UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
INSTITUTO DE GEOGRAFIA, DESENVOLVIMENTO E MEIO AMBIENTE
CURSO DE LICENCIATURA

BENEDITO LARANGEIRA DE ALMEIDA

INCLUSÃO NA ESCOLA CAMPO DO PRP GEOGRAFIA: A VISÃO DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA

Maceió
2024

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
INSTITUTO DE GEOGRAFIA, DESENVOLVIMENTO E MEIO AMBIENTE
CURSO DE LICENCIATURA

BENEDITO LARANGEIRA DE ALMEIDA

INCLUSÃO NA ESCOLA CAMPO DO PRP GEOGRAFIA: A VISÃO DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA

O artigo científico apresentado ao Colegiado do Curso de Geografia Licenciatura do Instituto de Geografia, Desenvolvimento e Meio Ambiente, da Universidade Federal de Alagoas como requisito parcial para obtenção da nota final do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

Orientadora: Prof.ª Dra. Jacqueline Praxedes de Almeida.

Maceió
2024

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
INSTITUTO DE GEOGRAFIA, DESENVOLVIMENTO E MEIO AMBIENTE
CURSO DE LICENCIATURA

BENEDITO LARANGEIRA DE ALMEIDA

INCLUSÃO NA ESCOLA CAMPO DO PRP GEOGRAFIA: A VISÃO DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA

O artigo científico apresentado ao Colegiado do Curso de Geografia Licenciatura do Instituto de Geografia, Desenvolvimento e Meio Ambiente, da Universidade Federal de Alagoas como requisito parcial para obtenção da nota final do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

Orientadora: Profª. Drª. Jacqueline Praxedes de Almeida.

Artigo Científico defendido e aprovado em: 23/02/2024

Comissão Examinadora

Documento assinado digitalmente
gov.br JACQUELINE PRAXEDES DE ALMEIDA
Data: 04/03/2024 18:17:33-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Profª. Drª. Jacqueline Praxedes de Almeida - Presidente

Documento assinado digitalmente
gov.br CIRLENE JEANE SANTOS E SANTOS
Data: 04/03/2024 19:41:15-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Profª. Drª. C[illegible]EMA-UFAL)

Documento assinado digitalmente
gov.br MURILO MENDONCA SOUZA
Data: 05/03/2024 09:55:29-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Prof. Esp. Murilo Mendonça Souza (SEDUC-AL)

Maceió
2024

INCLUSÃO NA ESCOLA CAMPO DO PRP GEOGRAFIA: A VISÃO DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA[1]

Benedito Larangeira de Almeida
bla1985.advogado@gmail.com

RESUMO

A escola precisa atender os alunos com deficiência de forma a adequar seu currículo, oferecendo formação e capacitação aos docentes para promover o atendimento das necessidades educativas desses discentes, visto que a escola é um espaço de vivências, de socialização e de integração entre as pessoas. As barreiras físicas também devem ser eliminadas para que assim, todos, de forma igualitária e justa, tenham acesso a uma educação de qualidade. Assim, o Instituto Federal de Alagoas (IFAL), uma das escolas campo do Programa Residência Pedagógica (PRP) do curso de Geografia da Universidade Federal de Alagoas, edição 2022-2024, apresenta normativas próprias para através do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE) possa dar assistência ao aluno com deficiência. Portanto, o presente trabalho tem como objetivo discutir sobre a inclusão do ambiente escolar e apresentar os resultados da pesquisa realizada no IFAL Campus Maceió, sobre a visão dos alunos com deficiência a respeito da inclusão na referida escola campo. A pesquisa contou com a participação de 9 alunos que recebem a assistência do NAPNE. A investigação utilizou o método qualitativo e empregou o questionário como instrumento de pesquisa. Os resultados demonstraram que, embora todos os discentes consultados conheçam o NAPNE e sintam-se incluídos na instituição, parte destes apontaram a falta de apoio dos colegas, problema de luminosidade da sala e a falta de qualificação do quadro técnico e docente como obstáculos para a promoção da inclusão.

Palavras-chave: Aluno com deficiência, Inclusão, Obstáculos, Percepção

ABSTRACT

The school needs to serve students with disabilities in order to adapt their curriculum, offering training and training to teachers to promote the meeting of the educational needs of these students, since the school is a space for experiences, socialization and integration between people. Physical barriers must also be eliminated so that everyone, equally and fairly, has access to quality education. Thus, the Federal Institute of Alagoas (IFAL), one of the field schools of

[1]O presente trabalho foi publicado pela Editora CRV como capítulo de livro. Registro ISBN Digital 978-65-251-5770-2 e ISBN Físico: 978-65-251-5772-6.

Como Citar:
SILVA, Samuel Nunes da *et al*. Inclusão na escola campo do PRP Geografia: a visão dos alunos com deficiência. *In*: CALAZANS, Denis Rocha *et al.* (org.). **PIBID E PRP Geografia e a formação docente**: memórias, investigações e práxis pedagógica. Curitiba: CRV, 2024. p. 139-155. Disponível em: https://ufal.br/estudante/graduacao/programas/iniciacao-a-docencia-pibid/pibid-e-prp-geografia-e-a-formacao-docente-memorias-investigacoes-e-praxis-pedagogica-1.pdf/view.

the Pedagogical Residency Program (PRP) of the Geography course at the Federal University of Alagoas, 2022-2024 edition, presents its own regulations through the Center for Assistance to People with Needs (NAPNE) can provide assistance to students with disabilities. Therefore, the present work aims to discuss the inclusion of the school environment and present the results of the research carried out at IFAL Campus Maceió, on the view of students with disabilities regarding inclusion in the aforementioned rural school. The research involved the participation of 9 students who receive assistance from NAPNE. The investigation used the qualitative method and used the questionnaire as a research instrument. The results demonstrated that, although all the students consulted are aware of NAPNE and feel included in the institution, some of them pointed out the lack of support from colleagues, the room's lighting problem, and the lack of qualifications of the technical and teaching staff as obstacles encountered.

Keywords: Student with disabilities, Inclusion, Obstacles, Perception

1 INTRODUÇÃO

Pessoas com deficiência, em geral, necessitam de uma atenção especial, visando atender as suas necessidades, seja no âmbito de sua locomoção, do seu relacionamento social ou na especificidade de promoção do seu aprendizado. Sendo assim, é necessário que, no âmbito da escola, a questão dos alunos com deficiência seja informada aos educadores e debatida, para que sejam realizadas as adequações necessárias do currículo para o atendimento da situação de acordo com a necessidade do aluno. É essencial que seja oferecido aos docentes formação em serviço voltada para o atendimento das necessidades educativas desses discentes, que sejam valorizadas as diferenças entre as pessoas e que seja respeitada a maneira como elas vivem e aprendem, pois a escola não é apenas um local de aprendizagem das disciplinas curriculares, mas também um espaço de vivências, de socialização e de integração entre as pessoas.

A escola deve ser um ambiente democrático e aberto para todos, independente de suas particularidades e diferenças, a presença de alunos com deficiência em turmas regulares e a eliminação das barreiras físicas que limitam ou dificultam a locomoção não são suficientes para a promoção da inclusão, o desafio é que todos tenham o acesso a uma educação de qualidade e o direito à aprendizagem, devendo, para isso, haver o desenvolvimento de estratégias pedagógicas que proporcionem avanços no, ainda presente, modelo tradicional de educação.

Para tanto, há a necessidade de que os cursos de formação, seja inicial ou continuada, instrumentalizem os professores para proporcionar a todos os alunos, independente de suas peculiaridades, o desenvolvimento de suas potencialidades, sendo, portanto, a falta de qualificação docente um dos obstáculos para a promoção da inclusão.

O compromisso de uma educação que se propõe a ser inclusiva é o de aceitar a pluralidade, evitando modelos padronizados de pessoas e de educação, de respeitar as realidades

dos estudantes e de suas famílias e de lutar contra o preconceito e as injustiças. Assim, uma educação inclusão deve garantir direitos e promover a aprendizagem, estimular a autonomia e a independência das pessoas, independente de suas especificidades.

O Instituto Federal de Alagoas (IFAL), uma das escolas campo do Programa Residência Pedagógica (PRP) do curso de Geografia da Universidade Federal de Alagoas, edição 2022-2024, apresenta normativas próprias para dar assistência ao aluno com deficiência, bem como, através do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE), busca envolver e atender as famílias desses alunos e orientar a Coordenação Pedagógica. A infraestrutura da escola procura facilitar o acesso às dependências da instituição, eliminando as barreiras arquitetônicas e adaptando-se às limitações físicas dos alunos, professores e técnicos. O IFAL é uma escola que procura, dentro de suas limitações, atender ao aluno, de acordo com suas necessidades e dificuldades, ofertando recursos e metodologias que propiciem o seu aprendizado e desenvolvimento (Melo; Viana; Ferreira, 2017).

Diante do exposto, objetiva-se, com esse capítulo, discutir sobre a inclusão do ambiente escolar e apresentar os resultados da pesquisa realizada no IFAL Campus Maceió, sobre a visão dos alunos com deficiência a respeito da inclusão na referida escola campo do PRP Geografia, edição 2022-2024.

2 OS DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA INCLUSÃO ESCOLAR

O processo de inclusão dos alunos, com deficiência, vem de um histórico de segregação e de lutas na busca de uma educação e de uma escola que fosse voltada para todos. Os desafios para inclusão desses alunos partem da busca pelo reconhecimento e garantia de direitos e de uma mudança de paradigma social acerca do entendimento sobre o atendimento das necessidades especiais de cada pessoa, bem como de

> [...] conceitos que devem se fazer presentes na nova perspectiva sobre a inclusão das PCD, como autonomia, independência, empoderamento e equiparação de oportunidades. [...] essas noções resumem a ideia de que a pessoa com deficiência deve ter o direito de exercer o controle sobre sua própria vida, ter domínio do espaço físico em que vive, ter condições justas de oportunidades e ter vivências que possibilitem o fortalecimento individual. Nesse sentido, a inclusão consiste em fazer com que todos os sistemas sociais estejam adequados para o máximo de possibilidades possíveis, de modo que sejam eliminadas as barreiras que impedem que todas as pessoas, com suas particularidades, possam compartilhar os mesmos ambientes e consigam ter acesso às mesmas coisas (Paiva; Bendassolli, 2017, p. 421).

Apesar de as políticas voltadas para a promoção da inclusão determinarem o compartilhamento e acesso nos ambientes públicos e privados, incluindo os espaços escolares, a presença de alunos com deficiências nas instituição de ensino, gera, ainda hoje, em alguns professores, surpresa, sentimento esse que é uma herança da ainda recente presença desse público nas salas de aula, já que esses discentes só passaram a ocupar o ambiente das escolas regulares, na segunda metade da década de 1970, ainda dentro do modelo da integração, sendo só no final do século XX, que iniciou a difusão do ideário inclusivo em muitos países, incluindo o Brasil, através da propagação de estudos na área e da adoção de uma política governamental voltada para a educação inclusiva.

Embora existam legislações que garantam a educação inclusiva aos alunos com deficiências, esse direito ainda não é usufruído por todos que dele precisam (Rebelo; Kassar, 2018), na medida em que não basta somente a oferta de vagas aos alunos nas escolas, são necessárias políticas de permanência, de modo que a inclusão permeie e se efetive em todos os setores e ambientes da sociedade, principalmente, os escolares.

Partindo disso, entende-se que os desafios enfrentados pelos alunos com deficiências nas escolas brasileiras não são sentidos somente por eles, na medida que esses problemas ainda se mostram crônicos, pois, ainda hoje, a presença de alunos com deficiências nas escolas regulares expõe problemas como: a ausência de qualidade das escolas, a deficiência na formação de professores, o baixo investimento governamental, entre outras questões (Kassar, 2012).

Assim, desafios ainda se fazem presentes para a promoção efetiva da inclusão. Dentre eles, podemos citar os problemas estruturais nos ambientes escolares, como os relacionados à infraestrutura que compromete, por exemplo, a acessibilidade às dependências do ambiente escolar, o que resulta em privação de autonomia. De igual modo, a formação de professores surge como desafio para inclusão nas escolas, na medida em que esses profissionais, em grande parte, sentem-se despreparados para atuar com alunos com deficiência, por não possuírem formação adequada para desenvolverem as habilidades desse público (König; Bridi, 2021).

Por outro lado, vale salientar que, nas últimas décadas, avanços ocorreram com a criação de legislações para nortearem a inclusão, principalmente, a partir de 2008, quando o Brasil, através da Secretaria de Educação Especial (SEESP) do Ministério da Educação, apresentou as diretrizes orientadoras para a transformação dos sistemas de ensino brasileiro em um sistema inclusivo. Essas diretrizes orientam que as matrículas de todos os alunos devem ocorrer em escolas regulares e em salas de aulas comuns, devendo o atendimento educacional especializado

aos estudantes com deficiência ocorrer apenas nas situações de complementariedade à escolarização e não mais de forma substitutiva (Neves; Rahme; Ferreira, 2019).

À vista disso, vale salientar que, apesar dos desafios para a efetivação da inclusão, a adoção de um sistema educativo voltado para os ideais inclusivos gera possibilidades de estabelecimento de uma nova relação com os outros, baseada no respeito e na valorização das diferenças. A adoção do ideário educativo inclusivo, também, pode proporcionar, através de uma formação de professores que vise o desenvolvimento pleno de todos os estudantes, independente de suas particularidades, a minimização do preconceito e da discriminação que as pessoas com deficiência sofrem. Também se pode afirmar que a inclusão é um caminho para viabilizar a construção de uma sociedade "[...] mais justa, mais igualitária e respeitosa, orientada para o acolhimento, a diversidade humana e pautada em ações coletivas que visem à equiparação das oportunidades de desenvolvimento das dimensões humanas" (Monteiro, 2001, p. 1 *apud* Bruscato, 2019, p. 3).

3 A INCLUSÃO NA ESCOLA CAMPO DO PRP GEOGRAFIA

Pode-se pensar a inclusão escolar como um conceito referente ao acesso e à permanência dos cidadãos nas escolas, sendo um movimento político, educacional e social que envolve todos os sujeitos que, de alguma forma, foram, são ou estão excluídos das instituições escolares, sendo, portanto, a eles negado a vivência de experiências na vida social e o acesso ao conhecimento produzido historicamente pela humanidade.

A inclusão da pessoa com deficiência é, portanto, uma temática de significativa relevância, já que promove, segundo Ferreira (2007), a participação das minorias sociais em ambientes antes restritos apenas àqueles que se enquadravam nos ideários preestabelecidos e perversos de força, beleza, riqueza, juventude, produtividade e perfeição. Assim, o tema "[...] vem ganhando espaço cada vez maior em debates e discussões que revelam a necessidade de a escola atender às diferenças inerentes à condição humana" (Silveira; Neves, 2006 *apud* Nascimento *et al.*, 2018).

Nessa perspectiva, no que se refere ao Instituto Federal de Alagoas (IFAL) Campus Maceió, que é uma das três escolas campo do Programa Residência Pedagógica (PRP) do núcleo Geografia da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), edição 2022-2024, há legislação interna com o objetivo de promover a inclusão de alunos com deficiência.

Além da legislação interna, a busca da referida instituição em promover a inclusão também se materializará por meio da oferta de uma série de cursos (Educação Básica – Técnico

Integrado, EJA, Educação Superior e Pós-Graduação), pelas adaptações estruturais/arquitetônicos presentes nas edificações do Instituto e pela existência do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE), com a finalidade de identificar estudantes que demandem atendimento especializado, promovendo, assim, uma assistência adequado às particularidades dos alunos.

No que concerne à legislação interna do IFAL, há a Resolução nº 45, do Conselho Superior, de 22 de dezembro de 2014, que dispõe sobre a criação, organização, funcionamento e atribuições do NAPNE, bem como a Resolução nº 17, do Conselho Superior, de 11 de junho de 2019, que regulamenta os procedimentos de identificação, acompanhamento e avaliação dos discentes com necessidades específicas do IFAL.

Ciente de seu dever de prover a universalização da educação, o Campus Maceió se adequou ao que a legislação vigente preceitua, no que concerne à adequação dos espaços físicos para promoção da acessibilidade. Assim, a acessibilidade na escola é materializada por meio de rampas, corrimãos e elevadores, o que garante o acesso às dependências da escola a todos (Figura 1 e 2).

Figura 1 – Rampa com corrimão

Fonte: Acervo do PRP (2023).

Figura 2 – Elevador

Fonte: Acervo do PRP (2023).

Além da adaptação de sua estrutura física, o IFAL dispõe do NAPNE, que possui como finalidade incentivar, mediar e facilitar o processo de ensino e aprendizagem de alunos com deficiência, sendo ele formado por uma equipe multidisciplinar composta por: intérprete de libras, psicopedagoga, auxiliar de sala, coordenador e vice-coordenador (Nascimento *et al.*, 2018).

No IFAL, a identificação dos alunos com deficiência é orientada pelo art. 3º, da Resolução nº 17/2019, do Conselho Superior. Assim, segundo o referido documento:

> [...] A identificação de discentes com necessidades específicas poderá ocorrer das seguintes formas:
>
> I - Acesso por meio da cota para Pessoa com Deficiência (PcD);
> II - Na matrícula: quando o/a estudante assinala a opção que o qualifica como Pessoa com Necessidade Específica, ou quando indica necessidade de atendimento específico;
> III – De forma espontânea: quando o/a discente ou a família apresenta a demanda à escola e
> IV – Por identificação: quando servidores/as do IFAL encaminharem alguma demanda para o NAPNE e/ou Coordenação Pedagógica ou correlato (Ifal, 2019, p. 4).

Ainda conforme as determinações contidas na Resolução nº 17/2019, seguindo as instruções contidas no art. 4º, após realização da identificação do aluno que requer uma atenção especializada, os pais, em parceria com a Coordenação Pedagógica e o NAPNE, construirão um histórico dos atendimentos/procedimentos a que o aluno foi submetido, a fim de possibilitar que a instituição oferte um atendimento o mais adequado possível às particularidades de cada pessoa.

Assim, a partir das informações coletadas no atendimento inicial, a instituição elabora um Plano Educacional Individualizado (PEI), que conterá obrigatoriamente: a) Dados do/a discente com a descrição da necessidade específica e suas características; b) Relato sistematizado dos avanços, dificuldades e avanços experimentados pelo/a discente em seu processo educacional; c) Principais demandas identificadas junto ao discente; d) Ações pedagógicas apropriadas, conforme o tipo de necessidade; como também, e) Descrição das propostas iniciais de intervenção (Ifal, 2019).

A Resolução nº 17/2019 ainda prevê que, após a elaboração do PEI, o discente será assistido em encontros definidos pelo NAPNE e Coordenação Pedagógica, com a finalidade de avaliar o desenvolvimento do estudante e a eficácia das estratégias adotadas no Plano Educacional Individualizado, podendo estas serem revistas/reformuladas se não estiverem produzindo resultados satisfatórios (Ifal, 2019).

Ressalte-se ainda que o aluno com deficiência, caso necessário, tem o direito a uma prova adaptada no formato condizente com sua necessidade. Além disso, no processo de avaliação, também, será dado prioridade ao aspecto qualitativo em face do quantitativo, ou seja, uma avaliação processual e não meramente quantitativa/bancária (Ifal, 2019). Portanto, para os

que constituem o NAPNE, a permanência dos alunos, bem como sua adaptação e atuação exitosa no instituto é o principal objetivo do trabalho desenvolvido.

Ressalte-se que a efetivação de uma política educacional inclusiva não será garantida somente por meio de leis, decretos ou portarias que obriguem as escolas regulares a admitirem os alunos com deficiência, pois apenas a presença física do aluno com deficiência na escola e nas classes regulares não é a garantia de inclusão. Para que a inclusão se torne realidade, há a necessidade de que a escola esteja preparada para trabalhar com os alunos que chegam até ela, independentemente de suas diferenças ou características individuais (Miranda, 2004).

Ante ao exposto, salienta-se ainda que, para que inclusão seja uma realidade nas escolas, é necessária uma formação docente que instrumentalize os futuros professores para que, em sua ação educativa, possibilitem o desenvolvimento cognitivo, cultural e social dos alunos, respeitando suas diferenças e atendendo às suas necessidades (Glat; Nogueira, 2003).

4 A INCLUSÃO NA ESCOLA CAMPO DO PRP GEOGRAFIA NA VISÃO DOS DISCENTES COM DEFICIÊNCIA

4.1 Caminhos da pesquisa

Considerando a natureza desta pesquisa, adotaram-se os métodos de natureza qualitativa, na medida em que essa abordagem possibilita o entendimento da realidade de maneira mais ampla e profunda, sem precisar de esforços meramente quantificável (Gerhardt; Silveira, 2009). Além disso, "as pesquisas qualitativas apresentam várias peculiaridades, tais como acesso à experiência e ao contexto de determinado problema [...]" (Coronel *et al.*, 2013, p. 309), atendendo, assim, a natureza do PRP, que tem entre seus objetivos a imersão do licenciando no ambiente escolar, a promoção da pesquisa colaborativa e a produção acadêmica, com base nas experiências e vivências em sala de aula e na escola.

Para promover o embasamento teórico sobre o tema proposto para a pesquisa, foi realizado o levantamento bibliográfico, etapa essa fundamental, visto que é nele que se forma o referencial teórico, importante para as análises dos resultados da pesquisa (Fontana, 2018).

A pesquisa aqui apresentada foi realizada no IFAL Campus Maceió, no período de janeiro de 2022 a setembro de 2023 e teve como alvo da investigação os alunos que, no período, recebiam da escola campo atendimento especializado. Para não haver identificação dos discentes inquiridos, eles foram aqui representados pela letra A e enumerados de 1 a 9.

O universo da pesquisa é de 33 alunos que recebiam atendimento no núcleo e a amostra foi de 9 alunos que responderam ao questionário. Ao indagarmos ao NAPNE a razão da pequena participação, o núcleo atribuiu ao volume de atividade, bem como em razão da exiguidade do tempo para aplicação do questionário com todos os discentes.

Como meio para o levantamento dos dados da pesquisa, foi utilizado o questionário, que "são instrumentos de coleta de dados constituídos por uma série sistematicamente estipulada de questões, as quais, por sua vez, devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador" (Fontana, 2018, p. 76). Assim, considerando que o rigor da pesquisa determina seus resultados, foram seguidas as orientações de Fontana (2018), sendo solicitado ao NAPNE, pelo acesso que o núcleo tem aos alunos, a aplicação do questionário com os discentes alvo da investigação.

Para facilitar o processo de aplicação do questionário, o material foi formatado no Formulário do *Google* para ser respondido de forma eletrônica. O questionário eletrônico foi enviado para os alunos por meio do NAPNE.

Por fim, os dados obtidos foram analisados com base no referencial teórico levantado, tendo como autores: Paiva e Bendassolli (2017); Rebelo e Kassar (2018); Assar (2012); König e Bridi (2021); Neves, Rahme e Ferreira (2019); Ferreira (2007); Nascimento *et al* (2018), entre outros que deram sustentação teórica a esse trabalho.

4.2 A visão dos discentes com deficiência sobre a inclusão na escola campo do PRP Geografia

As 3 primeiras perguntas feitas aos/as alunos/as tinham como objetivo conhecer o perfil dos/as inquiridos/as, sendo assim, o primeiro questionamento feito aos/as discentes foi referente ao gênero. O resultado demonstrou que 6 alunos eram do gênero masculino e 3 eram do gênero feminino.

Também foi perguntado, na segunda questão, em qual ano do Ensino Médio eles/as estavam estudando. A maioria dos/as alunos/as que responderam ao questionário eram do segundo ano, 5 alunos/as, seguido de 3 do terceiro ano e 1 do primeiro ano.

A terceira pergunta buscou saber o tipo de deficiência dos/as alunos/as, apresentando as seguintes opções: Auditiva; Visual; Física; Intelectual; Psicossocial e Múltipla. Os resultados obtidos demostraram que entre os/as inquiridos/as havia três tipos de deficiências: a deficiência visual, intelectual e psicossocial, tendo cada uma com o quantitativo de 3 alunos.

Vale destacar que os/as alunos/as com deficiência visual necessitam, para além do corpo docente capacitado, de recursos (livros em braille, máquina de escrever em braille etc.) que possibilitem o envolvimento dos/as alunos/as cegos/as no processo de ensino-aprendizagem.

Ainda em relação aos resultados obtidos na terceira questão, destaca-se o quantitativo de alunos/as com deficiência psicossocial. A deficiência psicossocial é pouco conhecida pela população e é alvo de muitos preconceitos, sendo as pessoas com esse tipo de deficiência ainda muito estigmatizadas e rejeitadas. Para Rodarte e Rossi (2022, p. 23), a pessoa com deficiência psicossocial é aquela que

> [...] em decorrência de um transtorno mental apresenta impacto significativo e prolongado, de diminuição, déficit ou limitações em sua funcionalidade humana, em casos de transtornos mentais graves e crônicos, como transtorno bipolar, esquizofrenia, ansiedade generalizada, dependência química por uso de substâncias psicoativas, transtorno obsessivo compulsivo, depressão grave e epilepsia. O que define a presença de uma deficiência por transtorno mental são os impedimentos de natureza mental que limitam e interferem na interação da pessoa com a sociedade.

Segundo Arenas e Melo-Trujillo (2021), a deficiência psicossocial é um tipo de deficiência que está inserida entre o mental e o social e que só foi reconhecida como tal pela Organização Mundial da Saúde na última década. Arenas e Melo-Trujillo (2021) complementam afirmando que, a deficiência psicossocial é formalmente reconhecida para representar as pessoas que, em decorrência de sua psicopatologia, foram invisibilizadas e excluídas ao longo dos anos em decorrência de crenças, falta de apoio e a falta de informação. Ainda segundo os autores, situações como desconforto, conflitos e tensões geram a segregação espacial e a exclusão social, comprometendo seriamente a vivência cotidiana dessas pessoas como cidadãos, sendo elas diariamente marginalizadas e negado o direito de ser diferente (Arenas; Melo-Trujillo, 2021).

A inclusão escolar deve ter como noções básicas a autonomia, o desenvolvimento físico e intelectual de todos os alunos, com ou sem deficiência (Paiva; Bendassolli, 2017). Dessa forma, as perguntas 4 e 5 tinham como objetivo saber a visão dos/as alunos/as sobre a inclusão na escola campo.

Assim, na quarta questão, foi perguntado aos/as discentes se eles/as tinham o apoio de seus colegas de turma para sua inclusão na escola. Dos/as alunos/as que responderam ao questionário, 5 afirmaram que sim, que há apoio dos colegas na sua inclusão escolar, entretanto, 4 alunos/as, praticamente a metade dos/as inquiridos/as, disseram que não recebem esse apoio, sobre esse aspecto, Faciola, Pontes e Silva (2012, p. 88) afirmam: “[...] que alunos com

deficiência são aceitos com menos frequência e mais rejeitados do que seus colegas sem deficiências". Desse modo, segundo Krebs (2006 apud Faciola; Pontes; Silva, 2012, p. 85),

> [...] a mediação do Professor é importante para identificar no aluno com deficiência algum atributo pessoal positivo para que os demais alunos não o rejeitem, no sentido de assegurar entre eles a reciprocidade, equilíbrio de poder e afetividade. O desenvolvimento de amizades requer oportunidades de interação e o Professor deve criar situações nas quais os alunos com deficiências possam participar [...] uma vez que, a condição básica que permite a um aluno com deficiência ter a oportunidade de desenvolver amizades com colegas ditos normais é o estar na presença desses colegas.

Diante do exposto, reforça-se a necessidade de uma formação docente voltada para a promoção da inclusão e habilitados a fomentar na sala de aula e na escola situações que promovam o constante processo de interação entre os alunos independente de sua condição.

Já no questionamento de número cinco, foi perguntado se os/as pesquisados/as se sentiam incluído na instituição. Todos/as que responderam ao questionário afirmaram que se sentem incluídos/as, o que mostra que, apesar dos desafios enfrentados, os trabalhos desenvolvidos, com destaque para aqueles possibilitados através do NAPNE, estão tendo resultados positivos, lembrando que, para haver uma real inclusão, todos os setores e pessoas da escola devem se envolver e se comprometer com a inclusão de todos os alunos.

Na sexta questão, o intuito foi saber, na opinião dos/as alunos/as, se o corpo docente e técnico da escola estavam preparados para o atendimento das pessoas com deficiência, podendo eles responderem afirmativamente, considerá-los preparados em parte ou negativamente. Somente 2 discentes consideram os profissionais preparados para trabalhar com os/as alunos/as com deficiência, a maioria, 6 discentes, consideraram que o corpo docente e técnico da escola estavam preparados em parte para trabalhar com alunos com deficiência e 1 discente considerou que o corpo docente e técnico não estavam preparados para trabalhar com esse público.

Ao indagar, na sétima questão, quais eram, na visão deles/as, os principais desafios enfrentados pelos/as alunos/as com deficiências ou transtornos de aprendizagem na escola, 5 deles/as responderam que era a ausência da qualificação profissional o principal problema a ser enfrentado, situação que resultava em uma relação aluno-professor fragilizada e em um processo de aprendizagem comprometido, como demonstram as respostas abaixo.

> "A principal dificuldade das pessoas com deficiência é não ter apoio de colegas e professores" (A1).

> "Incompreensão dos docentes para conosco, julgamentos, exclusão" (A2).

> "Professores profissionais para atender esses estudantes com deficiências" (A3).
>
> "O maior desafio para alunos que necessitam um atendimento especial é a falta de qualificação profissional dos professores, que ocasionam uma situação fragilizada, e o aluno se sente vulnerável e não é acolhido pela falta de adaptação na metodologia da aula, muitas vezes, causando desmotivação e uma péssima experiência no ambiente escolar, entre outros fatores incluindo: bullying, discriminação, falta de apoio e infraestrutura para a inclusão do aluno" (A4).
>
> "Não ser bem compreendido às vezes, ou ter medo de falar algo e ser julgado, ou até mesmo não se importarem com nossas dificuldades" (A6).

Verifica-se, nas respostas dos alunos, além da ausência de uma formação profissional voltada para a promoção da atenção às pessoas com desenvolvimento atípico, a ausência de vínculos afetivos entre professor/aluno e aluno/aluno que podem acabar gerando dificuldades na aprendizagem dos discentes com deficiência. Segundo Oliveira (2013, p. 12),

> [...] a competência técnico científica e o rigor de que o professor não deve abrir mão no desenvolvimento do seu trabalho, não são incompatíveis com a amorosidade necessária às relações educativas. Essa postura ajuda a construir o ambiente favorável à produção do conhecimento, onde o medo do professor e o mito que se cria em torno da sua pessoa vão sendo desvalados.

Assim, além de uma formação inicial e continuada, que subsidiem os docentes referente ao conhecimento técnico científico, pois para Nóvoa (2016) isso é central, já que não se pode ser professor, se não souber os conhecimentos referentes à sua área do conhecimento, também se faz necessário que os cursos de licenciatura preparem os professores para a amorosidade necessária às relações educativas. Desse modo, segundo Bezerra e Calazans (2022, p. 53), "os cursos de licenciatura devem inserir a questão do afeto na formação de professor", pois como eles, em sua ação, lidam cotidianamente com gente, não podem, por mais que gostem de dedicar-se aos conhecimentos técnicos científicos e à reflexão teórica e crítica em torno da própria prática docente e discente, recusar-se, desde que não prejudiquem o tempo normal da docência, a dar atenção e a dedicar-se amorosamente à problemática mais pessoal de seu aluno, não devendo fechar-se diante dos sofrimentos ou das inquietação dos discentes (Freire, 2013).

Complementando as ideias de Freire (2013), sobre a relação professor-aluno, Bezerra e Calazans (2022, p. 53) afirmam que: "o processo de ensino-aprendizagem deve envolver não somente a aquisição de conhecimento de forma significativa, mas também estabelecer uma

relação de respeito com os colegas e com o professor". Os autores ainda complementam afirmando que:

> a boa relação entre aluno e professor é fundamental para que o processo de ensino-aprendizagem ocorra de maneira natural, estimulando o discente na busca do conhecimento e da aprendizagem. Os ganhos de aprendizagem são maiores quando o ambiente de aprendizagem é permeado por aspectos afetivos positivos, que transmitam respeito e segurança ao aluno (Bezerra; Calazans, 2022, p. 54).

Nessa perspectiva, um dos agravantes para as questões levantadas e para o registro feito pelos/as alunos/as inquiridos/as na investigação é, por a escola campo ser uma instituição de ensino técnico, a presença de professores sem a formação em licenciatura é significativa, sendo estes, portanto, profissionais que dominam os conhecimentos técnico científico de sua área de formação, mas que não possuem ou apresentam conhecimento parco relativos à docência, dificultando ainda mais a inclusão dos/as alunos/as com deficiência, bem como a aprendizagem dos/as mesmos/as.

Ainda em relação a sétima questão, o aluno A5 respondeu que, por ter baixa visão, sente dificuldade com a luminosidade em sala de aula, ainda destaca a falta de compreensão dos colegas de turma para com sua deficiência, já o aluno A7 apontou a problemática das conversas paralelas, que acabam por dificultar a concentração na hora da aula. Por fim, os alunos A8 e A9 não responderam à questão, deixando-a em branco.

Todos os/as alunos/as inquiridos/as responderam afirmativamente, quando perguntados na questão oito se sabiam da existência na escola de algum setor/núcleo que oferecesse o atendimento e acompanhamento aos alunos com deficiência, informando que conheciam a existência de um setor/núcleo com esse objetivo na escola.

Na questão nove, que objetivou saber, em complemento à pergunta oito, se os/as inquiridos/as saberiam dizer que setor/núcleo seria o indicado por eles/as e qual sua atuação na escola, todos/as os/as discentes, que responderam ao questionário, apontarem o NAPNE como sendo esse setor. Quanto a descrever sua atuação na escola, eles/as responderam:

> "NAPNE, é um núcleo de apoio para pessoas com necessidades específicas do IFAL" (A2).

> "NAPNE, atender às pessoas com deficiências especiais e dificuldades de aprendizado" (A3).

> "Tive conhecimento depois de 1 (um) ano na instituição, através de uma professora que relatou minha situação ao Núcleo de Atendimento às Pessoas

> com Necessidades Específicas (NAPNE) e desde o conhecimento da minha deficiência (baixa visão) a equipe foi super colhedora e atenciosa, oferecendo apoio e acessórios de suma importância para meu desempenho em sala de aula. O NAPNE é um núcleo super necessário na instituição, acolhe os alunos com deficiência e os acompanha durante a formação acadêmica" (A4).
>
> "NAPNE bem atuantes e se preocupam com as pessoas que precisam da ajuda" (A5).
>
> "NAPNE trata de alunos com deficiências" (A8).

No que se refere à participação desses alunos nas atividades promovidas pelo NAPNE, quando perguntado, na questão dez, se já haviam participado ou se já tomaram conhecimento de alguma atividade realizada na instituição sobre a importância da inclusão, 5 alunos/as responderam que já participaram de alguma atividade ou já tomaram conhecimento, 4 deles/as disseram que não participaram ou não tomaram conhecimento. Para Melo, Viana e Ferreira (2017, p. 1): "tais atividades têm a finalidade de transformar o contexto escolar, contribuindo para uma sociedade em que os cidadãos se reconhecem como parte ativa do processo de inclusão" (Melo; Viana; Ferreira, 2017, p. 1), sendo a promoção delas, portanto, importante para efetivação plena da inclusão na escola.

Apesar dos desafios, todos/as os/as alunos/as que responderam ao questionário sentem-se incluídos/as, o que mostra que as políticas inclusivas implementadas na escola estão tendo resultados, possibilitando a inclusão dos/as discentes com deficiências ou transtornos de aprendizagens. Contudo, como discutido no corpo deste trabalho, alguns pontos devem ser fortalecidos, como é o caso da formação continuada dos profissionais de educação da escola, principalmente o corpo docente e técnico, para que haja melhor compreensão e acolhimento dos alunos com necessidades especificas, de modo a possibilitar um espaço escolar inclusivo (König; Bridi, 2021).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por ser uma instituição de ensino profissionalizante, atender às particularidades que têm os alunos com deficiência, proporcionando o acesso ao conhecimento teórico, mas também o domínio de uma técnica necessária à formação de um curso profissionalizante, é um grande desafio enfrentado, diariamente, por todos que compõem a instituição. É evidente a necessidade da escola, ao receber os alunos com deficiência, em ressignificar o seu papel, romper com um sistema educacional homogeneizador e uniforme e procurar implementar um espaço plural de

acolhimento, socialização e de construção do conhecimento para se tornar um espaço de inclusão.

No IFAL, a política de inclusão escolar de pessoas com deficiência é um processo em contínua construção. A partir das ações do NAPNE, que envolvem educadores, familiares, alunos com deficiência e a comunidade escolar, as iniciativas de implementar uma educação inclusiva, voltada para a diversidade, enfatizando as possibilidades e a valorização das diferenças individuais dos alunos em sala de aula, apresenta-se como o grande desafio. Ao garantir aos alunos condições de participação, aprendizagem e sua inserção nos espaços de escolarização, evitando que sofram estigmas, discriminação e descrédito sobre suas condições de interação educacional e social, para que, desta forma, sua participação e aprendizagem sejam garantidas, a escola busca proporcionar a inclusão de todos.

A aplicação do questionário possibilitou o *feedback* dos/as alunos/as com deficiência e transtornos de aprendizagens matriculados na escola, sobre quais são suas reais impressões sobre a forma como está se dando a política de inclusão no IFAL. Foram levantados, no questionário, assuntos relativos às relações dos inquiridos com: os alunos nas classes regulares, os professores e o NAPNE. Os principais resultados constatam a necessidade de os professores redimensionarem as suas práticas pedagógicas para a efetiva inclusão dos alunos com deficiência no ensino regular, sendo a escola desafiada a capacitar o seu quadro técnico administrativo e os docentes, para acolher o alunado com deficiência, pois uma escola inclusiva não se limita apenas à garantia de matrículas, mas é aquela que está comprometida em implementar uma melhoria na qualidade do ensino, garantindo a autonomia e a aprendizagem de todos, independente de suas particularidades.

Os resultados também demonstraram a importância do NAPNE para a promoção da inclusão dos/as alunos/as da escola campo, bem como que a maioria deles/as recebem apoio dos colegas para sua inclusão escolar e que todos/as os pesquisados/as se sentem incluídos/as na instituição.

REFERÊNCIAS

ARENAS, Andrea del Pilar; MELO-TRUJILLO, Didier Evander. Una mirada a la discapacidad psicosocial desde las ciencias humanas, sociales y de la salud. **Revista Hacia la Promoción de la Salud**, Caldas, v. 26, n. 1. p. 69-83, jan./jun. 2021.

BEZERRA, Diego; CALAZANS, Denis Rocha. Aspectos da interação aluno-professor no ensino remoto de Geografia. *In*.: CALAZANS, Denis Rocha *et al*. (orgs.). **PIBID e PRP Geografia em tempos de ensino remoto emergencial**: práticas, reflexões e investigações. Curitiba: CRV, 2013, p. 53-64.

BRUSCATO, Andrea Cristiane Maraschin. O direito à educação inclusiva. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 6., 2019, Campina Grande. **Anais** [...]. Campina Grande: Realize, 2019. p. 1-9.

CORONEL, Daniel Arruda. *et al*. Métodos qualitativos e quantitativos em pesquisa: uma abordagem introdutória. In: LANA, R de P.; GUIMARÃES, G.; LIMA, G.S.. (Org.). Multifuncionalidades sustentáveis no campo: agricultura, pecuária e florestas. Viçosa: Arka Editora, 2013. p. 307-338.

FACIOLA, Rosana Assef; PONTES, Fernando Augusto Ramos; SILVA, Simone Souza da Costa. Um estudo bioecológico das relações de amizade em sala de aula inclusiva. **Estudos e pesquisas em Psicologia,** Rio de Janeiro, v. 12, n. 1, p. 76-92, abr. 2012.

FERREIRA, Maria, Elisa, Caputo. O enigma da inclusão: das intenções às práticas pedagógicas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 33, n. 3, p. 543 -560, 2007.

FONTANA, Felipe. Técnicas de pesquisa. *In*: MAZUCATO, Thiago (org.). **Metodologia da pesquisa e do trabalho científico**. Penápolis: FUNEPE, 2018. p. 59-78.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 46. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (orgs.). **Métodos de pesquisa.** Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GLAT, Rosana; NOGUEIRA, Mario Lucio de Lima. Políticas educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil. **Caderno do Programa de Pós-Graduação em Educação**, on-line, v. 10, n. 1, p. 134-141, jun. 2003. Disponível em: https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/comunicacoes/article/view/1647/1055. Acesso 25 set. 2023.

IFAL. **Resolução nº 17** do Conselho Superior, de 22 de dezembro de 2019. Regulamentação de procedimentos de identificação, acompanhamento e avaliação de discentes com necessidades específicas do IFAL. Disponível em: www2.ifal.edu.br/o-ifal/ensino/legislacao-e-normas/arquivos-legislacao/direcao-de-politicas-estudantis/resolucao-no-17-cs-2019-identificacao-acompanhamento-e-avaliacao-de-discentes-com-necessidades-esperiais-procedimentos.pdf. Acesso em: abr./set. 2023.

KASSAR, Mônica Carvalho Magalhães. Educação especial no Brasil: desigualdades e desafios no reconhecimento da diversidade. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 833-849, jul./set. 2012.

KÖNIG, Franciele Rusch; BRIDI, Fabiane Romano de Souza. Educação Inclusiva e formação inicial de professores: construção do conhecimento em discussão. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 59, n. 60, abr./jun. 2021.

MIRANDA, Arlete Aparecida Bertoldo. História, deficiência e educação especial. **Revista Histedbr**, on line, Campinas, n. 15, p. 1-7, 2004.

MIRANDA, Maria de Jesus Cano. **Educação infantil: percepção de profissionais e familiares sobre inclusão, aprendizagem e desenvolvimento da criança com deficiência, em Maringá/BR e em Guadalajara/ES**. 2011. Tese (Doutorado em Educação Escolar) - Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2011.

NASCIMENTO, Elidiane Lemos do *et al*. Percepções discentes sobre a inclusão da pessoa com deficiência no Instituto Federal de Alagoas. *In:* CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA, 3., 2018, Campina Grande. **Anais [...]**. Campina Grande: UFPB, 2018. p. 1-11. Disponível em: https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/44938. Acesso em: 02 set. 2023

NEVES, Libéria Rodrigues; RAHME, Mônica Maria Farid; FERREIRA, Carla Mercês da Rocha Jatobá. Política de Educação Especial e os desafios de uma perspectiva inclusiva. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 1, 2019.

NÓVOA, António. O lugar da licenciatura. **Revista Educação**, Pinheiros, 2016. Disponível em: https://revistaeducacao.com.br/2016/11/08/o-lugar-da-licenciatura/. Acesso em: 02 set. 2023.

OLIVEIRA, Edna Castro de. Prefácio. *In.*: Freire, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 46. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013, p. 11-14.

PAIVA, Juliana Cavalcante Marinho; BENDASSOLLIL, Pedro F. Políticas sociais de inclusão social para pessoas com deficiência. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 23, n. 1, p. 418-429, jan./abr. 2017.

REBELO, Andressa Santos; KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Indicadores educacionais de matrículas de alunos com deficiência no Brasil (1974-2014). **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 29, n. 70, p. 276–307, jan./abr. 2018.

RODARTE, Milena Domingos de Oliveira; ROSSI, Daniela De Bortoli Sanches. **Um pouco sobre a Pessoa com Deficiência e a Rede de Cuidados em Saúde**. Ribeirão Preto: CASDEF, 2022. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.ribeiraopreto.sp.gov.br/portal/pdf/saude1254202211.pdf. Acesso em: 10 set. 2023.

MELO, Flávio Anderson Pedrosa de; VIANA, Márcia Rafaella Graciliano dos Santos; FERREIRA, Mayane Duarte. O Napne como alternativa de promoção da inclusão no IFAL. *In*: ENCONTRO ALAGOANO DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA, 7., 2017, Arapiraca. **Anais** [...]. Arapiraca: UFAL, 2017. p. 1-5.