que a extensão da aplicabilidade desta no ensino regular é reconhecida como limitada pelas próprias instâncias do Governo (Barros, 2005; Garghetti, 2013). Nos discursos oficiais dirigidos ao conhecimento público, fala-se em inclusão de todas as crianças, mas, na prática, nas esferas mais locais e descentralizadas de decisão, reconhece-se a impossibilidade da inclusão irrestrita de todo o tipo de criança com deficiência, ficando estas até o momento sob os cuidados das instituições filantrópicas.

iii. Alunos com TDI na inclusão educacional

De acordo com Boraschi, 2013, *cit. in* Oliveira e Reia, 2017, p. 28:

O professor da sala de aula regular nem sempre está preparado para o trabalho com a criança com deficiência intelectual, fazendo das atividades diferenciadas tarefas para preenchimento de tempo e não para desenvolvimento harmônico e integral infantil. Utilizam propostas baseadas na repetição e na memorização em lugar de buscarem envolver a criança em situações de aprendizagem pautadas em experiências e vivências significativas. Esse modo de tratar a criança revela falta de crédito na capacidade de aprender do deficiente intelectual, ocasionando prejuízos para suas aprendizagens e seu desenvolvimento como ser humano.

A atenção às pessoas com deficiência intelectual tem sido mais efetiva na área da educação, mas constitui um desafio para a organização dos serviços públicos de saúde, que ainda apresenta reduzida oferta de serviços, baixa cobertura, difícil acesso, descontinuidade de atendimento, entre outros problemas. Embora não se constitua como doença, a deficiência intelectual configura demandas de cuidados que se estenderão ao longo de toda uma vida e, por isso, necessitam de rede de apoio estruturada e fundamentada em dados empíricos e teóricos.

O apoio intermitente citado na AAIDD é quando a criança necessita de apoio apenas em determinadas fases da sua vida, podendo ser um apoio de alta ou baixa intensidade. Já o apoio limitado é aquele que é oferecido num curto espaço de tempo. O apoio extenso é caracterizado como um apoio diário, sem tempo limitado, objetivando

as atividades em que a pessoa apresenta mais dificuldades. E, por fim, o apoio generalizado, que é um apoio constante que tem por finalidade auxiliar o indivíduo nas situações e atividades cotidianas em que seu desempenho está gravemente prejudicado pela deficiência (Ballone, 2007; Campos, 2017).

2. A Escola Inclusiva

i. Evolução da legislação sobre inclusão

Em 2015 foi promulgada a Lei Brasileira de Inclusão, conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, que trata de diversos aspectos relacionados à inclusão das pessoas com deficiência. No capítulo IV, a lei aborda o acesso à educação e traz avanços importantes, como a proibição da cobrança pelas escolas de valores adicionais pela implementação de recursos de acessibilidade. O texto diz que o sistema educacional deve ser inclusivo em todos os níveis, mas não cita explicitamente que a matrícula de alunos com deficiência deva se dar na rede regular em vez de escolas especiais, o que é um ponto de controvérsias.

Os debates sobre a Educação Inclusiva no Brasil, em especial no aspecto de incluir a todos em instituições de ensino regulares, tem sido intenso nos últimos anos. Atualmente, o MEC vem fazendo um esforço para reformar a atual Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), que é de 2008. O texto proposto enfrenta forte oposição de alguns grupos de educadores que tratam do assunto, para quem a nova redação voltaria a estimular a volta da separação das pessoas com deficiência.

Durante a elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a disputa se deu pela retirada do texto introdutório de detalhamentos sobre a educação inclusiva, um trecho que havia sido redigido por meio de contribuições de entidades e pesquisadores que trabalham com o tema. Além disso, o documento cita a necessidade de uma "diferenciação curricular", o que é repudiado por especialistas, por ser uma forma de discriminação.

Antes disso, durante a tramitação do Plano Nacional de Educação (PNE), que traça 20 metas para o país cumprir em dez anos, a principal polêmica ocorreu por conta da possibilidade de as crianças e jovens com deficiência serem matriculadas em escolas especiais e não obrigatoriamente na rede regular de ensino. Na redação final da meta, aprovada em 2014, essa opção foi mantida. Organizações especializadas no tema afirmam que o texto do PNE fere tratados internacionais sobre o tema, assinados pelo Brasil.

Além do Estatuto da Pessoa com Deficiência, do PNE, da BNCC, existem decretos, portarias, resoluções, notas técnicas e leis que dispõem sobre o assunto. Apresentamos a seguir os principais textos pesquisados, em ordem cronológica, alguns não têm mais validade e foram substituídos por textos aprovados posteriormente.

Em relação, as Leis no Brasil:

1961 – Lei nº 4.024. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) fundamenta o atendimento educacional às pessoas com deficiência, chamadas no texto de “excepcionais”. “(...) a educação de excepcionais deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de Educação, a fim de integrá-los na comunidade.”

1971 – Lei nº 5.692. A segunda lei de diretrizes e bases educacionais do Brasil é da época da ditadura militar e substitui a anterior. O texto afirma que os alunos com “deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial”. Essas normas deveriam estar de acordo com as regras fixadas pelos Conselhos de Educação. Ou seja, a lei não promovia a inclusão na rede regular, determinando a escola especial como destino certo para essas crianças.

1988 – Constituição Federal. O artigo 208, que trata da Educação Básica obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos, afirma que é dever do Estado garantir “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”. Nos artigos 205 e 206, afirma-se, respectivamente, “a Educação como um direito de todos, garantindo o pleno

desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho” e “a igualdade de condições de acesso e permanência na escola”.

1989 – Lei nº 7.853. O texto dispõe sobre a integração social das pessoas com deficiência. Na área da Educação afirma, por exemplo, obriga a inserção de escolas especiais, privadas e públicas, no sistema educacional e a oferta, obrigatória e gratuita, da Educação Especial em estabelecimento público de ensino. Também afirma que o poder público deve se responsabilizar:

(...) pela matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de pessoas portadoras de deficiência capazes de se integrarem no sistema regular de ensino.

Ou seja: exclui da lei uma grande parcela das crianças ao sugerir que elas não são capazes de se relacionar socialmente e, conseqüentemente, de aprender. O acesso ao material escolar, merenda escolar e bolsas de estudo também é garantido pelo texto.

1990 – Lei nº 8.069. Conhecida como Estatuto da Criança e do Adolescente, garante, entre outras coisas, o atendimento educacional especializado às crianças com deficiência preferencialmente na rede regular de ensino; trabalho protegido ao adolescente com deficiência e prioridade de atendimento nas ações e políticas públicas de prevenção e proteção para famílias com crianças e adolescentes nessa condição.

1994 – Política Nacional de Educação Especial. Em termos de inclusão escolar, o texto é considerado um atraso, pois propõe a chamada “integração instrucional”, um processo que permite que ingressem em classes regulares de ensino apenas as crianças com deficiência que “(...) possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais”. Ou seja, a política exclui grande parte desses alunos do sistema regular de ensino, “empurrando-os” para a Educação Especial.

1996 – Lei nº 9.394. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) em vigor tem um capítulo específico para a Educação Especial. Nele, afirma-se que “haverá,

quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de Educação Especial”. Também afirma que:

(...) o atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a integração nas classes comuns de ensino regular.

Além disso, o texto trata da formação dos professores e de currículos, métodos, técnicas e recursos para atender às necessidades das crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

1999 – Decreto nº 3.298. O decreto regulamenta a Lei nº 7.853/89, que dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência e consolida as normas de proteção, além de dar outras providências. O objetivo principal é assegurar a plena integração da pessoa com deficiência no “contexto socioeconômico e cultural” do país. Sobre o acesso à Educação, o texto afirma que a Educação Especial é uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino e a destaca como complemento do ensino regular.

2001 – Lei nº 10.172. O Plano Nacional de Educação (PNE) anterior, criticado por ser muito extenso, tinha quase 30 metas e objetivos para as crianças e jovens com deficiência. Entre elas, afirmava que a Educação Especial, “como modalidade de educação escolar”, deveria ser promovida em todos os diferentes níveis de ensino e que “a garantia de vagas no ensino regular para os diversos graus e tipos de deficiência” era uma medida importante.

2001 – Resolução CNE/CEB nº 2. O texto do Conselho Nacional de Educação (CNE) institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Entre os principais pontos, afirma que:

(...) os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos (Ministério da Educação, 2001a).

Porém, o documento coloca como possibilidade a substituição do ensino regular pelo atendimento especializado. Considera ainda que o atendimento escolar dos alunos com deficiência tem início na Educação Infantil. Desta forma, afirma que:

(...) assegurando-lhes os serviços de educação especial sempre que se evidencie, mediante avaliação e interação com a família e a comunidade, a necessidade de atendimento educacional especializado.

2002 – Resolução CNE/CP nº1/2002. A resolução dá “diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena”. Sobre a Educação Inclusiva, afirma que a formação deve incluir “conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais”.

2002 – Lei nº 10.436/02. Reconhece como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS).

2005 – Decreto nº 5.626/05. O decreto regulamenta a Lei nº 10.436, de 2002.

2006 – Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. Documento elaborado pelo Ministério da Educação (MEC), Ministério da Justiça, UNESCO e Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Entre as metas está a inclusão de temas relacionados às pessoas com deficiência nos currículos das escolas.

2007 – Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). No âmbito da Educação Inclusiva, o PDE trabalha com a questão da infraestrutura das escolas, abordando a acessibilidade das edificações escolares, da formação docente e das salas de recursos multifuncionais.

2007 – Decreto nº 6.094/07. O texto dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação do MEC. Ao destacar o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos com deficiência, o documento reforça a inclusão deles no sistema público de ensino.

2008 – Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva Documento que traça o histórico do processo de inclusão escolar no Brasil para embasar “políticas públicas promotoras de uma Educação de qualidade para todos os alunos”.

2008 – Decreto nº 6.571. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado (AEE) na Educação Básica e o define como:

(...) o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular.

O decreto obriga a União a prestar apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino no oferecimento da modalidade. Além disso, reforça que o AEE deve estar integrado ao projeto pedagógico da escola.

2009 – Resolução nº 4 CNE/CEB. O foco dessa resolução é orientar o estabelecimento do atendimento educacional especializado (AEE) na Educação Básica, que deve ser realizado no contraturno e preferencialmente nas chamadas salas de recursos multifuncionais das escolas regulares. A resolução do CNE serve de orientação para os sistemas de ensino cumprirem o Decreto nº 6.571.

2011 - Decreto nº 7.611. Revoga o decreto nº 6.571 de 2008 e estabelece novas diretrizes para o dever do Estado com a educação das pessoas público-alvo da educação especial. Entre elas, determina que sistema educacional seja inclusivo em todos os níveis, que o aprendizado seja ao longo de toda a vida, e impede a exclusão do sistema educacional geral sob alegação de deficiência. Também determina que o ensino fundamental seja gratuito e compulsório, assegurando adaptações razoáveis, conforme as necessidades individuais. Que sejam adotadas medidas de apoio individualizadas e efetivas, em ambientes que maximizem o desenvolvimento estudantil e social, de acordo com a meta de inclusão plena, e diz que a oferta de educação especial deve se dar preferencialmente na rede regular de ensino.

2011 - Decreto nº 7.480. Até 2011, os rumos da Educação Especial e Inclusiva eram definidos na Secretaria de Educação Especial (SEESP), do MEC. Hoje, a pasta está vinculada à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI).

2012 – Lei nº 12.764. A lei institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista.

2014 – Plano Nacional de Educação (PNE). A meta que trata do tema no atual PNE, como explicado anteriormente, é a de número 4. Sua redação é:

Universalizar, para a população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.

O entrave para a inclusão é a palavra “preferencialmente”, que, segundo especialistas, abre espaço para que as crianças com deficiência permaneçam matriculadas apenas em escolas especiais.

Quanto as Leis no Exterior:

1990 – Declaração Mundial de Educação para Todos. No documento da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), constam:

(...) as necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à Educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo.

O texto ainda usava o termo “portador”, hoje não mais utilizado.

1994 – Declaração de Salamanca. O documento é uma resolução da Organização das Nações Unidas (ONU) e foi concebido na Conferência Mundial de Educação Especial, em Salamanca. O texto trata de princípios, políticas e práticas das necessidades educativas especiais, e dá orientações para ações em níveis regionais, nacionais e internacionais sobre a estrutura de ação em Educação Especial. No que tange à escola, o documento aborda a administração, o recrutamento de educadores e o envolvimento comunitário, entre outros pontos.

1999 – Convenção da Guatemala. A Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, mais conhecida como Convenção da Guatemala, resultou, no Brasil, no Decreto nº 3.956/2001. O texto brasileiro afirma que as pessoas com deficiência têm:

os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que outras pessoas e que estes direitos, inclusive o direito de não ser submetidas à discriminação com base na deficiência, emanam da dignidade e da igualdade que são inerentes a todo ser humano.

2009 – Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. A convenção foi aprovada pela ONU e tem o Brasil como um de seus signatários. Ela afirma que os países são responsáveis por garantir um sistema de Educação inclusiva em todas as etapas de ensino.

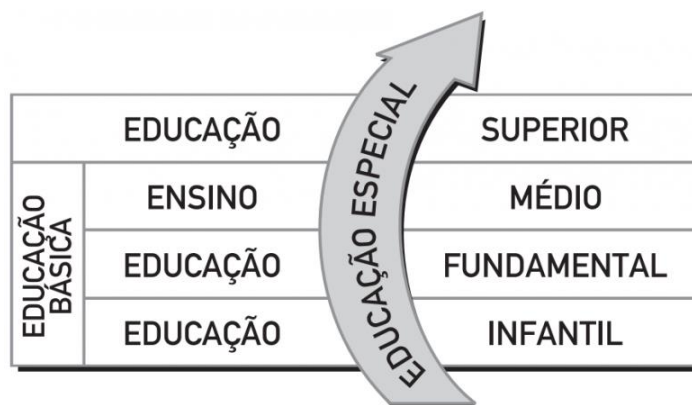
2015 - Declaração de Incheon. O Brasil participou do Fórum Mundial de Educação, em Incheon, na Coreia do Sul, e assinou a sua declaração final, se comprometendo com uma agenda conjunta por uma educação de qualidade e inclusiva.

No Brasil, a regulamentação mais recente que norteia a organização do sistema educacional é o Plano Nacional de Educação (PNE 2011-2020).

Esse documento, entre outras metas e propostas inclusivas, estabelece a nova função da Educação especial como modalidade de ensino que perpassa todos os segmentos da escolarização (da Educação Infantil ao Ensino Superior); realiza o atendimento educacional especializado (AEE); disponibiliza os serviços e recursos próprios do AEE e orienta os alunos e seus professores quanto à sua utilização nas

turmas comuns do ensino regular. “O quadro a seguir ilustra como se deve entender e ofertar os serviços de educação especial, como parte integrante do sistema educacional brasileiro, em todos os níveis de educação e ensino” (Parecer CNE/CEB Nº 17/2001) (Ministério da Educação, 2001b).

Quadro 1 – Educação Especial na Educação Básica.



Ou seja, o aluno com deficiência está matriculado na escola regular, mas tem a sua disposição o Atendimento Educacional Especializado para qualquer necessidade específica que a escola regular não consiga suprir durante sua jornada escolar, da educação infantil ao ensino superior.

ii. Conceito de escola inclusiva

Segundo o MEC, a escola inclusiva é aquela que conhece cada aluno, respeita suas potencialidades e necessidades e a elas responde, com qualidade pedagógica. Atualmente a sociedade passa por transformações e a educação, acompanhando esse movimento, vive hoje, um momento ímpar – o do novo paradigma da convivência na diversidade, ou seja, de escolas inclusivas.

Debates sobre a educação inclusiva se propagam, estudos são feitos, contribuindo para futuras políticas públicas de transformação da estrutura educacional, no que diz respeito ao acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos. Sendo assegurado o direito de toda criança com necessidades educacionais especiais frequentar a escola regular é imprescindível que o professor tenha formação adequada, que a escola

seja acessível na sua estrutura e que seja contemplada com as políticas públicas (Bezerra, 2016).

Segundo Capellini e Fonseca (2017, p.113), a efetivação da escola inclusiva ocorre a partir das ações do coletivo que passam por uma reformulação do ambiente escolar como um todo, desde o espaço físico, dinâmica de sala de aula, currículo, formas e critérios de avaliação. A escola tem nesse cenário, papel fundamental, pois é o espaço no qual se deve, por compromisso ideológico, oferecer e favorecer a todos os alunos, o acesso ao conhecimento e ao desenvolvimento de competências.

A escola inclusiva exclui a segregação de alunos com necessidades especiais, reconhece que tem um saber, que participa nas tarefas e é acolhido por seus pares, dentro de suas dificuldades. Esta nova escola necessita ter uma crença de que todas as crianças, independentemente de suas limitações e diferenças, são capazes de aprender, mantendo o compromisso de acesso a um currículo básico e uma instrução de qualidade. Bezerra (2016) relata que o professor da escola inclusiva deve antes de tudo saber que a diferença e a individualidade de seus alunos priorizam as ações pedagógicas desde o planejamento até a avaliação de acordo com suas características.

No que tange as diferenças individuais de cada um, devemos valorizá-las como elemento enriquecedor no cotidiano escolar. Os alunos aprendem não só o que o professor ensina, intencionalmente, na sala de aula, mas, também, com tudo aquilo que são capazes de interpretar a partir da observação dos comportamentos no ambiente escolar. Assim, devemos fornecer pistas e orientações, buscar a coerência entre aquilo que falamos e as práticas que assumimos, pois, como educadores, somos mediadores, informantes e modelos para o desenvolvimento dos alunos.

Para tanto, é necessário que a equipe escolar cultive em seu cotidiano, a cultura inclusiva, ou seja, práticas fundamentadas na ética, no respeito às diferenças, na solidariedade, no compromisso de professores, pais, diretores, dirigentes, secretários de educação e comunidade com a aprendizagem dos alunos (Capellini & Fonseca, 2017, p. 113).

Para que uma escola se torne inclusiva há que se contar com a participação consciente e responsável de todos que permeiam o cenário educacional: gestores,

professores, familiares e membros da comunidade na qual cada aluno vive. No que se refere ao professor, sua liberdade de ação se restringiu, durante muito tempo, às ações internas das salas de aula, seu preparo pessoal e profissional se deparou com limitações emocionais e atitudinais dentro de um contexto escolar arcaico, muito aquém de uma inclusão proposta por leis.

Mantoan (2005, p. 27), afirma que:

A escola brasileira é marcada pelo fracasso e pela evasão de uma parte significativa de seus alunos, que são marginalizados pelo insucesso, por privações constantes e pela baixa autoestima resultante da exclusão escolar e da social – alunos que são vítimas de seus pais, de seus professores e, sobretudo, das condições de pobreza em que vivem, em todos os seus sentidos.

A escola atual enfrenta muitos desafios e reconhecer que vivemos em uma sociedade excludente e que precisa mudar, torna-se imprescindível para que o aluno incluído não se sinta marginalizado pelas “constantes privações e a baixa autoestima”. O contexto social ao qual ele se encontra inserido, também contribui para esta evolução excludente, pois acarreta todas as necessidades sociais como: afetividade, vínculos emocionais e sociais, carências em todos os sentidos. Trazendo junto a ele está carga de baixa autoestima, a escola precisa estar preparada, capacitada e consciente de todas as mudanças que terá de aplicar para trabalhar e suprir estas necessidades. Do mesmo modo, solicitar que os alunos respeitem a diversidade é uma coisa, demonstrar por atitudes o respeito às diferenças, é outra. Assim:

(...) estar incluído é muito mais do que uma presença física: é um sentimento e uma prática mútua de pertença entre a escola e a criança, isto é, o jovem sentir que pertence à escola e a escola sentir que é responsável por ele (Rodrigues, 2003, *cit. in* Coelho 2012, p. 108).

Estas dificuldades somente poderão ser eliminadas por meio da convicção de que a escola precisa mudar, da vontade política de promover mudança e a construção de novas formas de relacionamento, no contexto educacional, levando em conta o potencial e o interesse de cada aluno. Mudança essa que implica na construção e reconstrução de ações e atitudes às diversidades que a inclusão nos traz, com tantos avanços tecnológicos, descobertas científicas, transformações políticas, econômicas e sociais,

precisamos contextualizar, com essa realidade, as nossas escolas e o processo formal de educação. Para isso, precisamos lutar contra a nossa resistência ao novo, ao diferente, para construirmos uma nova escola. Desta forma:

(...) para os defensores da inclusão escolar é indispensável que os estabelecimentos de ensino eliminem barreiras arquitetônicas e adotem práticas de ensino adequadas às diferenças dos alunos em geral, oferecendo alternativas que contemplem a diversidade, além de recursos de ensino e equipamentos especializados que atendam a todas as necessidades educacionais dos educandos, com ou sem deficiências, mas sem discriminações (Mantoan, 2015, p. 25).

Assim sendo, a escola deverá distinguir e atender às diversas dificuldades de seus alunos, acomodando os diferentes estilos e ritmos de aprendizagem, proporcionando uma educação de qualidade para todos, mediante currículos apropriados, modificações organizacionais, estratégias de ensino, recursos e parcerias com suas comunidades. A inclusão na perspectiva de um ensino de qualidade para todos exige da escola novos posicionamentos.

iii. Benefícios da inclusão

Quando buscamos o conceito de inclusão nos deparamos com a questão entre inclusão e integração, cujos significados nos remetem a pensar nos paradigmas que envolvem seus benefícios. Dentre estas duas linhas de raciocínio podemos criar um parâmetro de incluir por incluir, por estar lá ou incluir para integrar, socializar e interagir. Dentro deste contexto podemos hoje observar a evolução dos benefícios, atributos e desafios que recaem não somente na pessoa com deficiência, mas no sistema e em todas as pessoas envolvidas neste processo.

Segundo Mantoan (2015), a inclusão é incompatível com a integração, pois prevê a inserção escolar de forma radical, completa e sistemática, onde todos os alunos, sem exceção, devem frequentar as salas de aula do ensino regular. Independentemente de sua deficiência ele deverá estar incluído na rede de ensino comum, aí cabe a nós repensarmos a maneira efetiva desta inclusão, desde o preparo da escola ao ensino de qualidade a qual ele tem direito, o que envolve capacitação dos professores e adaptação das estruturas escolares.

Já para Capellini e Fonseca, 2017, p.112;

(...) torna-se fundamental que o homem se adapte às condições de existência, transformando a sociedade em permanente processo de mudança. Mudança essa que implica construção e reconstrução de ações e atitudes às diversidades. E, é isso que a escola pode prover em seu aspecto pedagógico. É por meio da sua proposta político pedagógica, consciente da realidade e dos prélios imprescindíveis que a população brasileira terá acesso ao mundo da crítica, da reflexão, da análise, do enfrentamento, tão necessário à superação da exclusão social.

A Constituição Federal brasileira de 1988 respalda os que propõem avanços significativos para a educação escolar de pessoas com deficiência, quando elege como fundamentos da República a cidadania e a dignidade da pessoa humana (art. 1º, incisos II e III) e, como um dos seus objetivos fundamentais, a promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (art. 3º, inciso IV). Ela garante ainda o direito à igualdade (art. 5º) e trata, no artigo 205 e seguintes, do direito de todos à educação. Esse direito deve visar ao “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para a cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

No Capítulo III – Da Educação, da Cultura e do Desporto –, artigo 205, a Constituição prescreve em seu artigo 208 que o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de “(...) atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”.

O “preferencialmente” refere-se a “atendimento educacional especializado”, ou seja: o que é necessariamente diferente no ensino para melhor atender às especificidades dos alunos com deficiência, abrangendo principalmente instrumentos necessários à eliminação das barreiras físicas e emocionais que as pessoas com deficiência naturalmente têm para relacionar-se com o ambiente externo e que precisam estar disponíveis nas escolas regulares. Esta resignificação da escola torna-se um desafio a todos seus componentes instigando-os a novos saberes, redefinindo o que é ser diferente e buscando um equilíbrio entre os conceitos de deficiência e normalidade. Sendo assim:

As diferenças culturais, sociais, étnicas, religiosas, de gênero, enfim, a diversidade humana está sendo cada vez mais desvelada e destacada e é condição imprescindível para se entender como aprendemos e como compreendemos o mundo e a nós mesmos (Mantoan, 2015, p. 12).

A partir desta premissa podemos entender que hoje as deficiências estão sendo retratadas, avaliadas e estudadas com mais afinco, a busca pelo saber está a cada dia mais evoluído, as barreiras sendo derrubadas, enfim o ser humano torna-se capaz de olhar ao outro com maior compreensão de suas limitações e dificuldades.

Através do convívio social que a inclusão nos propõe, podemos evoluir o desenvolvimento da pessoa com TDI, ao proporcionar um trabalho efetivo junto à interação com pessoas sem deficiências no contexto escolar.

As práticas educativas são verdadeiros contextos de desenvolvimento pessoal. Elas possibilitam que as crianças observem e incorporem modelos de atividades, papéis e relações cada vez mais complexos, com a ajuda ou orientação direta de pessoas mais experientes e que as pratiquem, futuramente, de maneira autônoma. Dessa forma, os alunos aprendem e adquirem os conhecimentos e as habilidades imprescindíveis para seu desenvolvimento. (Capellini e Fonseca, 2017, p. 117)

Ao incluirmos o TDI, estamos valorizando-o e contribuindo, sobretudo, com a sua autoestima, reconhecendo assim sua condição humana que está bem além de suas limitações, o que corrobora para sua efetivação no processo de inclusão escolar favorecendo positivamente no desenvolvimento de suas potencialidades e conquistas.

iv. Dificuldades na implementação da escola inclusiva

Segundo Mantoan (2006), para que a escola inclusiva possa acontecer de maneira relevante é necessário que saibamos a qual clientela ela está destinada, o que atualmente torna-se um grande desafio, pois a maioria dos alunos das classes especiais é constituída pelos que não conseguem acompanhar os seus colegas de turma, os indisciplinados, os filhos de lares pobres e outros. Pela ausência de laudos periciais competentes e de queixas escolares bem fundamentadas, esses alunos correm o risco de serem admitidos e considerados como PNEE. Assim:

O fato de os professores fundamentarem suas práticas e seus argumentos pedagógicos no senso comum dificulta a explicitação dos problemas de aprendizagem. Essa dificuldade pode mudar o rumo da trajetória escolar de alunos que muitas vezes são encaminhados indevidamente para as modalidades do ensino especial (Mantoan, 2006, p. 56).

Conforme a lei nº 13.146, a avaliação das deficiências, quando necessárias, será biopsicossocial, realizada por uma equipe multiprofissional e interdisciplinar, porem as escolas não possuem estes profissionais disponíveis em suas sedes, dependendo assim do apoio de instituições governamentais, associações, planos de saúde e atendimentos específicos.

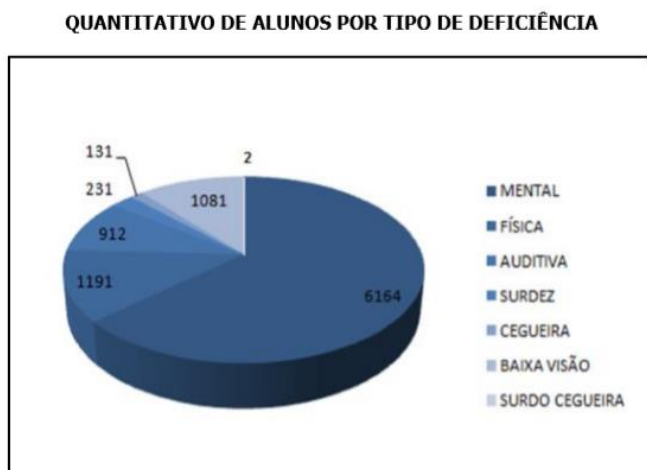
Outro desafio é a aceitação do professor e sua capacidade de mudança para que haja uma inclusão efetiva, seus receios e insegurança diante da inclusão por vezes o tornam inseguro. O que muitos desconhecem é que não é o professor que já está inserido na escola comum que precisa ser especialista na deficiência do aluno, mas sim obter conhecimentos e orientações relativas a ela, neste sentido torna-se primordial a sua capacitação contínua e a interação com o professor especialista em TDI para o sucesso desta mediação. (Campos, 2017).

Segundo o art. 12 das diretrizes curriculares nacionais, para atuação no AEE, o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial, o que assegura que o TDI possa ter um atendimento direcionado às suas dificuldades e especificidades desenvolvendo-o de forma global.

De acordo com a SED, o Programa Pedagógico estabelece as diretrizes para qualificar o processo de ensino aprendizagem dos alunos da educação especial, o Atendimento em Classe (AC) se caracteriza pela atuação de um professor da área de educação especial em sala de aula.

A incidência de matriculas de pessoas com TDI na rede regular de ensino nos leva a repensar a necessidade da formação do professor para atuar junto a este publico. No gráfico 1 podemos conferir as principais deficiências incluídas até o ano de 2016.

Gráfico 1 – Quantitativo de alunos por tipo de deficiência.



Já em outubro de 2019 houve um aumento significativo destas matrículas.

Quadro 2 – Os currículos das universidades com mais horas de preparação para a educação inclusiva.

Quantitativo de alunos por deficiência na rede pública estadual
• Deficiência intelectual – 8.192 alunos
• Deficiência física – 1.107 alunos
• Deficiência auditiva – 431 alunos
• Surdez – 418 alunos
• Cegueira – 92 alunos
• Baixa Visão -664 alunos
• Surdocego – 1 aluno
• Transtorno Global do Desenvolvimento – 573 alunos
• Autismo – 2.112 alunos
• Síndrome de Rett – 10 alunos
• Síndrome Asperger - 280 alunos
• Transtorno Desintegrativo da Infância – 80 alunos
• Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade/TDAH – 7.231 alunos

A união de profissionais da educação regular e especial torna-se assim prioritária para o sucesso da inclusão escolar em conjunto com uma formação continuada para suprir e atualizar informações e técnicas que envolvem a evolução do TDI. Para Rocha (2017), a formação continuada é uma possibilidade de construção da nova proposta inclusiva, pois dá aos profissionais a possibilidade de (re)pensar o ato educativo e

analisar a prática docente, com o intuito de criarem espaços para reflexão coletiva e atender ao princípio de aceitação das diferenças, valorizando o outro.

Podemos ainda elencar muitos outros desafios diante desta tão sonhada educação inclusiva. Entre eles, uma participação efetiva dos pais e demais pessoas da comunidade escolar, a reformulação/revisão curricular na perspectiva de garantir uma educação igualitária a todos os alunos, levando em consideração as peculiaridades individuais; uma atuação responsável, competente e democrática da equipe gestora; melhoramento da estrutura física das instituições a fim de garantir o acesso a todas as pessoas; equipar as escolas com ferramentas que auxiliam a prática docente com alunos que possuem necessidades físicas, motoras, cognitivas, dificuldades de aprendizagem ou alunos superdotados; entre várias outras dificuldades.

3. Formação dos professores e suas necessidades

i. O professor na educação inclusiva

É um grande desafio aos professores o processo de inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais, pois cabe a eles construírem novas propostas de ensino e atuar com um olhar diferente em sala de aula, sendo o agente facilitador do processo de ensino-aprendizagem. Muitas vezes os professores apresentam resistência quando o assunto é mudança, causando certo desconforto. O conhecer e dominar determinado assunto ou fato nos traz a tranquilidade e a segurança diante dele, o novo gera insegurança e instabilidade exigindo reorganização e mudanças, é comum sermos resistentes ao que nos desestabiliza e com certeza dentro do espaço escolar a inclusão causou esta instabilidade e resistência (Rocha, 2017).

Atualmente, para construir uma escola que atenda adequadamente a alunos com características, potencialidades e ritmos diferentes de aprendizagem, não basta apenas que tenham professores e demais profissionais que uma escola normalmente apresenta. Faz-se necessário que os profissionais e principalmente os professores estejam capacitados para exercer essa função, atendendo a real necessidade de cada educando (Rocha, 2017).

Frente a isso, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/1996, artigo 62 (Senado Federal, 1996), situa:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

O professor é o mediador entre o aluno e o conhecimento e cabe a ele promover situações pedagógicas em que os alunos com necessidades educacionais especiais superem o senso comum e avance em seu potencial humano afetivo, social e intelectual, quebrando as barreiras que se impõem. Segundo a coordenação de educação especial e equipe consta em documento na Secretaria de Educação e Desenvolvimento (SED, 2016) que:

Se tivermos como objetivo uma educação de qualidade para todos, é extremamente necessária uma reconstrução dos nossos saberes, que apontem para melhorias no processo educativo. Ratificamos a importância da escola em garantir momentos de estudo sobre a inclusão, sobre avaliação, sobre adequação curricular, contemplando todos estes aspectos no seu Projeto Político Pedagógico (SED, 2016).

Nestes termos, independente da deficiência ou transtorno, a educação demanda estratégias e metodologias diversas para atender a heterogeneidade dos alunos matriculados nas nossas escolas, uma vez que a inclusão inclui uma rede de colaboração com todos os envolvidos. Segundo a SED, cabe à escola proporcionar momentos adequados de capacitação e estudos relacionados à inclusão, orientando e sanando possíveis dúvidas e inseguranças do professor com o trabalho com o TDI.

Segundo Santos (2013 *cit. in* Mantoan 2015, p. 21): “o direito de sermos diferentes quando a igualdade nos descaracteriza e o direito de sermos iguais quando a diferença nos inferioriza.” Ou seja, o professor deve estar atento para cooperativamente perceber e intervir nas situações em que o aluno precisa ser valorizado na garantia de seus direitos de aprendizagem e direitos sociais.

Um dos fatores primordiais para uma proposta inclusiva em sala de aula é que os professores mudem a visão incapacitante das pessoas com necessidades educacionais especiais para uma visão pautada nas possibilidades, elaborando atividades variadas, dando ênfase no respeito às diferenças e às inteligências múltiplas.

Conforme afirma Minetto (2008, *cit. in* Rocha, 2017, p. 6), para que isso seja possível:

O professor precisa organizar-se com antecedência, planejar com detalhes as atividades e registrar o que deu certo e depois rever de que modo às coisas poderiam ter sido melhores. É preciso olhar para o resultado alcançado e perceber o quanto ‘todos’ os alunos estão se beneficiando das ações educativas.

Concordando com a citação acima, os profissionais que buscam uma ação educativa, devem estar atentos às diversidades de seus alunos, procurando exercer seu papel de maneira justa e solidária, pautado no respeito mútuo, eliminando todo e qualquer tipo de discriminação com o intuito de formar cidadãos conscientes para o convívio com as diferenças.

ii. A formação inicial dos professores

Em estudos realizados junto aos estudantes de pedagogia quanto as suas percepções diante a inclusão da pessoa com deficiência, observou-se que ainda existem muitas inseguranças e desafios a serem superados, suas formações iniciais podem definir suas percepções futuras e seu desempenho profissional.

Na formação inicial de pedagogos, o desafio é mudar as concepções dos estudantes sobre Educação Inclusiva e Educação Especial amparadas no senso comum, pois tais concepções podem orientar práticas pedagógicas capazes de definir o sucesso ou fracasso escolar de alunos público-alvo da Educação Especial em salas de ensino comum. (Marinho, 2016, p. 50).

Quando tratamos de inclusão escolar as opiniões se dividem, encontram-se presentes outras variáveis pessoais dos estudantes de pedagogia como sentimentos pró

ou contra a inclusão do deficiente, o receio de como interagir, trabalhar e avaliar, a adequação de suas convicções anteriores dificulta e passa a torná-los inseguros.

Os cursos de pedagogia que formam professores para atuar nos anos iniciais da escolarização básica, passam a ter de desenvolver um olhar mais amplo em sua formação, com a necessidade de desenvolvimento de estratégias que proporcionem mudanças de crenças, valores, sentimentos e, portanto, atitudes sociais em relação à Inclusão (Marinho, 2016).

Considera-se que o professor do ensino regular, para atuar em uma escola que se espera inclusiva, deva possuir, entre outros, conhecimentos básicos sobre a Educação Especial, para que possa atuar colaborativamente com os demais profissionais da educação – e também da saúde, em casos específicos – no processo de ensino-aprendizagem de todos os estudantes, inclusive daqueles que, historicamente, estiveram excluídos da escola (Deimling, 2013, p. 239).

Estudos realizados com os professores que atuam na Educação Básica cujos alunos possuem deficiência revelam o despreparo para lidar com esse público alvo da Educação Especial. Argumentam que não foram preparados para o trabalho na diversidade, pois em seus cursos de formação não examinaram o tema teoricamente e muito menos nas práticas de estágio (Santos, 2013).

Segundo o autor, é unânime a constatação de que os professores que atuam na Educação Básica não estão preparados para incluir os alunos com deficiência. Seus cursos de graduação não os preparam para isso e as poucas oportunidades de formação continuada também não. “O argumento mais frequente dos professores, quando resistem à inclusão, é não estarem ou não terem sido preparados para esse trabalho” (Mantoan, 2006, p. 53).

Segundo Ferreira e Ferreira 2004, *cit in* Santos, 2013, p. 11:

(...) os professores da educação básica não tiveram em sua formação inicial um eixo capacitador para a educação na “perspectiva da diversidade” e este “despreparo” deve-se principalmente pela ausência de uma política de formação continuada para promover o desenvolvimento profissional dos professores.

Segundo a Revista Nova Escola publicada em dezembro de 2013, pesquisas apontam que as lacunas presentes nos cursos de formação podem deixar a prática dos professores desconectada da realidade dos alunos. Vale destacar que a metodologia dos programas de atualização deve considerar a prática, as experiências e o saber fazer do professor. Quer dizer, é preciso considerá-lo protagonista no contexto em que atua (Alonso, 2013).

O professor precisa ter conhecimento bem construído em sua área de atuação, além de manter-se em permanente atualização, considerando o ritmo acelerado do conhecimento humano em geral.

Se de um lado é preciso continuar investindo maciçamente na formação de profissionais qualificados, de outro não se pode descuidar da realização dessa formação. É preciso estar atento ao modo como os professores aprendem ao aperfeiçoarem seus conhecimentos pedagógicos e ao modo como reagem às novidades, aos novos possíveis educacionais suscitados pelo ensino inclusivo (Mantoan, 2015, p. 80).

De acordo com a autora:

(...) a inclusão escolar não cabe em uma concepção tradicional de educação. A formação do professor inclusivo requer o redesenho das propostas de profissionalização existentes e uma formação continuada que também muda (Mantoan, 2015, p. 81).

O despreparo e a ansiedade fazem com que o professor busque em sua formação orientações que possam utilizar na sua prática diária, esperando ansiosamente por uma “receita” que possa lhe trazer sucesso na inclusão do TDI. Desta forma:

(...) por terem internalizado o papel de praticantes, os professores esperam que os formadores lhes ensinem a trabalhar na prática, com turmas de alunos heterogêneas, a partir de aulas, manuais, regras, transmitidos e conduzidos por formadores do mesmo modo como ensinam em sala de aula (Mantoan, 2006, p. 54).

São visíveis no currículo as falhas de conteúdo relacionadas aos serviços de apoio inseridos na escola, à integração com a família, ao papel dos gestores, à gestão da sala de aula, etc (Alonso, 2013).

Os conteúdos aplicados dentro deste contexto parecem apontar para a falta de temas pragmáticos no processo de ensino e aprendizagem; a ausência da articulação entre educação especial, rede de apoio e o ensino comum, e a carência das dimensões da perspectiva inclusiva.

Como podemos conferir em Mantoan (2015), Santos (2014), Rocha (2017) e tantos outros pensadores, afirmam que os processos de análise e reflexão da própria ação são um importante instrumento para a transformação da prática do professor. Há necessidade de as informações, nos cursos de formação iniciais, serem atualizadas e inter-relacionadas com o cotidiano escolar e as especificidades de cada aluno ali inserido.

Portanto, os saberes do professor não podem ser resumidos a sua formação acadêmica, mesmo que seja muitas vezes a ela atribuída. Com isso, não se está desqualificando nenhum título obtido em qualquer nível de formação, pois agir dessa forma seria tão grave quanto declarar que após o término da faculdade o professor nada mais tem a aprender.

Desta forma, para Proposta Curricular, o que estamos defendendo é a necessidade de aperfeiçoamento e reflexão constante que leve em conta também sua prática. O fato de que o conhecimento de um determinado professor se resume basicamente em sua racionalidade, dificulta que esse educador atinja um dos principais objetivos da tarefa educativa progressista, que é a construção de uma sociedade mais justa; porém, para trabalhar com o educando, é preciso ir além da cientificidade de qualquer disciplina (SED, 2005, p. 130).

Segundo a ótica e os argumentos oficiais, as diretrizes curriculares se constituem em um procedimento que criaria condições para que as Instituições de Ensino Superior (IES) desenvolvessem inovações pedagógicas e condições de atualizar e modernizar a universidade (Santos, 2013). Entretanto, a ideia de reforma hoje, na maioria das vezes,

articula-se com a ideia de inovação e modernização, movida por imperativos operacionais coerentes com a racionalização e a eficiência econômica (Santos, 2013).

Com a Meta 15 criada no Plano Nacional de Educação (PNE) foi desenvolvido um programa destinado a formação continuada do professor denominada de Formação Inicial e Continuada de Professores e de Profissionais da Educação Básica (PARFOR) publicado no ano de 2010, visa induzir e fomentar a oferta de educação superior, gratuita e de qualidade, para profissionais do magistério que estejam no exercício da docência na rede pública de educação básica e que não possuem a formação específica na área em que atuam em sala de aula.

Diante do atual quadro que se encontra a educação brasileira o Ministério da Educação entregou ao Conselho Nacional de Educação (CNE), em dezembro de 2018, a proposta da Base Nacional Comum para Formação de Professores da Educação Básica novas normas para a formação do professor, com o objetivo de melhorar a qualidade do ensino oferecido aos estudantes ao mesmo tempo em que o valoriza. A entidade vai abrir o debate com as instituições formadoras, estados, municípios e escolas, para aperfeiçoar, complementar e, a partir da proposta, reformular as normativas para a formação de docentes no Brasil. Após esse trâmite, o documento será devolvido ao MEC para homologação (MEC, 2018).

Pela proposta, a formação deve ter uma visão sistêmica que inclua a formação inicial, a formação continuada e a progressão na carreira. Nesse sentido, alinhamento e articulação são requisitos indispensáveis em uma política pública que envolve vários setores educacionais: MEC, instituições formadoras, conselhos de educação, estados, Distrito Federal e municípios. Cada ente com responsabilidades complementares no que diz respeito à formação de professores. A seguir algumas definições propostas:

A BNC Base Nacional Comum Professores é baseada em três eixos que vão nortear a formação inicial e continuada dos docentes de todo o país: conhecimento, prática e engajamento.

- No conhecimento, o professor deverá dominar os conteúdos e saber como ensiná-los, demonstrar conhecimento sobre os alunos e seus processos de

aprendizagem, reconhecer os diferentes contextos e conhecer a governança e a estrutura dos sistemas educacionais (MEC, 2018).

- Já no eixo da prática, o professor deve planejar as ações de ensino que resultem na aprendizagem efetiva, saber criar e gerir ambientes de aprendizagem, ter plenas condições de avaliar a aprendizagem e o ensino, e conduzir as práticas pedagógicas dos objetos do conhecimento, competências e habilidades previstas no currículo.

- No terceiro e último eixo está o engajamento. É necessário que o professor se comprometa com seu próprio desenvolvimento profissional, com a aprendizagem dos estudantes e com o princípio de que todos são capazes de aprender. Também deve participar da elaboração do projeto pedagógico da escola e da construção de valores democráticos. Além de ser engajado com colegas, famílias e toda a comunidade escolar.

O documento também propõe mudanças no tempo da formação inicial para a pedagogia. A intenção é que, nos quatro anos de curso, sejam dois anos de formação comum e um ano de aprofundamento para cada etapa da educação a que o professor queira se dedicar em sua carreira, como educação infantil, alfabetização ou polivalência do terceiro ao quinto anos, por exemplo. Também está prevista a possibilidade de cursar mais um ano de especialização com foco em gestão escolar e outro de mestrado.

A premissa da proposta da BNC – Professores são os recorrentes resultados insuficientes de aprendizagem dos estudantes e da baixa qualidade da formação dos docentes. Em geral, os cursos contam com muita teoria e pouca prática, falta aprofundamento na formação inicial para a educação infantil, alfabetização e anos iniciais, além de estágios curriculares sem planejamento e sem vinculação com as escolas.

Diante desse quadro, a proposta do MEC preza que a formação esteja inserida em um regime de colaboração entre a União, os sistemas de ensino e as instituições formadoras. Tudo a partir de uma abordagem sistêmica, pautada pela interdisciplinaridade, interculturalidade e contextualização. Sem deixar de lado a criatividade, a inovação e a formação humana integral. Tendo sempre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como norte (MEC, 2018).

II. ESTUDO EMPÍRICO

Este capítulo tem como foco investigar a realidade da inclusão da pessoa com transtorno do desenvolvimento intelectual e a formação inicial do professor. Sumariamente, pretende-se delimitar e definir a problemática, a questão da investigação; os objetivos, identificar a metodologia de trabalho e a população do estudo; fundamentar e explicitar o processo de recolha de informação e descrever os procedimentos aplicados. Por fim apresentar e discutir os resultados obtidos.

Quanto ao método consideramos o estudo incluído na categoria de investigação descritiva, cuja intenção é descrever aspectos de uma situação.

A investigação descritiva obedece às mesmas etapas das outras investigações, ou seja: definição do problema, revisão da literatura, formulação de hipóteses e ou questões de investigação, definição da população alvo e da forma de recolha de dados, tratamento e análise dos dados, interpretação dos resultados, formulação das conclusões e sua avaliação, tendo em conta as limitações contextuais e do processo (Coelho, 2012).

1. Problemática

“Como estão hoje as nossas escolas? Todos sabem que elas estão deixando a desejar e que é urgente fazer alguma coisa para redefini-las, de todas as formas possíveis” (Mantoan, 2015, p. 7).

Concordando com Mantoan, inicia-se este estudo, pois a inclusão ainda é um tema polemico e de amplos debates no mundo todo. Partindo do pressuposto nas inúmeras leis e decretos relacionados a inclusão, onde todas as pessoas com deficiência têm o direito de estarem incluídas, preferencialmente na rede regular de ensino com garantias de atendimento educacional especializado, segundo a Constituição prescreve em seu artigo 208, buscamos aqui elencar alguns entraves e desafios para a realização ideal da inclusão.

Pudemos observar anteriormente que um dos problemas iniciais precede a avaliação da pessoa com deficiência e seus laudos diagnósticos, sendo que existem

vários fatores que podem influenciar no desenvolvimento e desempenho intelectual, tornando confuso o discernimento entre alunos com deficiência e/ou dificuldades de aprendizagem e problemas de indisciplina.

Conforme a lei nº 13.146, esta avaliação deverá ser realizada por uma equipe multidisciplinar, o que foge a nossa realidade escolar, passando este a ser uma das primeiras barreiras enfrentadas pela inclusão, em especial dos TDI, cujos laudos necessitam de especialistas e peritos para serem realizados e comprovados. Partindo deste princípio, nos deparamos com a rotina de uma escola tida como “normal” e com o advento da inclusão tornou-se um turbilhão de desafios e despreparos.

Segundo Mantoan (2015, p. 42), o argumento mais frequente dos professores, quando resistem à inclusão, é não estarem ou não terem sido preparados para esse trabalho, apesar de constar no art. 59, inciso III, que os sistemas de ensino devem assegurar aos educandos com necessidades especiais “professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns” (Senado Federal, 1996, p. 44).

Porém, no decorrer dos estudos verificamos que muitas vezes esta proposta não está sendo realizada de maneira integral, os cursos de formação oferecem abordagens amplas sobre a inclusão tornando-se uma explanação totalmente aberta e não conclusiva.

Uma das dificuldades encontradas na formação dos educadores, no estudo de alguns fundamentos teóricos para o trabalho com alunos com necessidades educacionais especiais, é o amplo leque de realidades socioculturais existentes em nosso país. Para atender esta demanda tão diversa, o material dirigido à formação tem se proposto oferecer uma linguagem suficientemente abrangente para ser acessível a todos. Porém, em alguns casos, se observa à excessiva simplificação dos conteúdos propostos, aliada a uma superficialidade que se distancia das situações problemáticas concretas de cada realidade (Paulon et al., 2005, p. 21).

Referindo-se especificamente a inclusão do TDI a capacitação torna-se ainda mais superficial, pois tratamos aqui de uma deficiência específica com um amplo campo

de comprometimentos, necessitando além da capacitação normal oferecida, um estudo contínuo e aprofundado.

Na atualização da Proposta Curricular de Santa Catarina, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica que, no artigo 13, parágrafo 3º (UNIEDU, 2014, p. 41), indica que a organização do percurso formativo deve ser concebida em acordo com as peculiaridades do meio e das características, interesses e necessidades dos estudantes, conforme o estabelecido nos projetos escolares. Marcando assim uma necessidade emergente de conhecimentos específicos.

Na Declaração de Salamanca, referência ímpar no que se refere à educação especial, considera-se que a preparação adequada de todo o pessoal docente constitui o fator-chave na promoção das escolas inclusivas. A realidade apresenta ao professor necessidades formativas, a nível dos conhecimentos, na capacidade para intervir eficaz e autonomamente no decorrer das aulas, na compreensão do diagnóstico e no encaminhamento das situações de aprendizagem, na adequação dos currículos a situações particulares (UNESCO, 1994).

É precisamente com este intuito que se pretende desenvolver esta investigação, tendo como pergunta de partida: *Qual a percepção dos estudantes de pedagogia sobre a sua formação para poderem atuar numa escola inclusiva?* Com o objetivo de prestar um humilde contributo no aprofundamento da temática da formação de professores para a inclusão educativa de alunos com TDI, num contexto onde, até hoje, não se conhecem estudos semelhantes.

2. Objetivos

A presente investigação procurou alcançar o seguinte objetivo geral: conhecer a percepção de estudantes de pedagogia sobre seu processo de formação para poderem atuar numa escola inclusiva com indivíduos com transtorno do desenvolvimento intelectual.

Como objetivos específicos definiram-se os seguintes:

- Compreender as opiniões dos estudantes de pedagogia sobre a inclusão e a sua experiência com pessoas com deficiência intelectual;

- Compreender a opinião dos estudantes de pedagogia sobre a sua formação inicial e a preparação para o trabalho com alunos com deficiência intelectual;

- Identificar as dificuldades encontradas no processo de formação de futuros pedagogos mediante a capacitação para a atuação junto à educação inclusiva especificamente com deficiência intelectual;

- Identificar as opiniões dos estudantes de Pedagogia sobre as condições que consideram mais relevantes em sua aprendizagem, para que seja possível a realização de um efetivo processo de inclusão.

3. Método

Constitui-se em uma pesquisa descritiva, visto que Gil (2010, p. 40) enuncia que “[...] tem como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou então o estabelecimento de relações entre variáveis”. São inúmeros os estudos que podem ser classificados sob este título e uma de suas características mais significativas está na utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados, tais como o questionário.

A pesquisa bibliográfica, de acordo com Gil (2010) foi desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. De posse das fontes bibliográficas, a pesquisadora deteve-se a informações que correspondessem de fato aos objetivos e, desse modo, assegurou-se a credibilidade da pesquisa. Em conformidade com Gil (2010, p. 66) “[...] convêm aos pesquisadores [...] analisar em profundidade cada informação, [...] cotejando-se cuidadosamente”.

No tocante a esse aspecto, Gil (2010, p. 47), considera vantajoso, ao passo que esse tipo de procedimento “[...] proporciona melhor visão desse problema ou, então, hipóteses que conduzem a sua verificação por outros meios”.

4. População

A População em estudo é de 85 estudantes no total, sendo uma turma de cada Instituição de ensino superior (IES). Dos 85 possíveis responderam 55 (cinquenta e cinco) estudantes de Pedagogia em processo final de formação, sendo 19 estudantes da UNIVILLE, 17 da Anhanguera e 19 da ACE (Associação Catarinense de Ensino Guilherme Guimbala).

Quanto à representação dos indivíduos investigados, Minayo (2007, p. 48) afirma “[...] que o ‘universo’ em questão não são sujeitos em si, mas as suas representações, conhecimentos, práticas, comportamentos e atitudes [...]”, que irão contribuir de maneira efetiva para o sucesso do trabalho.

A análise da distribuição dos estudantes de Pedagogia em processo final de formação (n=55), pode ser verificada na tabela seguinte:

Tabela 1 – Faixa etária dos estudantes de Pedagogia em processo final de formação.

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	≤30	37	67,3	67,3	67,3
	31-40	9	16,4	16,4	83,6
	41-50	5	9,1	9,1	92,7
	≥50	4	7,3	7,3	100,0
	Total	55	100,0	100,0	

Assim na tabela 1 verifica-se que em termos de faixa etária indica que a maioria (n = 37) se encontra na faixa que compreende idades menores ou iguais a 30 anos, seguidos por aqueles de 31 a 40 anos (n = 9), 41 a 50 anos (n = 5) e dos mais velhos, com idade igual ou superior a 50 anos (n = 4), conforme apresentado na tabela 1.

Quanto à proveniência dos estudantes apresentam-se os resultados obtidos na tabela seguinte:

Tabela 2 – Proveniência de IES dos estudantes de Pedagogia em processo final de formação.

		Instituição de Ensino			
		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Anhanguera	17	30,9	30,9	30,9
	ACE	19	34,5	34,5	65,5
	UNIVILLE	19	34,5	34,5	100,0
	Total	55	100,0	100,0	

Quanto à proveniência de IES dos estudantes de Pedagogia em processo final de formação, evidencia-se, pela análise da tabela 2, que a UNIVILLE e a ACE são as predominantes, abrangendo 19 estudantes, cada uma delas, do total de inquiridos (n = 55). Seguem-se os estudantes oriundos da Faculdade Anhanguera (n = 17).

As instituições referidas na tabela 2 tratam-se das participantes da pesquisa, vale registrar novamente que a UNISOCIESC não respondeu a solicitação da pesquisadora para a aplicação do questionário, não entrando para os dados da pesquisa.

Quanto ao gênero dos participantes, verifica-se o constante da tabela seguinte:

Tabela 3 – Gênero dos estudantes de Pedagogia em processo final de formação.

		Gênero			
		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	masculino	3	5,5	5,5	5,5
	feminino	52	94,5	94,5	100,0
	Total	55	100,0	100,0	

Pode verificar-se por meio da tabela 3 que, dos 55 estudantes de Pedagogia que participaram do estudo, a maioria é do sexo feminino, representando 94,5%, enquanto o gênero masculino constitui o restante, isto é, 5,5%, sacramentando a predominância das mulheres na educação, conforme o INEP-2018.

No que se refere à formação prévia dos estudantes de Pedagogia, conclui-se o constante da tabela seguinte:

Tabela 4 – Formação prévia dos estudantes de Pedagogia.

		Formação			
		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	Outra graduação	26	47,3	47,3	47,3
	Magistério	8	14,5	14,5	61,8
	Ensino Médio	21	38,2	38,2	100,0
	Total	55	100,0	100,0	

Observa-se que 26 estudantes possuem outra graduação, 8 têm formação em Magistério e 21 em Ensino Médio tradicional de formação geral. Nota-se que há uma multiplicidade de nível de formação dos estudantes que buscam a formação em Pedagogia, principalmente como segunda formação.

Quanto à experiência dos inquiridos na prática no final da sua formação, verifica-se o que se apresenta na tabela seguinte

Tabela 5 – Experiência de atuação, dos estudantes de Pedagogia em processo final de formação, como professor.

		Atua como professor?			
		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	Sim	40	72,7	72,7	72,7
	Não	12	21,8	21,8	94,5
	Já Atuei	3	5,5	5,5	100,0
	Total	55	100,0	100,0	

Conforme apresentado na tabela 5, dos 55 inquiridos, 40 têm experiência de atuação como professor(a), 12 não tem atuação como professor(a) e 3 já trabalharam como professores, porém não estão atuando no momento.

5. Instrumentos e procedimentos

i. Instrumentos

Para realizar a coleta de dados que permitissem a análise dos objetivos estabelecidos, optou-se por utilizar o questionário, pois “...este possui características pragmáticas, permitindo também obter opiniões de um número elevado de sujeitos num tempo relativamente limitado” (Vasconcelos, 2012, p. 54). As questões foram elaboradas de maneira simples e clara para que não prejudicasse o tempo dos participantes e nem o objetivo do assunto abordado.

O instrumento utilizado na pesquisa foi o questionário, desenvolvido com base na autora Coelho (2012), *A formação e as atitudes de professores do ensino básico face à inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais na sala de aula*. A versão inicial foi enviada a três doutores especialistas na área. Após as sugestões destes especialistas chegou-se à versão final (Anexo 1).

Segundo Gerhard e Silveira (2009, p. 70), o questionário é um instrumento de coleta de dados constituído por uma série ordenada de perguntas que devem ser respondidas por escrito pelo informante, sem a presença do pesquisador. Objetiva levantar opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas. A linguagem utilizada no questionário deve ser simples e direta, para que quem vá responder compreenda com clareza o que está sendo perguntado. Portanto, para a coleta dos dados da pesquisa foram utilizadas questões com respostas objetivas, e três respostas discursivas que demonstram a opinião dos estudantes referente à sua formação para a educação inclusiva.

O questionário utilizado é composto de perguntas fechadas e abertas e está dividido em três partes. Para uma melhor compreensão, foram sintetizados os itens no quadro 3.

Quadro 3 – Estrutura do questionário.

Partes	Descrição	Itens
Parte I	Levantamento de dados em termos de: faixa etária, qual instituição de ensino pertence, gênero, formação, se atua como professor, já teve contato com pessoas com TDI, se na formação inicial teve alguma disciplina que o preparasse para a intervenção com alunos com TDI, como classifica a formação inicial que recebeu, como considera a atuação para trabalhar na área da inclusão, se o estudante se sente seguro para trabalhar com TDI.	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10 e 11
Parte II	Cada estudante respondeu objetivamente avaliando em: discordo totalmente, discordo parcialmente, indeciso, concordo parcialmente e concordo totalmente; para as questões expostas: não existem leis específicas que assegurem a inclusão da pessoa com TDI; o contato com alunos com TDI em aulas do ensino regular, contribui para que os outros alunos assumam condutas inadequadas; a educação dos alunos com TDI em uma turma de ensino regular, atenua as diferenças entre eles e os seus companheiros ditos “normais”; as leis deveriam ser mais claras em relação à educação especial e inclusão; a presença de um aluno com TDI numa turma de ensino regular, não interfere com o progresso dos seus colegas; eu enquanto pedagoga me sinto totalmente apta a trabalhar com a inclusão de pessoas com TDI; e os que estão a favor da inclusão dos alunos com TDI no ensino regular, na realidade, estão pouco interessados em melhorar a qualidade do ensino.	12 (1, 2, 3, 4, 5, 6 e 7)
Parte III	Os estudantes avaliaram por ordem de prioridade crescente de 1 a 7, (sendo 1 a menos importante e 7 mais importante) as condições que considera mais relevantes em sua aprendizagem, as questões são: os currículos das universidades com mais horas de preparação para a educação inclusiva; matérias específicas para trabalhar com alunos com TDI; consciencialização dos estudantes diante da educação inclusiva; formação em atitudes inclusivas; estágios profissionais em escolas inclusivas; existência de materiais, recursos e aulas dinâmicas; existência de palestras com especialistas em educação especial. E nas questões descritivas foi solicitado que os estudantes respondessem: quais as dificuldades que sente mais frequentemente na aprendizagem sobre matérias relacionadas com a educação inclusiva; e na sua opinião os conteúdos/disciplinas que constam no currículo da universidade são suficientes para a formação de professores nesta área? Ao fim do questionário foi destinado espaço para comentários sobre os assuntos não abordados na pesquisa.	13, 14, 15 e 16

ii. Procedimentos

Para a realização do presente estudo, foi feito o contato via telefone com as instituições de ensino superiores previamente selecionadas, para solicitar a autorização da pesquisa. Este estudo foi autorizado pelos coordenadores responsáveis pelo curso de pedagogia (Anexos 2).

Após este primeiro contato, foi agendada uma reunião para apresentação dos objetivos da pesquisa, nesta mesma reunião ficou agendado um encontro com os estudantes com o perfil do estudo.

No primeiro contato com os estudantes foram apresentados os objetivos e metas do trabalho a ser desenvolvido o qual foi recebido com muito interesse por todos. Ao final desta apresentação/palestra foi passado o link e solicitado que de forma voluntária e anônima fossem respondidas as questões do questionário *online* aplicado através de um site de desenvolvimento de pesquisa *online* (*SurveyMonkey*)¹ para os estudantes de Pedagogia de diferentes Faculdades.

Não sendo possível identificar os respondentes não foi possível a aplicação da declaração de consentimento informado

Gerhardt e Silveira (2009, p. 69) afirmam que a coleta de dados é a busca por informações para a elucidação do fenômeno ou fato que o pesquisador quer desvendar. O instrumental técnico elaborado pelo pesquisador para o registro e a medição dos dados deverá preencher os seguintes requisitos: validade, confiabilidade e precisão.

Os dados quantitativos foram analisados pela planilha do SPSS (*Statistical Package for Social Sciences*) e do Microsoft Excel (versão 2013), por meio de valores absolutos e percentagens, expostos por meio de figuras e tabelas. Aos dados das questões abertas foi aplicada a análise de conteúdo, embora em algumas questões optou-se também pela quantificação

¹ *SurveyMonkey* é uma companhia baseada em nuvem de desenvolvimento de pesquisas online fundada em 1999 por Ryan Finley.

III. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

1. Apresentação e discussão dos resultados

Para facilitar a compreensão dos resultados obtidos neste estudo, estes, serão apresentados questão a questão ou sob a forma de afirmações perante as quais os inquiridos tiveram que se posicionar. Serão ainda os resultados relacionados com os objetivos específicos traçados e à medida que se apresentarão irão sendo discutidos em confronto com outros estudos de outros investigadores. Assim para o objetivo 1: **Compreender as opiniões dos estudantes de pedagogia sobre a inclusão e a sua experiência com pessoas com deficiência intelectual, foram colocadas 8 questões** que se passam a apresentar :

Para a questão: *Já teve contato com pessoas com TDI?* Obtiveram-se os resultados constantes da tabela seguinte:

Tabela 6 – Contato dos estudantes de Pedagogia em processo final de formação com pessoas com TDI.

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	Sim	35	63,6	63,6	63,6
	Não	20	36,4	36,4	100,0
	Total	55	100,0	100,0	

Conforme se observa na tabela 6, dos 55 entrevistados, 35 responderam que já tiveram contato com pessoas com TDI e, 20, não tiveram contato. Pensa-se que as questões legais e a divulgação via academia, a mídia e sua atuação profissional ampliam o índice expressivo de estudantes que têm contato com pessoas com o TDI, o próprio curso de Pedagogia é um facilitador para que aconteça o processo de contato e interação dos estudantes e profissionais da Pedagogia com pessoas com TDI, os estudantes de Pedagogia procuram valorizar as diferenças, pois é na diversidade que se cresce.

Na tabela 7 são apresentados os dados relacionados com a questão: *Tem facilidade de interação com uma pessoa com TDI?*

Tabela 7 – Facilidade na interação de estudantes de Pedagogia que tiveram contato com pessoas com TDI.

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	Sim	25	45,5	45,5	45,5
	Não	26	47,3	47,3	92,7
	sem resposta	4	7,3	7,3	100,0
	Total	55	100,0	100,0	

Observa-se na tabela 7 que, das 55 devolutivas, 25 mostram que os estudantes de Pedagogia acreditam ter facilidade na interação com pessoas com TDI, 26 responderam não. Como se analisou anteriormente, um percentual relevante tinha experiência pedagógica e apresentaram contato com pessoas com TDI, a facilidade de interação é um somatório destas vivências, os mesmos tornam-se protagonistas e contribuíram para a pesquisa acontecer, fizeram valer o seu compromisso ético-profissional, fundamentando a sua prática pedagógica.

No que diz respeito à tabela 8 apresentam-se os dados referentes à afirmação *O contato com alunos com TDI em aulas do ensino regular, contribui para que os outros alunos assumam condutas inadequadas.*

Tabela 8 – Opiniões dos estudantes de Pedagogia sobre O contato com alunos com TDI em aulas do ensino regular.

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	concordo totalmente	1	1,8	1,8	1,8
	concordo parcialmente	6	10,9	10,9	12,7
	discordo totalmente	24	43,6	43,6	56,4
	discordo parcialmente	15	27,3	27,3	83,6
	Indeciso	8	14,5	14,5	98,2
	sem resposta	1	1,8	1,8	100,0
	Total	55	100,0	100,0	

A partir da tabela anterior, observa-se que 1 concorda totalmente com a afirmação de que “O contato com alunos com TDI em aulas do ensino regular, contribui para que os outros alunos assumam condutas inadequadas”, 6 concordam parcialmente, 24 discordam totalmente, 15 discordam parcialmente, 8 indecisos e 1 sem resposta.

Em seguida apresentam-se os resultados obtidos para a afirmação: *A educação dos alunos com TDI numa turma de ensino regular, atenua as diferenças entre eles e os seus companheiros ditos normais.*

Tabela 9 – Opiniões dos estudantes de Pedagogia sobre “A educação dos alunos com TDI numa turma de ensino regular, atenua as diferenças entre eles e os seus companheiros ditos ‘normais’”.

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido concordo totalmente	5	9,1	9,1	9,1
concordo parcialmente	16	29,1	29,1	38,2
discordo totalmente	6	10,9	10,9	49,1
discordo parcialmente	15	27,3	27,3	76,4
indeciso	12	21,8	21,8	98,2
sem resposta	1	1,8	1,8	100,0
Total	55	100,0	100,0	

A partir da tabela anterior, observa-se que 5 concordam totalmente com a afirmação de que “A educação dos alunos com TDI em uma turma de ensino regular, atenua as diferenças entre eles e os seus companheiros ditos ‘normais’”, 16 concordam parcialmente, 6 discordo totalmente, 15 discordo parcialmente, 12 indecisos e 1 sem resposta.

Na tabela seguinte são apresentados os dados relacionados com a opinião dos estudantes de Pedagogia em relação à afirmação A presença de um aluno com TDI numa turma de ensino regular, não interfere com o progresso dos seus colegas.

Tabela 10 – Opiniões dos estudantes de Pedagogia sobre “A presença de um aluno com TDI não interfere com o progresso dos seus colegas”.

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem m válida	Porcentagem acumulativa
Válido	concordo totalmente	22	40,0	40,0	40,0
	concordo parcialmente	15	27,3	27,3	67,3
	discordo totalmente	3	5,5	5,5	72,7
	discordo parcialmente	10	18,2	18,2	90,9
	indeciso	4	7,3	7,3	98,2
	sem resposta	1	1,8	1,8	100,0
	Total	55	100,0	100,0	

Percebe-se na tabela 10 que, 22 inquiridos concordam totalmente com a afirmação de que “A presença de um aluno com TDI não interfere com o progresso dos seus colegas”, 15 concordam parcialmente, 3 discordam totalmente, 10 discordam parcialmente, 4 indecisos e 1 sem resposta.

Em seguida são apresentados os dados das opiniões dos estudantes em relação à afirmação: *Os que estão a favor da inclusão dos alunos com TDI no ensino regular, na realidade, estão pouco interessados em melhorar a qualidade do ensino.*

Tabela 11 – Opiniões dos estudantes de Pedagogia sobre “Os que estão a favor da inclusão dos alunos com TDI no ensino regular, na realidade, estão pouco interessados em melhorar a qualidade do ensino”.

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	concordo totalmente	12	21,8	21,8	21,8
	concordo parcialmente	14	25,5	25,5	47,3
	discordo totalmente	14	25,5	25,5	72,7
	discordo parcialmente	5	9,1	9,1	81,8
	indeciso	9	16,4	16,4	98,2
	sem resposta	1	1,8	1,8	100,0
	Total	55	100,0	100,0	

Na tabela 11 observa-se que, dos 55 inquiridos, 12 concordam totalmente com a afirmação de que “Os que estão a favor da inclusão dos alunos com TDI no ensino regular, na realidade, estão pouco interessados em melhorar a qualidade do ensino”, 14 concordam parcialmente, 14 discordam totalmente, 5 discordam parcialmente, 9 indecisos e 1 não respondeu.

A tabela seguinte apresenta os dados referentes à afirmação: *Não existem leis específicas que assegurem a inclusão da pessoa com TDI.*

Tabela 12 – Opiniões dos estudantes de Pedagogia sobre a não existência de leis de inclusão da pessoa com TDI

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	Concordo totalmente	2	3,6	3,6	3,6
	Concordo Parcialmente	9	16,4	16,4	20,0
	Discordo Totalmente	9	16,4	16,4	36,4
	discordo parcialmente	14	25,5	25,5	61,8
	Indeciso	20	36,4	36,4	98,2
	sem resposta	1	1,8	1,8	100,0
	Total	55	100,0	100,0	

Conforme se observa na tabela 12, dos 55 inquiridos 2 concordam totalmente em relação a não existência de leis específicas que assegurem a inclusão da pessoa com TDI, 9 concordam parcialmente, 9 discordam totalmente, 14 discordam parcialmente, 20 ficaram indecisos e 1 sem resposta.

Na tabela seguinte são apresentados os dados relacionados com a opinião dos estudantes de Pedagogia em relação à afirmação: *As leis deveriam ser mais claras em relação à educação especial e inclusão.*

Tabela 13 – Opiniões dos estudantes de Pedagogia sobre “As leis deveriam ser mais claras em relação à educação especial e inclusão”

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	concordo totalmente	32	58,2	58,2	58,2
	concordo parcialmente	19	34,5	34,5	92,7
	discordo parcialmente	1	1,8	1,8	94,5
	indeciso	2	3,6	3,6	98,2
	sem resposta	1	1,8	1,8	100,0
	Total	55	100,0	100,0	

Percebe-se na tabela 13 que, dos 55 estudantes de Pedagogia respondentes, 32 concordam totalmente com a afirmação de que “As leis deveriam ser mais claras em relação à educação especial e inclusão”, 19 concordam parcialmente, nenhum discorda totalmente, 1 discorda parcialmente, 2 ficaram indecisos e 1 sem resposta.

Em síntese verifica-se que 63,6% dos inquiridos já tiveram experiência de contacto com pessoas com TDI no final da sua formação. Salienta-se que a percentagem dos que sentem dificuldade na interação com estas pessoas (45,5%) é muito semelhante com os que não sentem (47,3%).

No que se refere à inclusão destes alunos numa sala de aula os futuros professores na sua maioria discordam total (43,6%) ou parcialmente (27,3%) que a sua presença possa contribuir para que os outros alunos assumam condutas inadequadas. No entanto quando se coloca a questão que a sua presença numa sala de aula possa atenuar as diferenças entre eles e os seus companheiros ditos normais, a maioria ou discorda, discorda parcialmente (27,3%) ou está indeciso (21,8%).

A presença de um aluno com TDI na sala de aula para os participantes não interfere com o progresso dos seus colegas, pois 67,3% dos inquiridos concordam com a afirmação ou total ou parcialmente.

No entanto verifica-se que os futuros professores têm uma imagem dos que estão a favor da inclusão dos alunos com TDI no ensino regular, pouco esperada uma vez que consideram que na realidade, estão pouco interessados em melhorar a qualidade do ensino, uma vez que 47,3% concordam total ou parcialmente e apenas 25,5% discordam

Os resultados obtidos neste estudo vão ao encontro das conclusões de estudos de Avramidis e Kalyva (2007), quando referem que os futuros professores que já passaram pela experiência do contacto com pessoas com qualquer tipo de deficiência têm uma relação mais positiva com a inclusão comparativamente com os que nunca passaram pela experiência.

Também Avramidis e Norwich (2002) referem vários estudos onde afirmam que a experiência no contacto com alunos com necessidades especiais torna os professores mais positivos no processo de inclusão.

Na mesma linha vão Santos et al (2014) num estudo efetuado no Norte de Portugal concluem que 71,9% e 95,6% respetivamente dos inquiridos concorda ou concorda plenamente que os alunos com incapacidades se adaptam bem às classes regulares, não havendo problemas de convívio com os seus pares.

Autores como Ferreira et al (2015) estão de acordo com os resultados deste estudo concluindo que todos os alunos podem aprender juntos, desde que a comunidade educativa aceite as diferenças e promova uma verdadeira igualdade de oportunidades.

Para o segundo objetivo específico: **Compreender a opinião dos estudantes de pedagogia sobre a sua formação inicial e a preparação para o trabalho com alunos com deficiência intelectual**, apresentaram-se 5 questões.

Na tabela seguinte mostram-se os dados referentes ao questionamento se: *Na formação inicial dos estudantes teve alguma disciplina que os prepararam para a intervenção com alunos com TDI.*

Tabela 14 – Na sua formação inicial teve alguma(s) disciplina(s) que o preparasse para a intervenção com alunos com TDI?

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	Sim	30	54,5	54,5	54,5
	Não	25	45,5	45,5	100,0
	Total	55	100,0	100,0	

A partir das observações realizadas na tabela, constata-se que, dos 55 entrevistados, 30 tiveram alguma disciplina que os prepararam para intervenção com alunos com TDI, e 25 não.

A inclusão da disciplina de educação especial em relação à formação inicial é fundamental, na grade curricular das Faculdades Anhanguera, ACE, e UNIVILLE apresentam ementas com Disciplinas nominadas como Educação Especial, Educação Inclusiva, Libras e Braille, no total de aproximadamente 60 horas por disciplina, esse conhecimento é relevante pois facilita o resultado em aprendizagem e formação continuada.

Na tabela seguinte são apresentados os dados dos estudantes relacionados a questão: *Você considera que a sua formação para atuar na área da inclusão foi.*

Tabela 15 – Considera a formação inicial que recebeu como:

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	Muito boa	3	5,5	5,5	5,5
	Boa	10	18,2	18,2	23,6
	Suficiente	6	10,9	10,9	34,5
	Insuficiente	28	50,9	50,9	85,5
	Muito insuficiente	5	9,1	9,1	94,5
	Excelente	2	3,6	3,6	98,2
	Não Respondeu	1	1,8	1,8	100,0
	Total	55	100,0	100,0	

Quanto à percepção dos estudantes de Pedagogia para com a sua formação inicial em TDI (tabela 15), do total de 55 entrevistados, 3 classificaram a sua formação

em TDI como muito boa, 10 como boa, 6 como suficiente, 28 como insuficiente, 5 como muito insuficiente, 2 como excelente e 1 não respondeu. Observa-se assim que a Formação continuada é necessária para o bom trabalho dos profissionais e que virá colaborar com a práxis pedagógica e seu aprimoramento que lhes permitam estar continuamente bem informados e atualizados para a realização da inclusão escolar.

Na próxima tabela apresentamos a classificação em termos de: *Qualidade da formação dos estudantes de Pedagogia para atuar na inclusão social*.

Tabela 16 – Você considera que a sua formação para atuar na área da inclusão social foi:

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	Muito boa	3	5,5	5,5	5,5
	Boa	13	23,6	23,6	29,1
	Suficiente	7	12,7	12,7	41,8
	Insuficiente	26	47,3	47,3	89,1
	Muito insuficiente	5	9,1	9,1	98,2
	Não Respondeu	1	1,8	1,8	100,0
	Total	55	100,0	100,0	

Conforme se constata na tabela 16, do total de 55 inquiridos, 3 consideram sua formação muito boa, 13 boa, 7 suficiente, 26 insuficiente, 5 muito insuficiente e 1 não respondeu. Os dados mostram que há necessidade urgente em melhorar os índices com um volume maior de formações continuadas, pois as ações pedagógicas e recíprocas entre educadores, estudantes e pessoas com TDI ou até gestores durante o processo de compartilhamento são urgente para a qualidade do binômio ensino-aprendizagem e inclusão social. Há iniciativas conhecidas no meio estudantil e docente, por exemplo, o programa (PARFOR) que é um dos facilitadores para a formação continuada de docentes com formação em Pedagogia e outros cursos afins.

A seguir podemos conferir a questão: *A formação inicial fez com que você se sentisse seguro para trabalhar com o TDI?*

Tabela 17 – A formação inicial fez com que você se sentisse seguro para trabalhar com o TDI?

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	sim	6	10,9	10,9	10,9
	não	48	87,3	87,3	98,2
	sem resposta	1	1,8	1,8	100,0
	Total	55	100,0	100,0	

Quanto à segurança dos estudantes de Pedagogia em trabalhar com TDI (tabela 17), ao analisar as respostas dos 55 inquiridos (6 sim, 48 não e 1 sem resposta), apresenta-se aqui uma preocupação quanto à autoestima destes futuros professores, levando a pensar que ao profissional é necessário e vital sentir-se seguro para um trabalho com qualidade e que o mesmo desenvolva com os TDIs afinidades sociais, pedagógicas e metodológicas, qualificando os estudantes para conviver com as informações e introspecções do seu fazer/ser pedagógico enquanto trabalho harmônico.

Dados em relação à opinião dos estudantes de Pedagogia quanto à afirmação de que: *Eu enquanto pedagogo (a) me sinto totalmente apta a trabalhar com a inclusão de pessoas com TDI*, são apresentados na tabela 18.

Tabela 18 – Eu enquanto pedagogo(a) me sinto totalmente apta a trabalhar com a inclusão de pessoas com TDI.

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	concordo totalmente	4	7,3	7,3	7,3
	concordo parcialmente	13	23,6	23,6	30,9
	discordo totalmente	11	20,0	20,0	50,9
	discordo parcialmente	14	25,5	25,5	76,4
	indeciso	12	21,8	21,8	98,2
	sem resposta	1	1,8	1,8	100,0
	Total	55	100,0	100,0	

Observa-se a partir da tabela 18 que, dos 55 inqueridos, 4 concordam totalmente com a afirmação “Eu enquanto pedagogo (a) me sinto totalmente apto (a) a trabalhar

com a inclusão de pessoas com TDI”, 13 concordam parcialmente, 11 discordam totalmente, 14 discordam parcialmente, 12 estão indecisos e 1 sem resposta.

O segundo objetivo trouxe uma análise da opinião dos estudantes referente à sua formação inicial e a preparação para o efetivo trabalho com o TDI, foi possível observar que a maioria deles apresentam-se sensíveis às mudanças que estão ocorrendo no âmbito escolar com o processo de inclusão em desenvolvimento. Porém a insegurança quanto ao seu desempenho, as dificuldades a serem superadas no dia a dia das práticas pedagógicas e a falta de conhecimento em relação à pessoa com TDI, tornam nossos futuros professores apreensivos quanto a sua atuação.

Como citam também, Prais e Rosa, (2017), concluem que ainda existe uma carência de parâmetros mais específicos sobre os conteúdos mínimos necessários para que os professores tenham maiores subsídios para promover a inclusão com qualidade, sendo assim podemos afirmar que a base de formação do professor necessita ter um alicerce de informações mais amplo.

Mesmo com uma percentagem equivalente de estudantes referindo-se a sua formação inicial com assuntos relacionados à inclusão, ainda podemos observar o despreparo e a insegurança para trabalhar com o deficiente intelectual.

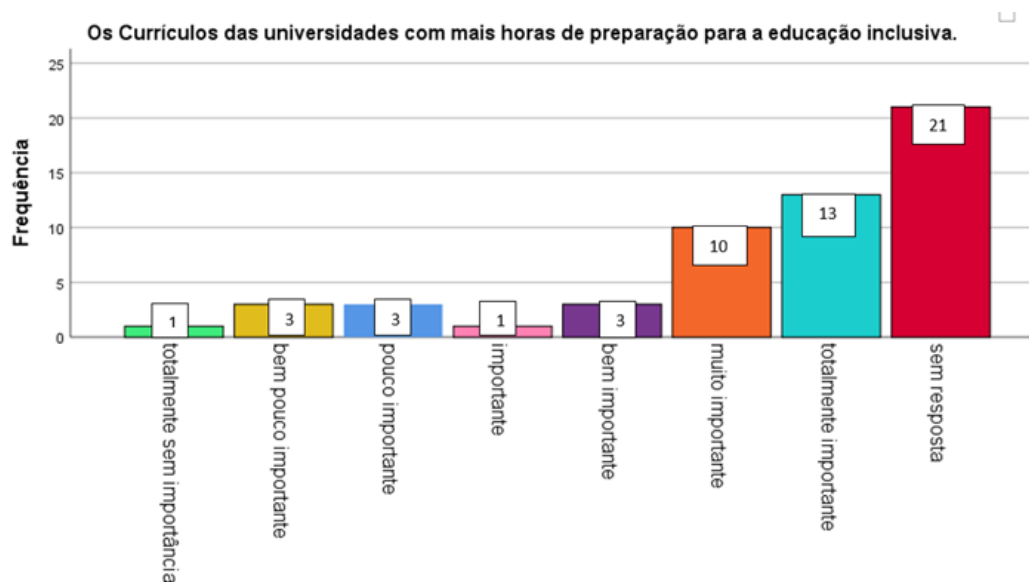
Concordando com Poker e Milanez, (2015, p. 705), ao argumentarem que os sistemas de formação devem assumir o desenvolvimento de uma atitude investigativa, em que a reflexão seja uma estratégia indispensável para a melhoria do ensino e que ofereça experiências reais de observação e de prática criando atitudes, contribuindo para a sustentabilidade das reformas e desenvolvendo, assim, a resiliência entre os professores, só assim teremos profissionais mais seguros, capacitados e criativos.

Para responder ao objetivo específico 3: **Identificar as opiniões dos estudantes de Pedagogia sobre as condições que consideram mais relevantes em sua aprendizagem, para que seja possível a realização de um efetivo processo de inclusão**, apresentam-se os gráficos seguintes com a classificação dada pelos estudantes de Pedagogia em relação as suas dificuldades referentes aos assuntos pertencentes ao currículo oferecido, em sua formação, pelas instituições de ensino.

Na aplicação da questão 13 do questionário pediu-se que os estudantes classifikassem por ordem de prioridade crescente de 1 a 7 (sendo 1 a menos importante e 7 a mais importante) as condições que consideram mais relevantes em sua aprendizagem.

A análise do gráfico seguinte está relacionada com a condição *Carga horaria direcionada a educação inclusiva*, onde os estudantes expõem suas opiniões sobre as horas direcionadas na preparação para o trabalho referente à inclusão.

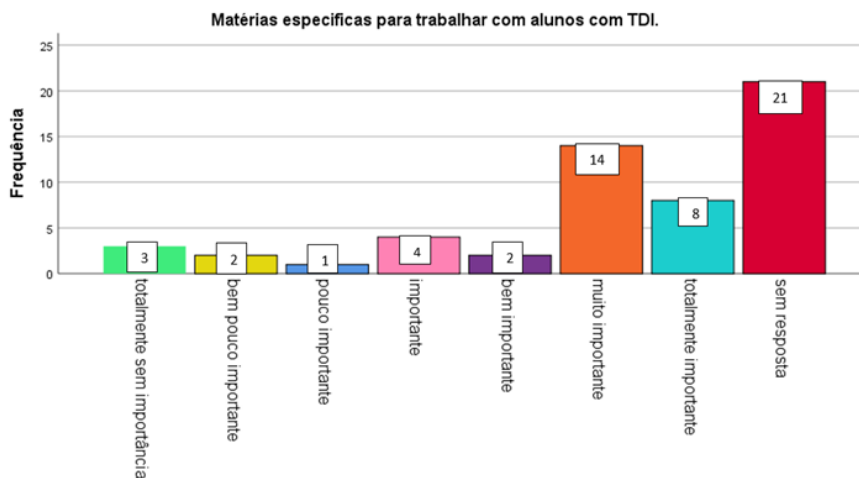
Gráfico 2 – Os currículos das universidades com mais horas de preparação para a educação inclusiva.



Observa-se no gráfico 2 que dos 55 participantes, 23,6% (n = 13) consideram totalmente importante o aumento de horas de preparação para a educação inclusiva no currículo das faculdades de pedagogia, sendo que 1 respondeu totalmente sem importância, 3 bem pouco importante, 3 pouco importante, 1 importante, 3 bem importante, 10 muito importante, 13 totalmente importante e 21 sem resposta.

Os dados relacionados ao gráfico seguinte referem-se a *Matérias específicas para trabalhar com alunos com TDI*.

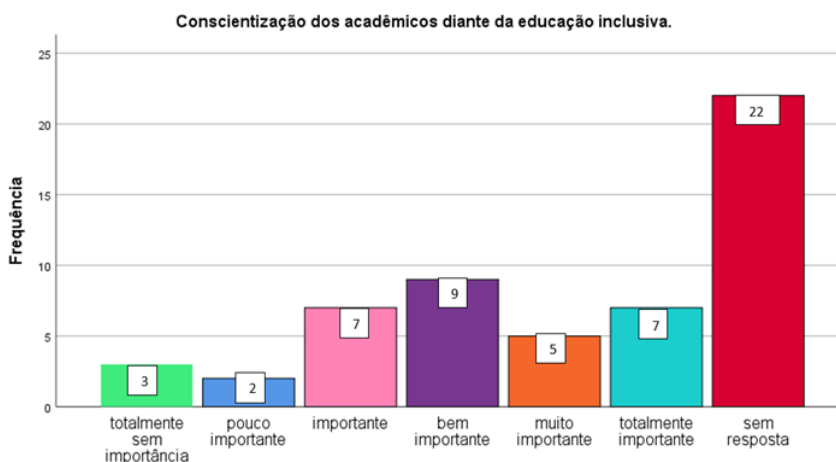
Gráfico 3 – Matérias específicas para trabalhar com alunos com TDI.



Quanto à importância de matérias específicas (tabela 20), 25,5% (n = 14) e 14,5% (n = 8) dos estudantes consideram muito importante e totalmente importante, respectivamente, revelando a necessidade que os estudantes de pedagogia expressam em aprofundar os estudos relacionados e ao TDI.

Para que ocorra uma inclusão de sucesso é necessário que os estudantes desenvolvam a consciencialização diante da educação inclusiva, no próximo gráfico pode conferir-se como eles priorizaram esta ação.

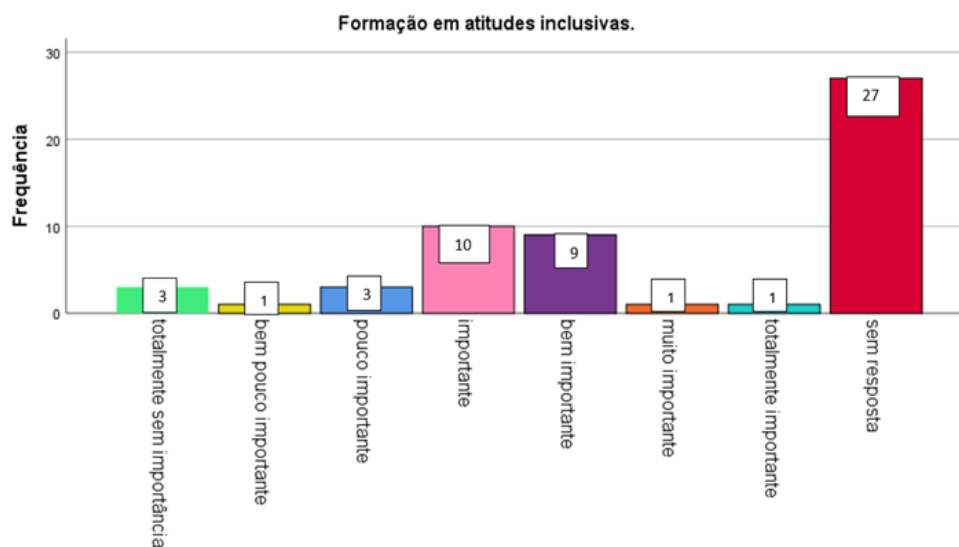
Gráfico 4 – Consciencialização dos estudantes diante da educação inclusiva.



Verifica-se no gráfico 3 que as opiniões se dividem, onde 16,4% (n = 9) consideram bem importante, 12,7% (n = 7) importante e a mesma percentagem totalmente importante, porém, ainda predomina a necessidade de consciencialização dos estudantes.

No que se refere à condição *formação em atitudes inclusivas*, no gráfico a seguir pode observar-se a visão dos estudantes.

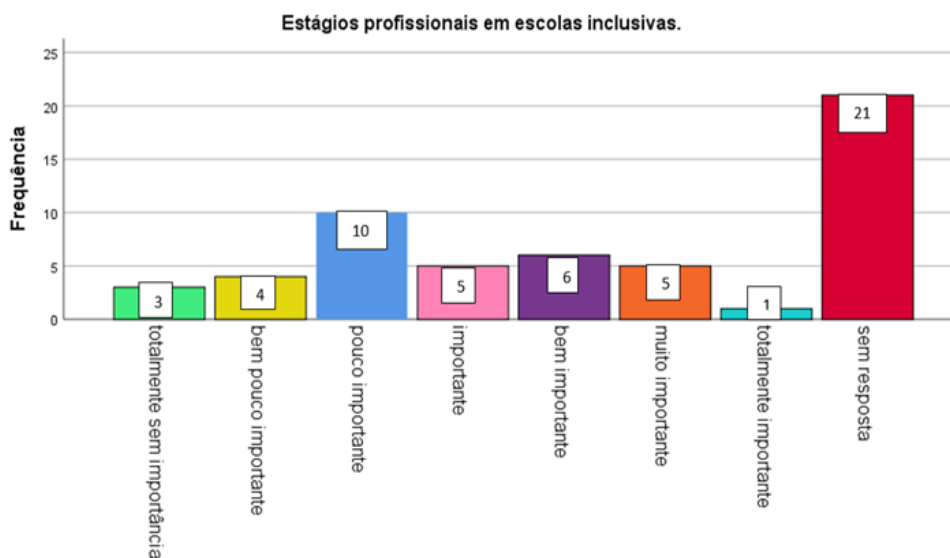
Gráfico 5 – Formação em atitudes inclusivas.



Conforme o gráfico 4, na formação em atitudes inclusivas 18,2% (n=10) consideram importante e, 16,4% (n=9), bem importante, deixando a formação em atitudes inclusivas na média de prioridades.

O contato direto com a pessoa com TDI pode desenvolver o interesse na busca por aprofundamento, na questão seguinte pode verificar-se a importância que os estudantes observam na condição *estágios profissionais em escolas inclusivas*.

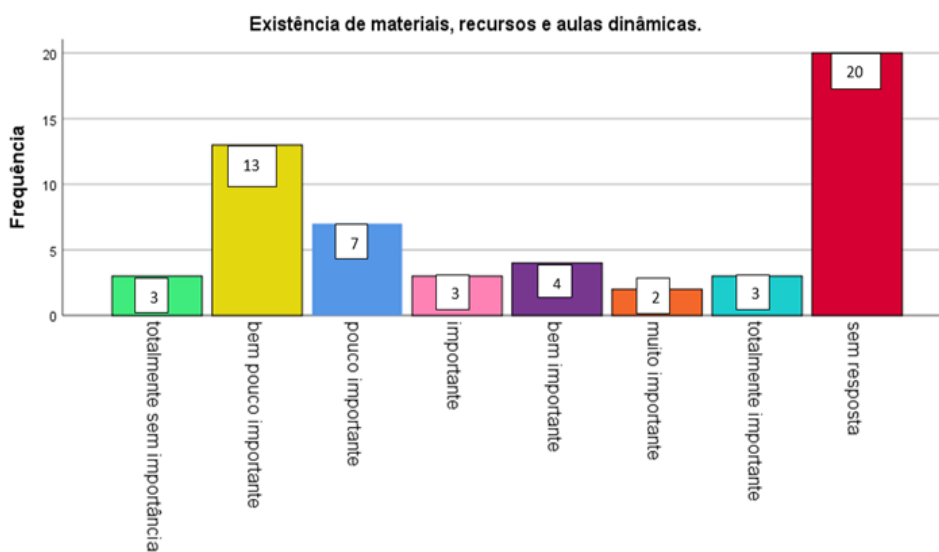
Gráfico 6 – Estágios profissionais em escolas inclusivas.



Em relação aos estágios em escolas inclusivas, 3 responderam totalmente sem importância, 4 bem pouco importante, 10 pouco importante, 5 importante, 6 bem importante, 5 muito importante e 1 totalmente importante, nesta questão uma grande parte dos estudantes acreditam ser pouco importante os estágios em sua formação, porem a maioria não respondeu a questão.

No que se refere à condição existência de materiais, recursos e aulas dinâmicas apresentam-se os resultados obtidos

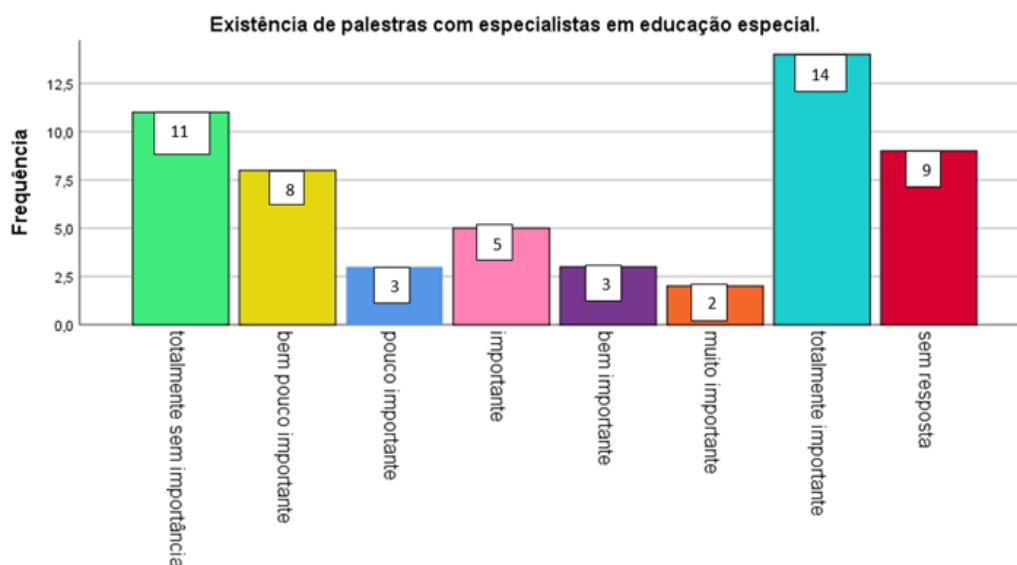
Gráfico 7 – Existência de materiais, recursos e aulas dinâmicas.



Conforme a gráfico 7 quanto à existência de materiais, recursos e aulas dinâmicas, 23,6% (n=13) indicaram bem pouco importantes e, 12,7% (n=7), pouco importante, ao analisar estas respostas observa-se que as aulas e materiais não possuem uma certa relevância na didática das aulas para a percentagem predominante de alunos abordados, mas, percebe-se também que a maioria se absteve de responder esta questão.

A necessidade da busca por informações desperta o interesse em futuras capacitações e a procura por aperfeiçoamento, no próximo item pode verificar-se a importância atribuída pelos inquiridos à condição *existência de palestras com especialistas em educação especial*.

Gráfico 8 – Existência de palestras com especialistas em educação especial.



Conforme o gráfico 8, a percentagem relativa à existência de palestras com especialistas indicou 25,5% (n = 14) para totalmente importante e, 20,0% (n = 11), para totalmente sem importância, nesta questão as respostas se divergem porém analisando todas as retornos verifica-se que as palestras constam como fator positivo para a formação dos professores.

Os gráficos anteriores nos mostram as opiniões dos estudantes sobre as condições que consideram mais relevantes em sua aprendizagem, as questões relativas a este objetivo, identificaram algumas instabilidades nas respostas, percebe-se a isenção em vários itens o que ocasionou certa dificuldade na interpretação dos dados.

Sabemos que a percepção é subjetiva, o que pode resultar em dados distorcidos, pois há muita diferença entre o que as pessoas fazem ou sentem e o que elas dizem a esse respeito (Gil, 2008, p. 56). Por se tratar de uma questão delicada e um tema atualmente polemico nem todas as pessoas estão motivadas para fornecer as respostas solicitadas por essas razões deixam de responder a determinadas questões ou passam a respondê-las de maneira inapropriada (Gil, 2008, p. 128).

Analisando as respostas poderíamos inferir que a condição mais relevante para os inquiridos relaciona-se com a formação específica que os prepara para trabalhar com classes heterogeneas pois 23,6% consideram totalmente importante o aumento de horas de preparação para a educação inclusiva no currículo das faculdades de pedagogia

Constatamos também que 40% dos estudantes consideram muito importante ou totalmente importante, a condição matérias específicas para trabalhar com alunos com TDI e 34,6% enunciam a formação em atitudes inclusivas importante e bem importante.

Também Poker e Milanez (2015) concluem que o preparo em atitude inclusiva é imprescindível para a formação do professor, isto porque o foco central da escola inclusiva é a aprendizagem do aluno garantida pela forma diferenciada do professor ensinar.

Também Coelho (2012) afirma num estudo efetuado em Portugal que os professores atribuem maior relevo à condição atitudes para a inclusão, como fundamental para o progresso da escola inclusiva.

Percebe-se uma pequena contradição quando são questionados quanto à importância de aulas dinâmicas e ofertas de estágios junto ao TDI dando-lhes o valor de pouco importante ou isentando-se da resposta, porem dividem-se quando questionados sobre a oferta de palestras, trazendo novamente a posição de Gil (2010), onde deixam de responder ou respondem de maneira inapropriada. De modo geral é possível observar a carência de informação e formação de nossos futuros professores, percebe-se que as mudanças no processo formativo ainda são pequenas, as matérias direcionadas a este tópico geralmente são abrangentes demais, deixando de focar na real necessidade da escola inclusiva.

Tal como neste estudo também Mantoan (2006) conclui que é necessário investir na formação de profissionais altamente qualificados. As instituições de ensino superior necessitam rever seus conceitos e a aplicabilidade de assuntos específicos e direcionados a inclusão da pessoa com TDI, pois como já vimos anteriormente a inclusão da pessoa com deficiência intelectual está sobrepondo a todas as outras deficiências, tornando assim primordial o conhecimento básico sobre esta deficiência em específico.

A seguir analisaremos o quarto e último objetivo: **Identificar as dificuldades encontradas no processo de formação de futuros pedagogos mediante a capacitação para a atuação junto à educação inclusiva especificamente com TDIs.** Para verificar este objetivo foram selecionadas as 3 questões abertas do questionário Assim no que diz respeito às dificuldades com que os participantes se deparam ainda na sua formação em relação às matérias relacionadas com a temática da escola inclusiva, encontraram-se os seguintes resultados:

Tabela 19 – Dificuldades frequentes na aprendizagem sobre matérias relacionadas com a educação inclusiva.

Quais as dificuldades que sente mais frequentemente na aprendizagem sobre matérias relacionadas com a educação inclusiva?

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	Respondeu	41	74,5	74,5	74,5
	Não respondeu	14	25,5	25,5	100,0
	Total	55	100,0	100,0	

Na tabela 19 podemos constatar que dos 55 inquiridos a questão foi respondida por 41, por se tratar de uma questão aberta observa-se que mais de 70% dos estudantes interagiram, demonstrando interesse no assunto abordado. As respostas estão a seguir no quadro 4.

Quadro 4 – Dificuldades frequentes na aprendizagem sobre matérias relacionadas com a educação inclusiva.

RESPOSTAS	NÚMERO DE PESSOAS
1. Falta de organização da instituição: Teoria X Prática	4
2. Falta de matérias relacionadas ao TDI e poucas horas de educação especial	9
3. Falta de preparo na graduação	9
4. Formação superficial em TDI	3
5. Falta de estágios e prática na área	6
6. Falta de contato com o TDI	1
7. Falta de material e cursos direcionados	3
8. Aprofundamento nas leis e direitos dos deficientes	1
9. Falta de proximidade da realidade em escola	2
10. Como incluir e agir de forma efetiva	5
Total de respostas	43

Nota-se pelos dados descritos no quadro 4 que os inquiridos se sentem despreparados para assumir classes com alunos com TDI, as maiores dificuldades quanto a sua formação é a falta de matérias relacionadas à deficiência intelectual e as poucas horas dedicadas ao tema.

No mesmo contexto ainda há a insegurança em como incluir e agir de forma efetiva para se ter sucesso na inclusão escolar, acreditam ainda ser necessário mais horas de estágio para obter mais práticas na área. Constatam ainda que as instituições de ensino não estão organizadas para esta qualificação, faltam materiais, cursos direcionados, aprofundamento nas leis e direitos dos deficientes e o contato efetivo com os TDIs.

Quando questionados sobre os currículos da universidade os estudantes responderam da seguinte forma:

Tabela 20 – Na sua opinião os conteúdos/disciplinas que constam no currículo da universidade são suficientes para a formação de professores nesta área?

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	Sim	0	0%	0	0
	Não	45	81,8	81,8	81,8
	Não respondeu	10	18,2	18,2	18,2
	Total	55	100,0	100,0	100,0

Verifica-se pela tabela 20 que nesta questão unanimidade, dos 45 respondentes 81,8 % responderam não, o que faz repensar a qualidade do ensino diante a inclusão de pessoas com TDI, inferindo que as instituições ainda não valorizam esta área na formação para a capacitação dos futuros professores no que diz respeito à inclusão de deficientes na rede regular de ensino.

A próxima tabela indica a participação dos estudantes na área destinada a comentários e observações que não foram contempladas no questionário.

Apresentam-se na tabela seguinte os resultados obtidos:

Tabela 21 – Este espaço destina-se a comentários/observações que deseje fazer e considere importantes sobre o tema focado e que não estejam contemplados (as) neste questionário.

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	Respondeu	20	40	40	40
	Não respondeu	35	60	60	60
	Total	55	100	100	100

Conforme podemos observar na tabela acima, 40% dos inqueridos participaram desta questão, expondo suas opiniões referentes ao tema abordado, no quadro 5 constam as respostas analisadas.

Quadro 5 – Comentários/observações que os estudantes julgaram importantes, mas não estavam no questionário aplicado.

Categoria	Subcategoria	Item
1. Inclusão	1.1. Leis de inclusão	1.1.1. Inclusão como direito e dever. 1.1.2. A inclusão do educando com TDI é importante, no entanto deve-se olhar cada caso, para que ele tenha o direito de frequentar escolas especiais. 1.1.3. A “inclusão” de hoje em dia é uma inclusão perversa.
2. Dificuldades	2.1. Conteúdo	2.1.1. Me sinto totalmente insegura para trabalhar com inclusão. 2.1.2. Precisamos ser mais preparados para receber os alunos desta área. 2.1.3. Este tema questiona o ensino que estamos tendo desde a nossa formação 2.2.1. Não temos contato diretamente com o TDI durante a graduação acredito que seria uma oportunidade de nos sentirmos mais preparadas.
	2.2. Interação	2.2.2. As universidades deveriam preparar melhor seus alunos para lidar com os educandos da educação especial, tanto no ensino regular, como na própria educação especial.
3. Formação	3.1. Continuada	3.1.1. A questão da educação continuada para a questão do ensino da educação inclusiva seria primordial para a formação docente
	3.2. Grade curricular	3.2.1. Matérias sobre educação inclusiva 3.2.2. Mais cursos de capacitação para que os professores estejam preparados para receber alunos com TDI 3.2.3. Mesmo tendo a matéria de educação especial, ainda assim é muito vago 3.2.4. A disciplina de inclusão em sua grandiosa ramificação deve ser atribuída e trabalhada constantemente na grade curricular 3.2.5. Muitas falhas na minha formação, em específico nesta área.
	3.3. Tecnologia	3.3.1. Conhecimento em TDI no encontro da tecnologia.
	3.4. Palestras	3.4.1. Amei esta palestra que nós tivemos eu acho que você deveria vir mais vezes.
	3.5. Estágios	3.5.1. Os estágios obrigatórios que estão na grade que é considerado comum (possuem relevância) porém, seria de grande importância se tivéssemos a mesma oportunidade na educação inclusiva. 3.5.2. Levar o corpo docente e discente a terem um contato mais próximo das entidades que trabalham com esse público específico.
4. Representatividade	4.1- Contato com outros profissionais	4.1.1. Precisamos ser representados na universidade. 4.1.2. Acho que os temas abordados aqui são muito relevantes.

Conforme o quadro 5 obtivemos 20 comentários válidos para análise nesta questão aberta com pontos de vista relevantes, demonstrando uma certa insegurança e inquietude em sua formação. As respostas estão transcritas na coluna “item” para que possamos ter uma ideia mais ampla das opiniões e sugestões dos estudantes para o aperfeiçoamento do curso de pedagogia diante a inclusão. Os comentários vão desde a solicitação de cursos específicos até o contato direto com o TDI através de estágios, a importância da formação continuada e a sede de conhecimentos relacionados ao tema, deixou claro a carência de informação e a fragilidade da formação de futuros professores para a educação inclusiva.

A necessidade de uma formação mais ampla dentro do contexto da deficiência intelectual, com citam Poker e Milanez, exige uma certa urgência, visto que ao longo dos anos a incidência de alunos com TDI incluídos está em crescente avanço, as poucas horas ofertadas nos cursos superiores de formação de professores, não conseguem atingir o grau necessário de informações que a situação atual exige.

Se observarmos de maneira geral percebe-se que existe uma lacuna na formação de futuros professores, que mediante ao quadro atual de inclusão necessita ser sanado, a questão que precisa ser analisada é se os conteúdos relacionados a educação inclusiva estão sendo contemplados a contento. Quando este assunto é abordado de forma mais ampla, como citam ainda Poker e Milanez (2015), não é possível verificar como será feita a abordagem do tema, seu direcionamento e se abrangerá a toda a adversidade que envolve esta capacitação.

As matérias disponíveis na grade curricular dos cursos de pedagogia não são suficientes para atingir todas as deficiências que fazem parte da inclusão, tornando-se ampla demais aos objetivos da inclusão da clientela da educação especial na rede regular de ensino.

Tal como neste estudo, também em Santos (2013) percebe-se que a educação está em constante transformação exigindo reformas curriculares mais constantes repensando assim na qualificação, educação formal e informal e principalmente o investimento na educação continuada.

Se pensando nas instituições formadoras podemos pensar que muito se discute sobre a formação, a qualificação e a prática pedagógica de professores da Educação Básica, mas pouco se questiona sobre a formação e a prática pedagógica do docente do Ensino Superior.

A reformulação curricular se faz necessária tanto para os professores das instituições de ensino superior quanto aos estudantes de pedagogia, a atualização da grade direcionada às especificidades dos alunos de inclusão, pode tornar o futuro professor mais seguro em sua atuação em sala de aula.

IV. CONCLUSÃO

A realização deste estudo teve como base a investigação sobre a formação de professores diante da inclusão de pessoas com deficiência intelectual. Tendo em conta a dificuldade de inclusão destes deficientes e suas limitações, a formação dos professores passa a ser algo imprescindível para o atendimento adequado a estas crianças é fundamental que se produza mais investigação e conhecimentos, para se proceder a um atendimento educativo mais eficaz.

Com intuito de contribuir para o aperfeiçoamento desta formação, se desenvolveu este trabalho de investigação, que teve como objetivo conhecer a percepção de estudantes de pedagogia sobre seu processo de formação para atuar numa escola inclusiva com deficientes intelectuais.

O levantamento das percepções dos estudantes é essencial para que possamos verificar possíveis falhas na formação direcionada ao trabalho com o TDI. A inclusão não se faz com o simples fato de matricular pessoas com deficiência na rede regular de ensino, sem pensar na qualificação dos profissionais com ele envolvidos, mas sim pensar no fato de proporcionar uma capacitação efetiva para colaborar com o sucesso da inclusão.

Foi ainda definido como objetivos compreender a opinião dos estudantes sobre a necessidade de uma formação voltada à educação inclusiva e deficiência intelectual e identificar dificuldades encontradas no processo de formação de futuros pedagogos mediante a capacitação para a atuação junto à educação inclusiva especificamente com TDIs.

Neste estudo, também se traçou o objetivo de contribuir com as Instituições de Ensino Superior apresentando-lhes o resultado da pesquisa como uma pequena contribuição para o aperfeiçoamento nesta área da educação, sendo realizado assim que chegar ao término do trabalho.

Assim sendo, atendendo aos objetivos definidos neste estudo que incidiu sobre os estudantes de fases finais do curso de pedagogia, foram registradas as seguintes conclusões:

Ao analisar as opiniões dos estudantes de pedagogia sobre a inclusão e a sua experiência com pessoas com deficiência intelectual, conclui-se que:

- a) 63,6% dos inquiridos já tiveram experiência de contacto com pessoas com TDI no final da sua formação. Salienta-se que a percentagem dos que sentem dificuldade na interação com estas pessoas (45,5%) é muito semelhante com os que não sentem (47,3%). No que se refere à inclusão destes alunos numa sala de aula os futuros professores na sua maioria discordam total (43,6%) ou parcialmente (27,3%) que a sua presença possa contribuir para que os outros alunos assumam condutas inadequadas. No entanto quando se coloca a questão que a sua presença numa sala de aula possa atenuar as diferenças entre eles e os seus companheiros ditos normais, a maioria discorda o (27,3%) ou está indecisa (21,8%).

A presença de um aluno com TDI na sala de aula para os participantes não interfere com o progresso dos seus colegas, pois 67,3% dos inquiridos concordam com a afirmação ou total ou parcialmente. No entanto verifica-se que os futuros professores têm uma imagem dos que estão a favor da inclusão dos alunos com TDI no ensino regular, pouco esperada uma vez que consideram que na realidade, estão pouco interessados em melhorar a qualidade do ensino, uma vez que 47,3% concordam total ou parcialmente e apenas 25,5% discordam.

- b) Quanto a compreender a opinião dos estudantes de pedagogia sobre a sua formação inicial e a preparação para o trabalho com alunos com deficiência intelectual constatou-se que, 23,6% consideram totalmente importante o aumento de horas de preparação para a educação inclusiva no currículo das faculdades de pedagogia, pois as horas atuais dedicadas a inclusão não estão contemplando de forma satisfatória a deficiência intelectual em sua vasta complexidade. Já 40% consideram importante a existência de matérias específicas, pois como vimos anteriormente a amplitude do tema sem definições específicas no aprendizado pode tornar-se amplo demais perdendo

direcionamento necessário a inclusão da deficiência aqui abordada. Aproximadamente 25% consideram importante que os estudantes devem ter um maior desenvolvimento de sua consciencialização diante a inclusão, para torná-la realmente efetiva. Quanto a formação em atitudes inclusivas mais de 30% a consideram importantes.

Já a percentagem relativa à existência de palestras com especialistas 25,5% dos estudantes refere ser totalmente importante, considerando como fator positivo a formação agregando informações pertinentes a sua capacitação e 20% divergem desta opinião.

- c) Para identificar as dificuldades encontradas no processo de formação de futuros pedagogos mediante a capacitação para a atuação junto à educação inclusiva especificamente com deficiência intelectual, 74,5% dos estudantes elencaram vários itens para serem aperfeiçoados junto às instituições no decorrer do curso. 81,8% alegam que as disciplinas aplicadas no currículo não são suficientes para a formação nesta área, 18,2% abstiveram-se de responder. Quando questionados sobre assuntos não abordados na pesquisa 40% dos estudantes contribuíram com suas opiniões sobre o tema elencando vários pontos relevantes em sua formação. As dificuldades encontradas estão: falta de tempo no currículo dedicado a esta deficiência, aprofundamento nas leis de inclusão, domínio de conteúdo e segurança para atuar, interação e integração com deficientes e profissionais especialistas, alteração na grade curricular, palestras, estágios, tecnologia e educação continuada.

Ao verificar as opiniões dos estudantes de Pedagogia sobre as condições que consideram mais relevantes em sua aprendizagem, para que seja possível a realização de um efetivo processo de inclusão observou-se que, a busca por uma solução diante de vários desafios ligados a inclusão do TDI não é fácil de se adquirir, porem a busca por informações e a inquietude para adquirir mais conhecimentos ainda é um grande passo a ser percorrido. O que se faz necessário durante a formação do professor é assegurar-lhe a confiança e o amparo na busca do conhecimento e seus desafios. Poderíamos inferir que a condição mais relevante para os inquiridos relaciona-se com a formação específica que os prepara para trabalhar com classes heterogeneas pois 23,6% consideram

totalmente importante o aumento de horas de preparação para a educação inclusiva no currículo das faculdades de pedagogia

Após analisar e interagir com os estudantes no primeiro contato, ficou claro a sede de conhecimento que apresentam e a necessidade de obter informações desconhecidas. Ainda, sobre a deficiência intelectual, percebe-se que o tempo destinado ao tema jamais ira abranger todos os aspectos que a envolvem, porém, se trabalharmos de maneira mais precisa e direta poderemos sim instigar a capacidade de pesquisa e conhecimento destes estudantes levando-os a buscar especializações específicas na área.

Assim sendo conclui-se que a formação inicial dos professores diante a inclusão de pessoas com TDI, necessita de aperfeiçoamentos constantes, pois independente dos desafios à busca por conhecimentos e capacitações jamais deixarão de existir, pois a evolução didática tecnológica por si só já exige isto do profissional. Em se tratando do assunto aqui abordado TDI, esta atualização deverá ocorrer constantemente visto que o desenvolvimento humano está em constante evolução, trazendo novas tecnologias e novas possibilidades de trabalho e avanço dentro das deficiências.

A missão desafiadora dos formadores de formadores passa a ser cada dia mais árdua, pois diante de tantas adversidades as instituições de ensino superior precisam de uma grande atualização, buscando dentro de seu projetos desenvolverem seus estudantes de maneira global para que no futuro possam interagir de forma abrangente dentro de uma inclusão de qualidade, respeitando os limites e deficiências de cada um.

BIBLIOGRAFIA

Alonso, D. (2013). Educação inclusiva: desafios da formação e da atuação em sala de aula. *Nova Escola*. [Em linha]. Disponível em <<https://novaescola.org.br/conteudo/588/educacao-inclusiva-desafios-da-formacao-e-da-atuacao-em-sala-de-aula>>. [Consultado em 16/07/2019].

Aranha, M. S. F. (2001). Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência. *Revista do Ministério Público do Trabalho*, n. 21, pp. 160-173. [Em linha]. Disponível em <<http://www.anpt.org.br/attachments/article/2732/Revista%20MPT%20-%20Edi%C3%A7%C3%A3o%2021.pdf>>. [Consultado em 12/12/2019].

Avramidis, E. e Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129-147. [Em linha]. Disponível em <<https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/08856250210129056?needAccess=true>>. [Consultado em 12/12/2019].

Avramidis, E. e Kalyva, E. (2007). The influence of teaching experience and professional development on Greek teachers' attitudes towards inclusion. *European Journal of Special Needs Education*, 22(4), pp. 367-389. [Em linha]. Disponível em <<https://ore.exeter.ac.uk/repository/bitstream/handle/10036/41433/influence%20of%20teaching.pdf?sequence=3&isAllowed=y>>. [Consultado em 12/12/2019].

Ballone, G. J. (2007). Deficiência Mental. *PsiquWeb*. [Em linha]. Disponível em <<http://www.psiqweb.med.br/site/?area=NO/LerNoticia&idNoticia=29>>. [Consultado em 16/07/2019].

Barros, A. (2005). Alunos com deficiência nas escolas regulares: limites de um discurso. *Saúde e Sociedade*, 14(3), pp. 119-133. [Em linha]. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/sausoc/v14n3/08.pdf>>. [Consultado em 12/12/2019].

Bellini, F. (2017). A Formação Do Professor Para Educação Especial. *Blog Demonstre*. [Em linha]. Disponível em <<https://demonstre.com/formacao-do-professor-para-educacao-especial/>>. [Consultado em 10/01/2020].

Bezerra, M. J. S. (2016). *Escola inclusiva: desafios e perspectivas*. II Congresso Internacional de Educação Inclusiva (II CINTEDI), II Jornada Chilena Brasileira de Educação Inclusiva, 16-18 Nov., Campina Grande, Paraíba, Brasil. [Em linha]. Disponível em <https://editorarealize.com.br/revistas/cintedi/trabalhos/TRABALHO_EV060_MD1_SA10_ID4031_22102016094838.pdf>. [Consultado em 15/07/2019].

Boraschi, M. B. (2013). Alfabetização e letramento em crianças com deficiência intelectual. *Revista Eletrônica Gestão & Saúde*, (2/ed. esp.), pp. 612-623. [Em linha]. Disponível em <<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5557414.pdf>>. [Consultado em 16/12/2019].

Campos, M. S. (2017). O processo de inclusão e os alunos com deficiência intelectual. *WebArtigos*. [Em linha]. Disponível em <<https://www.webartigos.com/artigos/o-processo-de-inclusao-e-os-alunos-com-deficiencia-intelectual/153046>>. [Consultado em 16/07/2019].

Capellini, V. L. M. F. (2004). *Avaliação das possibilidades do ensino colaborativo no processo de inclusão escolar do aluno com deficiência mental*. Tese de doutorado em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR), São Carlos, São Paulo, Brasil. Disponível em <<https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2921/TeseVLMFC.pdf?sequence=1>>. [Consultado em 12/12/2019].

Capellini, V. L. M. F. e Fonseca, K. A. (2017) A escola inclusiva: seus pressupostos e movimentos. *Doxa: Rev. Bras. Psicol. Educ.*, Araraquara, 19(1/jan.-jun.), pp. 107-127. [Em linha]. Disponível em <<https://periodicos.fclar.unesp.br/doxa/article/viewFile/10824/7010>>. [Consultado em 12/12/2019].

Coelho, M. F. P. S. (2012). *A Formação e as atitudes de professores do ensino básico face à inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais na sala de aula*. Tese de doutorado em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de Extremadura, Badajoz, Espanha.

DSM-5 (2014), Manual diagnóstico estatístico de transtornos mentais, American Psychiatric Association, 5ª edição. Tradução de Maria Inês Corrêa Nascimento et al., revisão técnica de Aristides Volpato Cordioli et al., Porto Alegre, Editora Artmed. [Em linha]. Disponível em <<http://www.niip.com.br/wp-content/uploads/2018/06/Manual-Diagnostico-e-Estatistico-de-Transtornos-Mentais-DSM-5-1-pdf.pdf>>. [Consultado em 12/12/2019].

Deimling, N. N. M. (2013). A Educação Especial nos cursos de Pedagogia: considerações sobre a formação de professores para a inclusão escolar, *Educação Unisinos*, 17(3/set.-dez.), pp. 238-249. [Em linha]. Disponível em <<http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/viewFile/edu.2013.173.08/3815>>. [Consultado em 12/12/2019].

Ferreira, M. C. C.; Ferreira, J. R. (2004). *Sobre inclusão, políticas públicas e práticas pedagógicas*. In: Goés, M. C. R. de; Laplane, A. L. F. de (Orgs.). *Políticas e práticas de educação inclusiva*. São Paulo: Autores Associados, pp. 21-48.

Ferreira, M., Prado, S. A. e Cadavieco, J. F. (2015) Educação inclusiva: O professor como epicentro do processo de inclusão. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 8(1/mar.), pp. 1889-4208. [Em linha]. Disponível em <<https://www.revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/117/113>>. [Consultado em 12/12/2019].

Garghetti, F. C., Medeiros, J. G. e Nuernberg, A. H. (2013). Breve história da deficiência intelectual. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, 10(Jul.), pp. 101-116. [Em linha]. Disponível em <<https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/reid/article/viewFile/994/820>>. Acesso: [Consultado em 12/12/2019].

Gil, A. C. (2010). *Como elaborar projetos de pesquisa*. 5 ed. São Paulo, Atlas.

Mantoan, M. T. E. (2006). *Inclusão escolar – caminhos e descaminhos, desafios, perspectivas*. In: Ensaio pedagógicos. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, III Seminário Nacional de Formação de Gestores e Educadores – Educação Inclusiva: direito à diversidade. Brasília, DF, pp. 11-16. [Em linha]. Disponível em <<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000013526.pdf>>. [Consultado em 16/07/2019].

Mantoan, M. T. E. e Prieto, R. G. (2006). *Inclusão escolar: pontos e contrapontos*. São Paulo, Summus.

Mantoan, M. T. E. (2015). *Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?* São Paulo, Summus.

Marconi, M. A. e Lakatos, E. M. (2010). *Fundamentos de metodologia científica*. 7. ed. São Paulo, Atlas.

Marinho, C. C. (2016). *Concepções de estudantes de pedagogia sobre educação inclusiva e educação especial e suas atitudes sociais em relação à inclusão*. Dissertação de mestrado em Educação Especial, Universidade do Estado de São Paulo (UNESP), Marília, São Paulo, Brasil. [Em linha]. Disponível em <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/144631/marinho_cc_me_mar.pdf?sequence=3&isAllowed=y>. [Consultado em 12/12/2019].

Minayo, M. C. S. (2007). *O desafio do conhecimento. Pesquisa qualitativa em saúde*. São Paulo, HUCITEC.

Minetto, M. F. (2008). *Currículo na educação inclusiva: entendendo esse desafio*. Curitiba: IBPEX.

Ministério da Educação (1994). Declaração de Salamanca, de 7 a 10 de Junho de 1994. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. [Em linha]. Disponível em

<<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. [Consultado em 17/07/2019].

Ministério da Educação (2001a). Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de Setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. [Consultado em 17/07/2019].

Ministério da Educação (2001b). Conselho Nacional de Educação Básica, Parecer CNE/CEB nº 17 – homologado. Despacho do Ministro em 15/8/2001, publicado no Diário Oficial da União de 17/8/2001, Seção 1, p. 46. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. [Em linha]. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/parecer17.pdf>>. [Consultado em 12/12/2019].

Ministério da Educação (2002). Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP 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. [Em linha]. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf>. [Consultado em 17/07/2019].

Ministério da Educação (2006). Política Nacional de Educação Infantil: pelos direitos das crianças de zero a seis anos à Educação. Documento preliminar. Brasil, 2006. 20f. [Em linha]. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/polinaci.pdf>>. [Consultado em 17/07/2019].

Ministério da Educação (2007a). Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007. Brasília: MEC. 2007. 15p. [Em linha]. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>>. [Consultado em 15/07/2019].

Ministério da Educação (2007b). Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. – Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007. 76p. [Em linha]. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/docman/2191-plano-nacional-pdf/file>>. [Consultado em 15/07/2019].

Ministério da Educação (2007c). Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas. Brasília: MEC. 2007. 43p. [Em linha]. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf>>. [Consultado em 17/07/2019].

Ministério da Educação (2008). Plano Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008. Brasília: MEC. 2008. 19p. [Em linha]. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>>. [Consultado em 15/07/2019].

Ministério da Educação (2009). Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 4 CNE/CEB, de 2 de Outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. [Em linha]. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf>. [Consultado em 17/07/2019].

Ministério da Educação (2018). Base Nacional Comum para formação de professores da Educação Básica, [Em linha]. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/11/7._Orienta%C3%A7%C3%B5es_aos_Consehos.pdf>. [Consultado em 22/07/2019].

Oliveira, J. T., Reia, L. (2017). *A Inclusão do aluno com deficiência intelectual no ensino regular*. Monografia de graduação em Pedagogia, Centro Universitário Católica Salesiano Auxilium (UniSALESIANO), Lins, São Paulo, Brasil.

Paulon, S. M.; Freitas, L. B. L.; Pinho, G. S. Documento subsidiário à política de inclusão. Brasília: MEC, SEESP, 2005. 48. p. [Em linha]. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/livro%20educacao%20inclusiva.pdf>>. [Consultado em 17/07/2019].

Plano Nacional de Educação. O observatório do PNE (OPNE). [Em linha]. Disponível em <<http://www.observatoriodopne.org.br/>>. [Consultado em 16/07/2019].

Pletsch, M. D. (2009). *Repensando a inclusão escolar de pessoas com deficiência mental: Diretrizes políticas, currículo e práticas pedagógicas*. Tese de doutorado em Educação, Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro, Brasil. [Em linha]. Disponível em <http://www.eduinclusivapesquerj.pro.br/images/pdf/MarciaPletsch_Tese_2009.pdf>. [Consultado em 12/12/2019].

Poker, R. B. e Milanez, S. G. C. (2015). Formação do professor e educação inclusiva: análise dos conteúdos dos cursos de pedagogia da Unesp e da USP. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 10(nº esp.), pp. 703-718. [Em linha]. Disponível em <<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/7921/5428>>. [Consultado em 12/12/2019].

Prais, J. L. S. e Rosa, V. F. (2017) A Formação de professores para inclusão tratada na Revista Brasileira de Educação Especial: uma análise. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, 30(57/jan.-abr.), pp. 129-144. [Em linha]. Disponível em <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/19833/pdf>>. [Consultado em 12/12/2019].

Presidência da República. (2001) Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Convenção da Guatemala. [Em linha]. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/D3956.htm>. [Consultado em 15/07/2019].

Presidência da República. (2005). Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua

Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. [Em linha]. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. [Consultado em 16/07/2019].

Presidência da República. (2007). Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. [Em linha]. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6094.htm>. [Consultado em 16/07/2019].

Presidência da República. (2008). Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto no 6.253, de 13 de novembro de 2007. [Em linha]. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Decreto/D6571.htm>. [Consultado em 16/07/2019].

Presidência da República. (2009). Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, [Em linha]. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm>. [Consultado em 15/07/2019].

Presidência da República. (2011a). Decreto nº 7.480, de 16 de maio de 2011. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão do Grupo-Direção e Assessoramento Superiores - DAS e das Funções Gratificadas do Ministério da Educação e dispõe sobre remanejamento de cargos em comissão. [Em linha]. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7480.htm>. [Consultado em 16/07/2019].

Presidência da República. (2011b). Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. [Em linha]. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm>. [Consultado em 16/07/2019].

Rocha, A. B. O. (2017). O papel do professor na educação inclusiva. *Ensaios Pedagógicos*, 7(2), pp. 1-11. [Em linha]. Disponível em <<http://www.opet.com.br/faculdade/revista-pedagogia/pdf/n14/n14-artigo-1-O-PAPEL-DO-PROFESSOR-NA-EDUCACAO-INCLUSIVA.pdf>>. [Consultado em 12/12/2019].

Rodrigues, D. (2003). *Perspectivas sobre inclusão. Da educação à sociedade*. Porto, Porto Editora.

Ruiz, J. A. (2002). *Metodologia científica: guia para eficiência nos estudos*. São Paulo, Atlas.

Santos, C. S. (2013). A prática pedagógica dos docentes universitários na formação de professores da educação básica para a inclusão escolar dos alunos com deficiência. *Revista Educação e Emancipação*, 6(2/jul.-dez.), pp. 9-32. [Em linha]. Disponível em <<http://www.periodicoeletronicos.ufma.br/index.php/reducacaoemancipacao/article/view/3012/2646>>. [Consultado em 12/12/2019].

Santos, A. F., Correia, L. M. e Cruz-Santos, A (2014). Percepção de professores face à educação de alunos com necessidades educativas especiais: um estudo no norte de Portugal. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, 27(48/jan.-abr.), pp. 11-26. [Em linha]. Disponível em <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/9013/pdf>>. [Consultado em 12/12/2019].

Silva, K. C. B. (2014). *Educação Inclusiva: para todos ou para cada um? Alguns paradoxos (in)convenientes*. Tese de doutorado em Educação, Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, São Paulo, Brasil. [Em linha]. Disponível em <<https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-29092014->

134527/publico/KELLY_CRISTINA_BRANDAO_DA_SILVA_rev.pdf>. [Consultado em 12/12/2019].

SED (2005). Secretaria de Estado da Educação, Ciência e Tecnologia. *Proposta Curricular de Santa Catarina: Estudos Temáticos*. Florianópolis: IOESC, Santa Catarina Brasil. 192 p. [Em linha]. Disponível em <<http://www.sed.sc.gov.br/documentos/ensino-89/proposta-curricular-156/2005-157/136-proposta-curricular-de-santa-catarina-2005-136/file>>. [Consultado em 12/12/2019].

SED (2014). Secretaria de Estado da Educação. *Proposta Curricular de Santa Catarina: Formação integral na Educação Básica*. 192 p. Florianópolis: Secretaria de Estado da Educação, Santa Catarina Brasil. p. 71. [Em linha]. Disponível em <<http://www.sed.sc.gov.br/documentos/ensino-89/proposta-curricular-156/4326-proposta-curricular-final>>. [Consultado em 10/01/2020].

SED (2016). Secretaria de Educação e Desenvolvimento. Diretoria de Gestão da Rede Estadual Gerência de Programas, Modalidades e Projetos Educacionais. *Orientações práticas para professores sobre deficiência e transtornos*. Florianópolis, Santa Catarina, Brasil. 44 p. [Em linha]. Disponível em <<http://www.sed.sc.gov.br/documentos/ensino-89/educacao-especial-428/6576-orientacoes-praticas-para-professores-sobre-deficiencia-e-transtornos>>. [Consultado em 12/12/2019].

Senado Federal. (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. [Consultado em 15/07/2019].

Senado Federal. (1971). Lei nº 5692, de 11 de Agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. [Em linha]. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15692.htm>. [Consultado em 15/07/2019].

Senado Federal. (1989). Lei nº 7853, de 24 de Outubro de 1989. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela

jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. [Em linha]. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7853.htm>. [Consultado em 15/07/2019].

Senado Federal. (1990). Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), [Em linha]. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm>. [Consultado em 16/07/2019].

Senado Federal. (1996). Lei nº 9394, de 20 de Dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. [Em linha]. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. [Consultado em 15/07/2019].

Senado Federal. (1999). Lei nº 3298, de 20 de Dezembro de 1999. Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. [Em linha]. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3298.htm>. [Consultado em 15/07/2019].

Senado Federal. (2001). Lei nº 1012, de 9 de Janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. [Em linha]. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm>. [Consultado em 15/07/2019].

Senado Federal. (2002). Lei nº 10.436, de 24 de Abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. [Em linha]. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm>. [Consultado em 15/07/2019].

Senado Federal. (2012). Lei nº 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. [Em linha].

Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm>. [Consultado em 15/07/2019].

Senado Federal. (2014). Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. [Em linha]. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm>. [Consultado em 16/07/2019].

Senado Federal. (2015a). Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Estatuto da Pessoa com Deficiência. 3. Ed. Brasília: Senado Federal, coordenação de Edições Técnicas. 50 p. [Em linha]. Disponível em <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/554329/estatuto_da_pessoa_com_deficiencia_3ed.pdf>. [Consultado em 17/07/2019].

Senado Federal. (2015b). Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). [Em linha]. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm>. [Consultado em 16/07/2019].

Senado Federal. (2015c). Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Estatuto da Pessoa com Deficiência. Brasília: Congresso Nacional. 69 p. [Em linha]. Disponível em <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=432201>. [Consultado em 17/07/2019].

UNESCO (1990). Declaração Mundial de Educação para Todos: satisfação das Necessidades básicas de aprendizagem. *UNESDOC Digital Library*. ED/90/CONF/205/1. Jomtien, 1990. 8 p. [Em linha]. Disponível em <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291_por?posInSet=2&queryId=ff055ed2-d5bc-41bd-af83-2eac48390ff5>. [Consultado em 17/07/2019].

UNESCO (2016). Educação 2030. Declaração de Incheon Rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos. *UNESDOC Digital Library*. ED-2016/WS/2. Brasília, 2016. 34 p. [Em linha]. Disponível em

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243278_por?posInSet=1&queryId=6fe6bf42-1053-45d8-bcc7-9a90b93ca376>. [Consultado em 17/07/2019].

UNIEDU (2014). Programa de bolsas Universitárias de Santa Catarina. Secretaria de Educação e Desenvolvimento (SED). Atualização da proposta curricular do estado de Santa Catarina, 2014, p. 41. [Em linha]. Disponível em <<http://www.uniedu.sed.sc.gov.br/index.php/graduacao/proesde/cursos-de-extensao/midioteca/proposta-curricular-de-santa-catarina/359-2014-proposta-curricular-de-santa-catarina-formacao-integral-na-educacao-basica/file>>. [Consultado em 14/12/2019].

Vasconcelos, C. R. M. (2012). *Formação de Professores e Educação Inclusiva: uma perspectiva de docentes do 1.º Ciclo do Ensino Básico na ilha de S. Miguel*. Tese de Mestrado em Ciências da Educação: Educação Especial, Universidade Fernando Pessoa, Porto, Portugal. [Em linha]. Disponível em <<https://bdigital.ufp.pt/bitstream/10284/3664/1/TESE%20FINAL%20Cristina%20Vasconcelos.pdf>>. [Consultado em 10/01/2020].

ANEXOS

Anexo 1: Questionário

FORMAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA DE DEFICIENTES INTELECTUAIS: PERCEPÇÃO DE ESTUDANTES DE PEDAGOGIA

QUESTIONÁRIO

O presente questionário insere-se num estudo que incide sobre a problemática da formação universitária do professor em relação à educação especial, mais concretamente de alunos das fases finais do curso de Pedagogia presencial nas Universidades de Joinville, Santa Catarina, Brasil.

Tem como objetivo geral **Conhecer a percepção de estudantes de pedagogia sobre seu processo de formação para poderem atuar numa escola inclusiva com alunos com Transtorno do desenvolvimento intelectual.**

E como objetivos específicos **Compreender a percepção dos estudantes de pedagogia sobre as suas atitudes face à inclusão, a sua formação pedagógica inicial para o atendimento de alunos com Transtorno do Desenvolvimento Intelectual (TDI) e face ao currículo aplicado pelas universidades no que respeita à educação inclusiva.**

A sua colaboração é preciosa para a concretização deste trabalho, por isso, solicito-lhe que disponibilize um pouco do seu tempo para responder a este questionário, expressando as suas opiniões sobre cada enunciado.

Não existem respostas certas e erradas, mas apenas um conjunto de questões sobre as quais pretendo conhecer o que pensa. Solicito que responda com precisão às questões apresentadas. Este questionário só poderá contribuir para a investigação referida, desde que esteja completamente preenchido.

O questionário é anónimo e será utilizado, apenas, para fins científicos.

Obrigada pela sua colaboração.

1ª Parte

1. Idade (*assinale a opção que corresponde ao seu caso*)

- ≤ 30
- 31- 40
- 41 – 50
- ≥ 50

2. A qual Instituição de Ensino você pertence?

- ANHANGUERA
- ACE
- UNISOCIESC
- UNIVILLE

3. Genero (*assinale a opção que corresponde ao seu caso*)

- Feminino
- Masculino

4. Formação (*assinale a(s) opção(ões) que corresponde(em) ao seu caso*)

- Ensino Médio.
- Magistério.
- Outras Graduações. Qual?.....

5. Atua como professor (*assinale a opção que corresponde ao seu caso*)

- Sim.
- Não.
- Já atuei. Quando? (ano) _____

6. Você já teve contato com pessoas com TDI? (*assinale a opção que corresponde ao seu caso*)

- Sim.
- Não.

7. Caso a resposta anterior tenha sido SIM, você tem facilidade de interação com uma pessoa com TDI? *(assinale a opção que corresponde ao seu caso).*

- Sim
- Não

8. Na sua formação inicial teve alguma(s) disciplina(s) que o preparasse para a intervenção com alunos com TDI? *(Se respondeu afirmativamente, por favor continue para a pergunta 8).*

- Sim
- Não

Em caso afirmativo indique quais: _____

9. Pensando na sua atividade profissional considera a formação inicial que recebeu como:

- Muito Insuficiente
- Insuficiente
- Suficiente
- Boa
- Muito Boa
- Excelente

10. Você considera que a sua formação para atuar na área da inclusão social foi: *(assinale a opção que corresponde ao seu caso)*

- Muito Insuficiente
- Insuficiente
- Suficiente
- Boa
- Muito Boa
- Excelente

11. A formação inicial fez com que você se sentisse seguro para trabalhar com o TDI? *(Se respondeu afirmativamente, por favor continue para a pergunta 11).*

- Sim
- Não

2ª Parte

12. Para cada afirmação, por favor indique a opção que melhor exprime a sua opinião (assinale só uma hipótese)

	<i>Discordo totalmente</i>	<i>Discordo parcialmente</i>	<i>Indeciso</i>	<i>Concordo parcialmente</i>	<i>Concordo totalmente</i>
1. Não existem leis específicas que assegurem a inclusão da pessoa com TDI					
2. O contacto com alunos com TDI em aulas do ensino regular, contribui para que os outros alunos assumam condutas inadequadas.					
3. A educação dos alunos com TDI numa turma de ensino regular, atenua as diferenças entre eles e os seus companheiros ditos “normais”.					
4. As leis deveriam ser mais claras em relação à educação especial e inclusão.					
5. A presença de um aluno com TDI numa turma de ensino regular, não interfere					

com o progresso dos seus colegas.					
6. Eu enquanto pedagoga me sinto totalmente apta a trabalhar com a inclusão de pessoas com TDI					
7. Os que estão a favor da inclusão dos alunos com TDI no ensino regular, na realidade, estão pouco interessados em melhorar a qualidade do ensino.					

3ª Parte

13. Classifique por ordem de prioridade crescente de 1 a 7, (sendo 1 a menos importante e 7 a mais importante) as condições que considera mais relevantes em sua aprendizagem, para que seja possível a realização de um efetivo processo de inclusão (Ex.: Ao atribuir 7 a uma condição a outra terá de atribuir 6 e a outra 5 e assim sucessivamente até 1).

	1	2	3	4	5	6	7
1. Os Currículos das universidades com mais horas de preparação para a educação inclusiva.							
2. Matérias específicas para trabalhar com alunos com TDI.							
3. Consciencialização dos estudantes diante da educação inclusiva.							
4. Formação em atitudes inclusivas.							
5. Estágios profissionais em escolas inclusivas.							
6. Existência de materiais, recursos e aulas dinâmicas.							
7. Existência de palestras com especialistas em educação especial.							

Se você considera que existe outras condições além das anteriores indique qual:

14. Quais as dificuldades que sente mais frequentemente na aprendizagem sobre matérias relacionadas com a educação inclusiva

15. Na sua opinião os conteúdos/disciplinas que constam no currículo da universidade são suficientes para a formação de professores nesta área?

16. Este espaço destina-se a comentários/observações que deseje fazer e considere importantes sobre o tema focado e que não estejam contemplados (as) neste questionário

Obrigada pela sua colaboração!

Sandra Maciel de Arruda Voos
Mestranda em Ciências da Educação - Educação especial
Universidade Fernando Pessoa – Porto - Portugal

Anexo 2: Declarações de Consentimento Informado.



DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

Designação do Estudo: Desenvolvimento de pesquisa para dissertação apresentada para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação da Universidade Fernando Pessoa, Porto, Portugal.

Título do trabalho
FORMAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA DE DEFICIENTES INTELLECTUAIS: PERCEPÇÃO DE ESTUDANTES DE PEDAGOGIA

Eu, abaixo-assinado, GUSTAVO GUIMBALA,
representante da Faculdade Guilherme Guimbala - ACE, compreendi a explicação que me foi fornecida acerca da participação na investigação que se tenciona realizar, bem como do estudo em que estaremos incluídos. Foi-me dada oportunidade de fazer as perguntas que julguei necessárias, e de todas obtive resposta satisfatória.

Tomei conhecimento de que a informação ou explicação que me foi prestada versou os objectivos e os métodos. Além disso, foi-me afirmado que tenho o direito de recusar a todo o tempo a participação no estudo, sem que isso possa ter como efeito qualquer prejuízo. Foi-me ainda assegurado que os registos em suporte papel e/ou digital (sonoro e de imagem) serão confidenciais e utilizados única e exclusivamente para o estudo em causa, sendo guardados em local seguro durante a pesquisa e destruídos após a sua conclusão.

Por isso, consinto em participarmos no estudo em causa.

Data: 23 / maio / 2019

Assinatura do representante no projeto:

Associação Catarinense de Ensino
Dr. Gustavo Guimbala
Diretor Administrativo

O Investigador responsável: Sandra Maciel de Arruda Voos

Assinatura:



DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

Designação do Estudo: *Desenvolvimento de pesquisa para dissertação apresentada para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação da Universidade Fernando Pessoa, Porto, Portugal.*

Título do trabalho

FORMAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA DE DEFICIENTES INTELECTUAIS: PERCEPÇÃO DE ESTUDANTES DE PEDAGOGIA

Eu, abaixo-assinado, Rosemari de Borba de Oliveira, representante da Faculdade Anhanguera, compreendi a explicação que me foi fornecida acerca da participação na investigação que se tenciona realizar, bem como do estudo em que estaremos incluídos. Foi-me dada oportunidade de fazer as perguntas que julguei necessárias, e de todas obtive resposta satisfatória.

Tomei conhecimento de que a informação ou explicação que me foi prestada versou os objectivos e os métodos. Além disso, foi-me afirmado que tenho o direito de recusar a todo o tempo a participação no estudo, sem que isso possa ter como efeito qualquer prejuízo. Foi-me ainda assegurado que os registos em suporte papel e/ou digital (sonoro e de imagem) serão confidenciais e utilizados única e exclusivamente para o estudo em causa, sendo guardados em local seguro durante a pesquisa e destruídos após a sua conclusão.

Por isso, consinto em participarmos no estudo em causa.

Data: 26 / março / 2019

Assinatura do representante no projeto: _____

Rosemari de Borba de Oliveira
Coordenadora de Curso
Anhanguera - Joinville

O Investigador responsável: Sandra Maciel de Arruda Voos

Assinatura: _____



DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

Designação do Estudo: Desenvolvimento de pesquisa para dissertação apresentada para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação da Universidade Fernando Pessoa, Porto, Portugal.

Título do trabalho

FORMAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA DE DEFICIENTES INTELLECTUAIS: PERCEPÇÃO DE ESTUDANTES DE PEDAGOGIA

Eu, abaixo-assinado, Marlene Feuser Westrupp, representante da Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE, compreendi a explicação que me foi fornecida acerca da participação na investigação que se tenciona realizar, bem como do estudo em que estaremos incluídos. Foi-me dada oportunidade de fazer as perguntas que julguei necessárias, e de todas obtive resposta satisfatória. Tomei conhecimento de que a informação ou explicação que me foi prestada versou os objectivos e os métodos. Além disso, foi-me afirmado que tenho o direito de recusar a todo o tempo a participação no estudo, sem que isso possa ter como efeito qualquer prejuízo. Foi-me ainda assegurado que os registos em suporte papel e/ou digital (sonoro e de imagem) serão confidenciais e utilizados única e exclusivamente para o estudo em causa, sendo guardados em local seguro durante a pesquisa e destruídos após a sua conclusão.

Por isso, consinto em participarmos no estudo em causa.

Data: 14 / março / 2019

Assinatura do representante no projeto: _____

Westrupp
Prof. MSc. Marlene Feuser Westrupp
Coordenadora do Curso de Pedagogia

O Investigador responsável: Sandra Maciel de Arruda Voos

Assinatura: _____

Comissão de Ética da Universidade Fernando Pessoa