



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO / MODALIDADE  
PROFISSIONAL (PPGE/MP)**

**MARCIRIA CASTELLANI ROCHA OLIVEIRA**

**BARREIRAS ATITUDINAIS NO PROCESSO DE INCLUSÃO NO ENSINO MÉDIO:  
UM ESTUDO DE CASO EM CÂMPUS DO INSTITUTO FEDERAL DE GOIÁS**

**BRASÍLIA**

**2023**

**MARCIRIA CASTELLANI ROCHA OLIVEIRA**

**BARREIRAS ATITUDINAIS NO PROCESSO DE INCLUSÃO NO ENSINO MÉDIO:  
UM ESTUDO DE CASO EM CÂMPUS DO INSTITUTO FEDERAL DE GOIÁS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Modalidade Profissional (PPGEMP), da Faculdade de Educação (FE) da Universidade de Brasília/UnB como parte dos requisitos para a obtenção do grau de mestre.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Alia Maria Barrios González

Área de concentração: Desenvolvimento Profissional e Educação.

**BRASÍLIA**

**2023**

**MARCIRIA CASTELLANI ROCHA OLIVEIRA**

**BARREIRAS ATITUDINAIS NO PROCESSO DE INCLUSÃO NO ENSINO MÉDIO:  
UM ESTUDO DE CASO EM CÂMPUS DO INSTITUTO FEDERAL DE GOIÁS**

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação Modalidade Profissional (PPGE-MP), para obtenção do grau de mestre.

**BANCA EXAMINADORA:**

---

Profa. Dra. Alia Maria Barrios González (Orientadora)  
PPGE-MP – Faculdade de Educação – UnB

---

Profa. Dra. Ana Beatriz Machado de Freitas (Examinadora Externa)  
Coordenadora do Núcleo de Ações Inclusivas (NAI) – IFG

---

Profa. Dra. Liège Gemelli Kuchenbecker (Examinadora Interna)  
PPGE-MP – Faculdade de Educação – UnB

---

Prof. Dr. Eduardo Olivio Ravagni Nicolini (Suplente)  
PPGE-MP – Faculdade de Educação – UnB

**Brasília, junho de 2023.**

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

0048b Oliveira, Marciria Castellani Rocha  
BARREIRAS ATITUDINAIS NO PROCESSO DE INCLUSÃO NO ENSINO  
MÉDIO: UM ESTUDO DE CASO EM CÂMPUS DO INSTITUTO FEDERAL DE  
GOIÁS / Marciria Castellani Rocha Oliveira; orientador Alia  
Maria Barrios González . -- Brasília, 2023.  
148 p.

Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) --  
Universidade de Brasília, 2023.

1. Educação Inclusiva. 2. Acessibilidade Atitudinal. 3.  
Ensino Médio. 4. Modelo Bioecológico. I. , Alia Maria  
Barrios González, orient. II. Título.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, fonte perene de vida. Aos meus pais, meus irmãos, cunhados e sobrinhos pelo amor que nos une.

Agradeço a você, Teófilo, companheiro de tantas aventuras e desafios nessa jornada, obrigada pelo apoio incondicional. Você é meu porto seguro. À Lucas, pela doçura, cooperação e pela paciência em minhas ausências.

Aos participantes da pesquisa e aos colegas do Câmpus Águas Lindas pelas demonstrações humanas de apoio ao desenvolvimento desta pesquisa e em especial à Janaína Firmino, que me incentivou nesse processo de formação, acreditando em mim, mais que eu mesma.

À minha orientadora, Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Alia, por todo direcionamento e generosidade no ato de ensinar.

Meu agradecimento e reconhecimento à Mayara, acompanhante terapêutica e segunda mãe do meu filho. Minha gratidão por todo cuidado dispensado nas minhas ausências (que não foram poucas) e à clínica Aprender.

À Ana Lúcia, que nos momentos de angústia e de estudos intensos, não deixou faltar o “cafezinho boca de pito”, o que aquecia o coração e despertava a atenção.

Por último e não menos importante, meu agradecimento especial a você, Pedro, razão de ser deste estudo. Gratidão por existir e por trazer um novo sentido a minha vida. Você me ensina que o “essencial é invisível aos olhos” e que palavras são desnecessárias – o que realmente importa é o amor.

## RESUMO

A presente pesquisa trata-se de um estudo de caso, de natureza qualitativa, explicativa e descritiva. Seu principal objetivo foi conhecer os possíveis efeitos das barreiras atitudinais na convivência, na permanência, no aprendizado e no êxito de estudantes com deficiência, a partir da percepção dos diferentes atores com e sem deficiências em um Câmpus do Instituto Federal de Goiás. Foi realizada em um cenário natural onde os participantes vivenciam e experimentam o fenômeno estudado. De abordagem fenomenológica, foi desenvolvida através da combinação de métodos e de instrumento de produção de informações, fundamentada na análise sistêmica com foco no contexto e na sua relação com outros contextos, conforme define o modelo teórico bioecológico, que considera a interdependência de seus núcleos, processo, pessoa, contexto e tempo. O principal instrumento de construção das informações foi a entrevista semiestruturada. Ao todo, participaram das entrevistas 15 pessoas, sendo 03 estudantes com deficiência e com necessidades educacionais específicas, ou seja, estudantes com outros tempos de aprendizado atendidos pelo NAPNE, 06 estudantes sem deficiência, 02 professores, 02 técnicos administrativos e 02 gestores. Para garantir o sigilo e preservação da identidade dos entrevistados foram utilizados nomes fictícios. A pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais e ao Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto Federal de Goiás – IFG, instituição parceira, constando todos os documentos exigidos para a sua realização. O método utilizado foi a análise temática. Estabeleceu-se a relação entre as narrativas dos participantes das entrevistas e o Modelo Bioecológico. A partir daí, identificou-se a presença de efeitos das barreiras atitudinais nas percepções relatadas de situações de piadas, exclusão dos grupos, olhar preconceituoso, considerar a pessoa incapaz, sentimento de piedade, entre outros acontecimentos limitantes para o aprendizado, a permanência e a convivência dos estudantes com deficiência, segundo os atores participantes das entrevistas. Estes efeitos das barreiras atitudinais interferem diretamente na necessidade de reciprocidade, no equilíbrio de poder e na afetividade entre os sujeitos, elementos presentes nas interações pessoais, conforme define Bronfenbrenner. Algumas sugestões de ações conjuntas e significativas merecem destaque como a realização de palestras e minicursos de conscientização sobre a inclusão que possam ser contabilizados na carga horária dos alunos, atividades que possam dar mais visibilidade ao Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE), formação de professores, gestores, da equipe do NAPNE e técnico-administrativos para atendimento de pessoas com deficiência no Câmpus. A partir dos resultados da pesquisa foi elaborado, como Produto Técnico, um relatório conclusivo para o NAPNE com as análises de como as barreiras se apresentam e contribuições para acessibilidade atitudinal – Relatório conclusivo para o NAPNE: informações relevantes sobre os impactos das barreiras atitudinais na vida escolar dos estudantes com deficiência e sugestões para minimizá-las. Espera-se que a pesquisa possa contribuir para a reflexão acadêmica e social sobre a relevância da inclusão e da acessibilidade atitudinal para a convivência, permanência e êxito dos estudantes no ambiente escolar.

**Palavras – chave:** Educação Inclusiva – Acessibilidade Atitudinal – Ensino Médio – Modelo Bioecológico

## ABSTRACT

This research is a case study, of a qualitative, explanatory and descriptive nature. Its main objective was to know the possible effects of attitudinal barriers on the coexistence, permanence, learning and success of students with disabilities, based on the perception of different actors with and without disabilities on a Câmpus of the Federal Institute of Goiás. It was held in a natural setting where the participants live and experience the studied phenomenon. With a phenomenological approach, it was developed through a combination of methods and an instrument for producing information, based on systemic analysis focusing on the context and its relationship with other contexts, as defined by the bioecological theoretical model, which considers the interdependence of its nuclei, process, person, context and time. The main tool for constructing information was the semi-structured interview. In all, 15 people participated in the interviews, 03 students with disabilities and with specific educational needs, i.e. students with different learning times served by NAPNE, 06 students without disabilities, 02 teachers, 02 administrative technicians and 02 managers. To ensure secrecy and preserve the identity of respondents, fictitious names were used. The research was submitted to the Research Ethics Committee in Human and Social Sciences and to the Research Ethics Committee of the Instituto Federal de Goiás – IFG, a partner institution, with all the documents required for its realization. The method used was thematic analysis. The relationship between the interview participants' narratives and the Bioecological Model was established. From there, the presence of effects of attitudinal barriers was identified in the reported perceptions of joke situations, exclusion from groups, prejudiced look, considering the person incapable, feeling of pity, among other events that limit learning, permanence and coexistence of students with disabilities, according to the actors participating in the interviews. These effects of attitudinal barriers directly interfere with the need for reciprocity, the balance of power and affectivity between subjects, elements present in personal interactions, as defined by Bronfenbrenner. Some suggestions for joint and significant actions deserve to be highlighted, such as holding lectures and mini-courses to raise awareness about inclusion that can be included in the students' workload, activities that can give more visibility to the Center for Assistance to People with Specific Needs (NAPNE), training of teachers, the NAPNE team and other employees to care for people with disabilities on Câmpus. Based on the results of the research, a conclusive report for the NAPNE was prepared as a Technical Product with analyzes of how the barriers are presented and contributions to attitudinal accessibility – Conclusive report for the NAPNE: relevant information on the impacts of attitudinal barriers in life students with disabilities and suggestions to minimize them. It is hoped that the research can contribute to academic and social reflection on the relevance of inclusion and attitudinal accessibility for the coexistence, permanence and success of students in the school environment.

**Keywords:** Inclusive Education – Attitudinal Accessibility – High School – Bioecological Model

## LISTA DE QUADROS

Quadro 01: Dissertações e teses identificadas na base de dados da BDTD e RIUnB.....	22
Quadro 02: Informações sobre os participantes com deficiência e NEE (ou seja, outros tempos de aprendizado) atendidos pelo NAPNE: Informações NAPNE .....	56
Quadro 03: Informações sobre os participantes sem deficiência e NEE (ou seja, outros tempos de aprendizado) .....	56
Quadro 04: Informações sobre os gestores, professores e técnicos administrativos participantes da pesquisa .....	56
Quadro 05: Informações sobre as entrevistas com os participantes com deficiência e NEE (ou seja, outros tempos de aprendizado) atendidos pelo NAPNE: .....	58
Quadro 06: Informações sobre as entrevistas com participantes sem deficiência e/ou NEE... ..	58
Quadro 07: Informações sobre as entrevistas com os gestores, professores e técnicos administrativos.....	59
Quadro 08: Categorias de análise para a interpretação das entrevistas individuais com os estudantes com e sem deficiência e necessidades educacionais específicas (ou seja, outros tempos de aprendizado) .....	60
Quadro 09: Categorias de análise para a interpretação das entrevistas individuais com os professores (as), técnico-administrativos (as), gestores (as).....	60
Quadro 10: Resumo das percepções do estudante Brás .....	65
Quadro 11: Resumo das percepções do estudante Benício.....	67
Quadro 12: Resumo das percepções da estudante Rosa.....	72
Quadro 13: Resumo das percepções do estudante Adrian.....	74
Quadro 14: Resumo das percepções do estudante Dália.....	77
Quadro 15: Resumo das percepções da estudante Hortência.....	80
Quadro 16: Resumo das percepções da estudante Flora.....	82



Quadro 17: Resumo das percepções do estudante Marvin.....	85
Quadro 18: Resumo das percepções da estudante Violeta.....	88
Quadro 19: Resumo das percepções da professora Camélia.....	93
Quadro 20: Resumo das percepções da professora Malva .....	97
Quadro 21: Resumo das percepções da técnico-administrativa Jacinta .....	100
Quadro 22: Resumo das percepções da técnico-administrativa Jasmim .....	105
Quadro 23: Resumo das percepções da gestora Verônica.....	109
Quadro 24: Resumo das percepções do gestor Osmar .....	112
Quadro 25: Percepções dos estudantes com deficiência sobre os efeitos das Barreiras Atitudinais.....	115
Quadro 26: Percepções dos estudantes sem deficiência sobre os efeitos das barreiras atitudinais.....	116
Quadro 27: Exemplos de efeitos percebidos na convivência.....	116
Quadro 28: Exemplos de efeitos percebidos no aprendizado .....	117
Quadro 29: Exemplos de efeitos percebidos na permanência .....	117
Quadro 30: Percepções dos professores, técnico-administrativos e gestores sobre os efeitos das barreiras atitudinais .....	117
Quadro 31: Exemplos de efeitos percebidos na convivência, na aprendizagem e permanência.....	117
Quadro 32: Sugestões para eliminar e/ou minimizar as barreiras atitudinais .....	120
Quadro 33: Figuras ilustrativas para observação no momento da entrevista com todos os entrevistados .....	146

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AT – Análise Temática

BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CAAE - Certificado de Apresentação de Apreciação Ética

CEP/CHS – Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais

CIF – Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde

COVID-19 – Do inglês Coronavírus Disease 2019. Denominação da doença causada pelo novo coronavírus, SARS-CoV-2 (síndrome respiratória aguda grave)

CONSUP/IFG – Conselho Superior do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás

DAA – Departamento de Áreas Acadêmicas

EJA – Educação de Jovens e Adultos

EUA – Estados Unidos da América

GEPEX – Gerência de Pesquisa, Pós-Graduação e Extensão

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IF – Instituto Federal

IFs – Institutos Federais

IFG – Instituto Federal de Goiás

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

Libras – Língua Brasileira de Sinais

NAPNE – Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas

NEE – Necessidades Educacionais Específicas

OMS – Organização Mundial de Saúde

ONU – Organização das Nações Unidas

PPCT – Processo-Pessoa-Contexto-Tempo

PROEN – Pró-Reitoria de Ensino

Q-Acadêmico – Sistema de Gestão Acadêmica

RIDE-DF – Região Integrada de Desenvolvimento do Distrito Federal e Entorno

RIUnB – Repositório Institucional da Universidade de Brasília

SUAP – Sistema Unificado de Administração Pública

TI – Técnico em informática

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

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO</b> .....	13
<b>2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b> .....	19
2.1 – Breves apontamentos sobre o Ensino Médio e o estado do conhecimento da temática pesquisada .....	19
2.2 – Um olhar sobre a Concepção de Inclusão na escola .....	23
2.3 – Breves considerações sobre os marcos legais da Educação Inclusiva Brasileira e Regulamentos do NAPNE/IFG .....	32
2.4 – A contribuição do Modelo Bioecológico para os estudos do desenvolvimento humano.....	36
2.5 – O Modelo Bioecológico e sua contribuição para a compreensão da Educação Inclusiva.....	40
2.6 – As barreiras atitudinais no contexto da inclusão .....	44
<b>3. METODOLOGIA</b> .....	50
3.1. Tipo de pesquisa .....	50
3.2. Contexto do Estudo .....	52
3.3. Participantes da pesquisa .....	54
3.4. Materiais e instrumentos de construção dos dados .....	56
3.5. Procedimentos de construção das informações .....	58
3.6. Procedimentos éticos para a realização do estudo .....	60
<b>4. RESULTADOS DA PESQUISA</b> .....	61
4.1 Entrevistas individuais com estudantes acompanhados pelo NAPNE .....	61
4.1.1 Estudante Brás .....	62
4.1.2 Estudante Benício .....	65
4.1.3 Estudante Rosa .....	68
4.2 ENTREVISTAS INDIVIDUAIS COM ESTUDANTES SEM DEFICIÊNCIA .....	72
4.2.1 Estudante Adrian .....	72
4.2.2 Estudante Dália .....	75

4.2.3 Estudante Hortência .....	77
4.2.4 Estudante Flora .....	80
4.2.5 Estudante Marvin .....	83
4.2.6 Estudante Violeta .....	86
4.3 ENTREVISTAS INDIVIDUAIS COM PROFESSORES .....	88
4.3.1 Professora Camélia .....	88
4.3.2 Professora Malva .....	93
4.4 ENTREVISTAS INDIVIDUAIS COM TÉCNICO-ADMINISTRATIVOS .....	98
4.4.1 Técnico-administrativa Jacinta .....	98
4.4.2 Técnico-administrativa Jasmim .....	101
4.5 ENTREVISTAS INDIVIDUAIS COM GESTORES .....	105
4.5.1 Gestora Verônica .....	105
4.5.2 Gestor Osmar .....	109
<b>5. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS .....</b>	<b>113</b>
5.1. As barreiras atitudinais e seus possíveis efeitos no contexto estudado .....	114
5.2. Ações conjuntas e significativas para minimizar as barreiras atitudinais e seus possíveis efeitos no contexto do estudo .....	119
<b>6. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>124</b>
<b>7. PRODUTO TÉCNICO .....</b>	<b>128</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>136</b>
<b>APÊNDICES E ANEXOS .....</b>	<b>140</b>
<b>APÊNDICE A</b> – Roteiro de entrevista semiestruturada aos estudantes acompanhados pelo NAPNE .....	140
<b>APÊNDICE B</b> – Roteiro de entrevistas semiestruturadas aos estudantes sem necessidades educacionais específicas .....	142
<b>APÊNDICE C</b> – Roteiro de entrevistas semiestruturadas ao professor(a), técnico-administrativo(a), gestor(a) do Câmpus .....	144
<b>ANEXO A</b> – Resolução 98/2021 – REI-CONSUP/REITORIA/IFG, de 31 de agosto de 2021 – CAPÍTULO II – Art. 2º .....	147

## 1. INTRODUÇÃO

A presente dissertação descreve a trajetória da pesquisa que se propôs a conhecer de forma mais aprofundada a questão das barreiras atitudinais que podem se manifestar nas relações sociais de pessoas com deficiência no ambiente escolar.

Inicialmente, importa compreender o significado do termo pessoa com deficiência e como ele se constituiu historicamente. Sasaki (2003), explica que o termo para se referir à pessoa com deficiência evolui historicamente de acordo com a forma como a sociedade compreende e se relaciona com essas pessoas. Vários termos foram utilizados tais como “os incapacitados”, “os defeituosos”, “os excepcionais”, “pessoas portadoras de deficiência”, “pessoas com necessidades especiais”, “portadores de necessidades especiais”. O autor esclarece ainda que o termo pessoa com deficiência é fruto de debates e lutas de vários movimentos sociais no mundo e no Brasil e que está previsto no texto da Convenção Internacional para Proteção e Promoção dos Direitos e Dignidade das Pessoas com Deficiência aprovada pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 2004.

Nesse processo de reconceitualização de terminologias, o público da educação especial já recebeu algumas denominações, entre elas, estudantes com necessidades educacionais específicas. Atualmente, novos posicionamentos conceituais nomeiam alunos sem laudos, porém, com dificuldade no aprendizado como estudantes com outros tempos de aprendizado.

Ainda sobre os conceitos que perpassam a compreensão da pessoa com deficiência, é importante destacar a perspectiva adotada pela Organização Mundial de Saúde na Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF, 2003). A esse respeito Mazzota (2011, p. 384-385) descreve:

Vale lembrar que a CIF baseia-se numa integração dos modelos conceituais médico e social para compreensão e explicação da deficiência, da incapacidade e da funcionalidade. Tais modelos, até então opostos, são integrados numa abordagem biopsicossocial. Nessa abordagem, a incapacidade é interpretada como questão política na medida em que sua superação requer ação coletiva sob a ótica dos direitos humanos, implicando eliminação de barreiras físicas e atitudinais.

Diante do exposto, percebe-se que a deficiência não se refere apenas às potencialidades diferentes da pessoa, que se tornam mais evidentes ou não frente as várias barreiras que se apresentam nos ambientes e nas relações que se estabelecem em sua vida.

Nessa perspectiva, Urie Bronfenbrenner elucida que “as explicações sobre aquilo que

fazemos serão encontradas nas interações entre as características das pessoas e seus ambientes, passados e presentes”. Conforme diz o autor “os efeitos principais estão na interação”. (BRONFENBRENNER, 1996, p. 4)

Neste sentido, são nas interações pessoais que as barreiras atitudinais se manifestam na vida das pessoas com deficiência. Essas barreiras são muito sutis, na maioria das vezes, de difícil percepção. Para Lima e Silva (LIMA; SILVA, 2008 *apud* SOUZA *et al*, 2008, p.30) “as barreiras atitudinais não são concretas, em essência, na sua definição, no entanto, materializam-se nas atitudes de cada pessoa”. Entende-se que é possível que este fenômeno ocorra na convivência entre as pessoas, no ambiente escolar.

As barreiras atitudinais podem se manifestar através de palavras, gestos, ações ou omissões preconceituosas ou discriminatórias. Situações em que a pessoa é rotulada em função de sua deficiência ou em que é subestimada em suas capacidades ou ainda invisibilizada quando as pessoas se referem ao seu cuidador e não à pessoa. A padronização de serviços ou programas de atendimento sem considerar a individualidade da pessoa, considerar que a pessoa é incapaz sem conhecê-la, rejeitar ou dificultar o acesso a locais e serviços por que é pessoa com deficiência. Ou por outro lado, demonstrar super proteção à pessoa, fazendo por ela, interferindo em sua independência. Esses são alguns exemplos de situações de barreiras atitudinais.

Enquanto sujeito histórico o homem vai se constituindo em suas relações sociais e em interação com o meio ambiente, conforme esclarece Bronfenbrenner (1996). Assim, nessas relações essas barreiras atitudinais vão se formando e é difícil catalogar todas elas, porque as relações humanas são singulares e vão sofrendo alterações ao longo do tempo e das mudanças culturais, sociais, econômicas e tecnológicas, visto o avanço que vivemos do mundo virtual na contemporaneidade.

Partindo desse entendimento, observa-se que a luta pela efetivação de direitos e a plena inclusão nos espaços sociais, em especial nas escolas, não acabou. Várias barreiras são identificadas na vida das pessoas com deficiência que precisam ser transpostas para o seu desenvolvimento integral e exercício da cidadania.

Esta pesquisa procurou conhecer melhor o impacto das barreiras atitudinais (preconceitos, rotulações, exclusão, superproteção, não acreditar na capacidade da pessoa) na permanência e no processo de ensino-aprendizagem através das percepções dos atores da escola com e sem deficiências do Ensino Médio.

O Modelo Bioecológico de Urie Bronfenbrenner fundamenta teórico-metodologicamente essa pesquisa. A respeito do Modelo Bioecológico (1996, p. 6) e das

percepções humanas, o autor define:

Numa primeira consideração, a orientação ecológica leva a sério e traduz em termos operacionais uma posição teórica geralmente elogiada na literatura sobre ciência social, mas raramente colocada em prática na pesquisa. É a tese, exposta por psicólogos e sociólogos, de que aquilo que importa para o comportamento e o desenvolvimento é o ambiente conforme ele é *percebido*, e não conforme ele poderia existir na realidade “objetiva”. (BRONFENBRENNER, 1996, p. 6)

Para o autor, “o ambiente ecológico é concebido como uma série de estruturas encaixadas”, sinalizando os vários sistemas que se inter-relacionam caracterizando este estudo como sistêmico. A pesquisa assume também caráter fenomenológico com base no Modelo Bioecológico pois privilegia os fenômenos presentes na forma como as pessoas constroem e percebem a realidade.

**Problema:** Como os diferentes atores do contexto escolar, com e sem deficiências vivenciam e percebem os possíveis efeitos das barreiras atitudinais na convivência, na permanência, no aprendizado e êxito de estudantes com deficiência no Ensino Médio em um Câmpus do Instituto Federal de Goiás (IFG)?

**Objetivo Geral:** Conhecer os possíveis efeitos das Barreiras Atitudinais na convivência, na permanência, no aprendizado e no êxito de estudantes com deficiência, na percepção dos diferentes atores do contexto educativo com e sem deficiências.

**Objetivos Específicos:**

1 – Conhecer os possíveis efeitos das barreiras atitudinais na convivência, na permanência, no aprendizado e no êxito de estudantes com deficiência, na percepção de estudantes com e sem deficiências.

2 – Conhecer os possíveis efeitos das barreiras atitudinais na convivência, na permanência, no aprendizado e no êxito de estudantes com deficiência, na percepção de professores, técnico-administrativos e/ou gestores.

3 – Discutir com os diferentes atores do contexto educacional sobre possíveis ações conjuntas e significativas que possam minimizar as barreiras atitudinais e seus possíveis efeitos para os estudantes com deficiências no contexto do Ensino Médio no Câmpus do IFG.

4 – Produzir relatório conclusivo para o NAPNE (Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas), apresentando informações relevantes sobre o possível impacto das barreiras atitudinais na vida escolar dos estudantes com deficiência assim como sugestões que



possam minimizar este possível impacto.

O capítulo que trata sobre a Fundamentação Teórica desta dissertação foi organizado em seis tópicos. O primeiro, denominado Breves apontamentos sobre o Ensino Médio e o estado do conhecimento da temática pesquisada, discorre sobre questões referentes à forma como o Ensino Médio é pensado no Brasil e alguns marcos regulatórios. Apresenta também um breve estado da arte, a partir de pesquisa realizada na base de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e Repositório Institucional da Universidade de Brasília (RIUnB).

O segundo tópico intitulado Um olhar sobre a Concepção de Inclusão, mostra brevemente a história da construção do conceito de inclusão, desde a inclusão social até a inclusão escolar, no trânsito entre a exclusão das pessoas com deficiência, passando pela segregação, integração e a perspectiva da inclusão. Pontuam-se posicionamentos diferentes a respeito da efetivação da inclusão escolar na contemporaneidade.

O terceiro tópico denominado Considerações sobre alguns marcos legais da Educação Inclusiva Brasileira e Regulamentos do NAPNE/IFG, faz menção a documentos legais internacionais e nacionais relevantes que fundamentam, sustentam e dão diretrizes às ações pertinentes à inclusão, constituindo-se como instrumento de defesa dos direitos adquiridos por esse grupo de pessoas que vivem ainda reflexos do processo de exclusão a que historicamente foram submetidos e que através de muitos esforços, vêm construindo seu espaço na sociedade. Apresenta também os regulamentos do NAPNE/IFG, responsáveis pela orientação das atividades dos núcleos de atendimento às pessoas com necessidades educacionais específicas (ou seja, com outros tempos de aprendizagem) no IFG.

No quarto item que trata sobre a contribuição do Modelo Bioecológico para os estudos do desenvolvimento humano, apresenta-se a concepção de Urie Bronfenbrenner sobre o Núcleo Básico do modelo formado por Processo, Pessoa, Contexto e Tempo. Além disso, mostra os conceitos referentes aos ambientes em que os sujeitos estão inseridos e a interação entre eles, aspectos relacionados aos contextos, chamados de micro, macro, meso e exossistemas, os processos proximais, as relações diádicas entre outros elementos estruturantes do Modelo Bioecológico.

No quinto tópico que trata sobre o Modelo Bioecológico e sua contribuição para a compreensão da Educação Inclusiva, apresenta-se os núcleos inter-relacionados que compõem o Modelo Bioecológico, processo, pessoa, contextos e tempo, enquanto elementos que perpassam a existência humana, tornando-se categorias de compreensão da educação

inclusiva.

O sexto tópico denominado As barreiras atitudinais no contexto da inclusão discute o que são essas barreiras e como elas se manifestam. Trata também do possível impacto das barreiras atitudinais nos processos de desenvolvimento, aprendizagem e inclusão pautado na compreensão sobre as relações interpessoais com base no modelo bioecológico.

A Metodologia descreve que esta pesquisa trata-se de um estudo de caso, é de natureza qualitativa, explicativa e descritiva, ocorreu em um cenário natural onde os participantes vivenciam e experimentam o fenômeno estudado em um Câmpus do Instituto Federal de Goiás. Esta pesquisa, de abordagem fenomenológica, foi desenvolvida através da combinação de métodos e de instrumento de produção de informações, fundamentada na análise sistêmica com foco no contexto e na sua relação com outros contextos, conforme o modelo teórico bioecológico considera a interdependência de seus núcleos, processo, pessoa, contexto e tempo.

Destaca-se que o principal instrumento de construção das informações foi a entrevista semiestruturada. Ao todo, participaram das entrevistas 15 pessoas, sendo 03 estudantes com deficiência e necessidades educacionais específicas, ou seja, com outros tempos de aprendizado atendidos pelo NAPNE, 06 estudantes sem deficiência, 02 professores, 02 técnicos administrativos e 02 gestores. Para garantir o sigilo e preservação da identidade dos entrevistados foram utilizados nomes fictícios.

O procedimento de análise das informações utilizado foi a análise temática a partir de categorias construídas com base nos objetivos do estudo, nas questões dos roteiros de entrevistas considerando os aspectos comuns das respostas dos participantes.

Ressalta-se que a pesquisa foi devidamente submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais – Protocolo de Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE): 57545822.1.0000.5540 e ao Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto Federal de Goiás (IFG) – Protocolo CAAE: 57545822.1.3001.8082, instituição parceira, constando todos os documentos exigidos para a sua realização.

O capítulo referente aos Resultados apresenta a descrição das entrevistas individuais realizadas com estudantes com deficiência e necessidades educacionais específicas (ou seja, outros tempos de aprendizado) acompanhados pelo NAPNE e estudantes sem deficiência, a partir das categorias: caracterização do entrevistado, possíveis efeitos das barreiras atitudinais na permanência e aprendizagem, possíveis efeitos das barreiras atitudinais na convivência e possíveis ações para minimizar as barreiras atitudinais e seus efeitos.

A descrição das entrevistas dos professores, técnicos administrativos e gestores,

contou com as categorias de análise: caracterização do entrevistado, possíveis efeitos das barreiras atitudinais na convivência e possíveis ações para minimizar as barreiras atitudinais e seus efeitos.

A Discussão desta pesquisa considerou os objetivos propostos de conhecer as percepções dos estudantes com e sem deficiência, professores, técnico-administrativos e gestores sobre as barreiras atitudinais no Ensino Médio, estabelecendo a relação entre suas narrativas e o Modelo Bioecológico.

No primeiro eixo temático da discussão, As barreiras atitudinais e seus possíveis efeitos no contexto estudado, foi possível identificar a presença de situações de piadas, exclusão dos grupos, olhar preconceituoso, considerar a pessoa incapaz, sentimento de piedade, entre outras situações limitantes para o aprendizado, a permanência e a convivência dos estudantes com deficiência, segundo os atores participantes das entrevistas. Ressalta-se que tais efeitos das barreiras atitudinais interferem diretamente na necessidade de reciprocidade, equilíbrio de poder e afetividade nas interações entre os sujeitos, elementos presentes nas interações pessoais, conforme define Bronfenbrenner.

O segundo eixo temático apresenta Ações conjuntas e significativas para minimizar as barreiras atitudinais e seus efeitos no contexto do estudo. Algumas sugestões merecem destaque como a realização de palestras e minicursos de conscientização sobre a inclusão que possam ser contabilizados na carga horária dos alunos, atividades que possam dar mais visibilidade ao NAPNE, formação de professores, da equipe do NAPNE e técnico-administrativos e gestores para atendimento de pessoas com deficiência no Câmpus.

Como forma de contribuir com os trabalhos do NAPNE na perspectiva de minimizar os efeitos das barreiras atitudinais no Câmpus, foi elaborado o Produto Técnico que compõem esta dissertação no formato de um relatório denominado: Relatório conclusivo para o NAPNE: informações relevantes sobre os impactos das barreiras atitudinais na vida escolar dos estudantes com deficiência e sugestões para minimizá-las.

Considera-se que os objetivos da pesquisa foram alcançados, pois foi possível relatar a percepção dos diversos atores sobre os efeitos das barreiras atitudinais, bem como construir várias sugestões que podem contribuir para superar os entraves vivenciados pelos estudantes que impactam na aprendizagem, na permanência, na convivência e na própria finalidade da instituição que se designa ser uma escola inclusiva.

Compreende-se a inclusão escolar como um processo, uma mudança de paradigma. Historicamente é possível perceber avanços na sua implementação na educação brasileira, porém há ainda muito a caminhar. Ela se coloca como uma possibilidade de aprendizagem

para todas as pessoas com deficiência ou não, para docentes e discentes, gestores e toda a comunidade escolar.

De um modo geral, quando se pensa em educação inclusiva, imagina-se a presença de pessoas com deficiência. Pensar a inclusão é “desconstruir” as estruturas da escola para que este ambiente de desenvolvimento humano e aprendizagem seja de fato acessível a todos.

As ciências, as teorias, as metodologias, as inovações tecnológicas, todo o conhecimento produzido deveria estar a serviço da vida humana. Assim, salienta-se a importância do Modelo Bioecológico para este estudo, visto que os núcleos Processo, Pessoa, Contexto, Tempo contemplam aspectos relevantes para a compreensão da inclusão como processo propulsor do desenvolvimento humano.

## **2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

### **2.1 – Breves apontamentos sobre o Ensino Médio e o estado do conhecimento da temática pesquisada**

O direito ao Ensino Médio no Brasil está previsto no artigo 4º da Lei 9394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Alterado pela lei 12.796 de 2013, este artigo se apresenta nos seguintes termos:

Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

I – educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, organizada da seguinte forma:

- a) pré-escola;
- b) ensino fundamental;
- c) ensino médio; (Brasil, 2013, p. 2)

Em 2017, a legislação pertinente ao Ensino Médio foi marcada pela publicação da Lei nº 13.415, estabelecendo a nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Não é objetivo deste estudo aprofundar essa temática, apenas pontuá-la, visto que perpassa o contexto no qual a pesquisa se desenvolveu compondo seu macrosistema.

Historicamente, a legislação educacional brasileira vem sofrendo várias alterações, tensionada por uma disputa no âmbito das concepções teóricas, filosóficas, societárias, vinculada ao projeto neoliberal marcadamente dominada pelos interesses do capital e do mercado cada vez mais globalizado, enfraquecendo a obrigatoriedade do estado em garantir a

educação de nível médio a todas as pessoas. A esse respeito, Frigotto e Ciavatta (2011) refletindo sobre as perspectivas sociais e políticas da formação no ensino médio, esclarecem que:

de forma crescente, as políticas do ensino médio, em todas as suas modalidades e nas diretrizes que orientam suas perspectivas pedagógicas, vêm sendo pautadas pela dominância do pensamento empresarial. Paradoxalmente, o ideário educacional da década de 1990 não só continua, mas se aprofunda na perspectiva do produtivismo e na orientação pragmática e fragmentária das demandas do mercado. Isto fica patente no fato de que o Plano de Desenvolvimento da Educação, pautado, sobretudo, no pensamento empresarial e nas parcerias entre público e privado, está comandando as medidas educacionais em curso e subordinando, a tal perspectiva, o Plano Nacional de Educação. Esvai-se, assim, a perspectiva do ensino médio como educação básica universalizada e, portanto, direito social e subjetivo de todos os jovens. (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2011, p. 633)

No Brasil, o Ensino Médio, é marcado também pela dicotomia entre o ensino profissional e o ensino propedêutico, historicamente, o primeiro direcionado à classe proletária e o segundo à classe burguesa, conforme Frigotto e Ciavatta (2011) contextualizam:

Esta estrutura opaca e violenta da classe detentora do capital, no Brasil, radicaliza a dualidade estrutural na educação, especialmente a partir da década de 1940, quando a educação nacional é organizada através das Leis Orgânicas, segmentando a educação de acordo com os setores produtivos e as profissões, separando os que deveriam ter o ensino secundário e a formação propedêutica para o ingresso na universidade e os que deveriam ter formação profissional para os setores produtivos. (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2011, p. 625)

A trajetória de lutas para a democratização da educação revela avanços importantes, em especial nas últimas décadas. Destaca-se a criação e a expansão dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Tais institutos:

foram criados a partir da Lei nº 11.892/2008 (BRASIL, 2008). De acordo com o Art. 6º desta Lei, os Institutos Federais (IF) têm dentre as suas finalidades e suas características: ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e suas modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas à atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional. (GALASSO; SANTOS, 2021, p. 3)

De acordo com os autores, os Institutos Federais (IFs) possuem função social e inclusiva, acolhendo estudantes de várias classes, etnias e reservando vagas para estudantes com deficiência “nos cursos técnicos de níveis médio e superior, alinhado ao princípio educativo do trabalho e à formação omnilateral”. (GALASSO; SANTOS, 2021, p. 4).

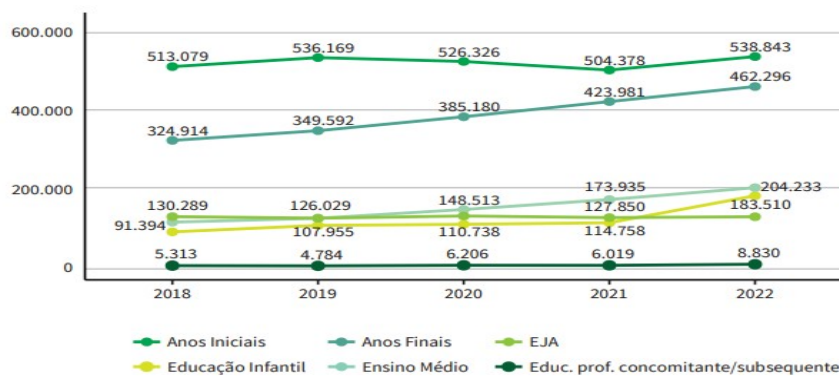
Neste sentido, Ciavatta elucida que a tarefa da superação do dualismo entre a formação profissional e a acadêmica no ensino médio seria a partir da ideia da formação

integral, politécnica e “omnilateral no sentido de formar o ser humano na sua integralidade física, mental, cultural, política, científico-tecnológica”. (CIAVATTA, 2014, p. 190)

É nesse cenário que se pretende compreender a inserção de estudantes com deficiência no Ensino Médio, em um Câmpus do IFG, considerando que o acesso e a permanência desses estudantes não ocorrem sem a presença de várias barreiras a serem transpostas, entre elas, a barreira atitudinal.

Dados do Censo Escolar da Educação Básica de 2022 revelam um aumento no número de matrículas da Educação Especial, em todas as modalidades, chegando a 1,5 milhão em 2022, conforme a figura 01:

Figura 01 – Gráfico 30 do Censo Escolar da Educação Básica no Brasil de 2018 a 2022



**GRÁFICO 30**  
**NÚMERO DE MATRÍCULAS DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA, TRANSTORNOS GLOBAIS DO DESENVOLVIMENTO OU ALTAS HABILIDADES EM CLASSES COMUNS OU ESPECIAIS EXCLUSIVAS, SEGUNDO A ETAPA DE ENSINO - BRASIL - 2018-2022**

Fonte: Elaborado pela Deed/Inep com base nos dados do Censo Escolar da Educação Básica.

Fonte: Censo Escolar da Educação Básica: Resumo Técnico, 2023. p. 37.

Através dos dados apresentados pelo gráfico é possível perceber que houve um aumento gradativo no número de matrículas de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades em classes comuns ou especiais exclusivas em todas as etapas de ensino no Brasil no período de 2018 a 2022, período em que o censo escolar foi realizado.

Esses dados refletem um avanço no acesso dos estudantes com deficiência nas diferentes modalidades da educação. É raso pensar a inclusão apenas pelo aspecto de colocar a pessoa com deficiência dentro da escola. Há que se considerar nesse processo a aprendizagem, a convivência, a permanência e o êxito dos estudantes.

Outro aspecto relevante observado no gráfico é a discrepância entre o número de

estudantes com deficiências matriculados nos anos finais da educação básica e o número destes matriculados no ensino médio. O número de estudantes com deficiência que acessam o ensino médio é menor que o número daqueles que estão matriculados nos anos finais.

Tendo como ponto de partida essas informações, os estudos já produzidos sobre a inclusão de pessoas com deficiência na escola, as lutas travadas por esse grupo e os avanços no âmbito da legislação, é pertinente o estudo sobre os possíveis efeitos das barreiras atitudinais na aprendizagem, na permanência, na convivência e no êxito de estudantes com deficiência no ensino médio.

Dessa forma, para fundamentar melhor esse estudo e conhecer a produção teórica sobre as barreiras atitudinais no ensino médio foi realizada uma busca de teses e dissertações disponíveis. Os bancos de dados utilizados foram a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e o Repositório Institucional da Universidade de Brasília (RIUnB). Para refinar esta pesquisa, utilizou-se como filtros, com operadores booleanos, as palavras-chave “inclusion” and “attitudinal barriers” and “high school” (“inclusão” and “barreiras atitudinais” and “ensino médio”). A busca nos referidos bancos de dados, localizaram as seguintes produções teóricas:

Quadro 01: Dissertações e teses identificadas na base de dados da BDTD e RIUnB.

Item	Banco de Dados	Ano	Tipo	Tema pesquisado
01	RIUnB	2007	Dissertação	Título: Barreiras à inovação educacional: as dificuldades em utilizar a auto-avaliação como expressão de inovação Assuntos: Inovação, Auto-avaliação, Barreiras à inovação educacional.
02	BDTD	2008	Dissertação	Título: Itinerário educacional de uma aluna cega e a busca pela imagem adaptada Assuntos: Inclusão escolar, Deficiência visual, Imagem adaptada
03	RIUnB	2010	Tese	Título: Atividade física e conceito de alimentação saudável na população de Brasília Assuntos: Atividade motora, Índice de massa corporal (IMC), Alimentação, Peso corporal
04	BDTD	2012	Dissertação	Título: Estudo sobre os processos avaliativos e a promoção escolar dos estudantes com deficiência Assuntos: Pessoas com deficiência, Processos avaliativos, Fluxo escolar
05	BDTD	2013	Dissertação	Políticas Públicas de Acessibilidade nas Instituições de Ensino: Tecnologia assistiva na Biblioteca do IFNMG Câmpus Januária Assuntos: Políticas públicas de educação inclusiva, Acessibilidade e Tecnologia assistiva, Inclusão, Ensino Básico e Superior
06	BDTD	2018	Dissertação	Título: O olhar dos profissionais da educação acerca dos processos de escolarização de estudantes com deficiência intelectual em curso técnico integrado ao ensino médio Assuntos: Incapacidade intelectual, Ensino profissional,

				Educação inclusiva, Aprendizagem, Educação e Estado – Brasil
07	BDTD	2021	Dissertação	Título: Perspectiva de educadores sobre o processo de inclusão de alunos com deficiência física e/ou múltipla Assuntos: Acessibilidade, Deficiente Físico, Educação, Barreiras Atitudinais.

Fonte: Elaborado pela autora com base no site da BDTD e RIUnB.

O quadro 01 apresenta 07 (sete) produções teóricas correlatas ao tema nos últimos 16 anos, período entre 2007 a 2021, e apenas 02 (duas) nos últimos 5 anos foram identificadas nas bases de dados pesquisadas.

É possível observar pela descrição dos assuntos elencados, que as dissertações 06 e 07 são as que mais se aproximam do tema desta pesquisa.

Vale destacar que não foram investigados artigos científicos, monografias de graduação e monografias de pós-graduação lato sensu neste levantamento, apenas trabalhos finais de pós-graduação stricto sensu.

Desta forma, este breve estado da arte indica a existência de algumas publicações próximas ao tema, no entanto, o quadro revela que ainda são poucos os estudos que tratam especificamente das barreiras atitudinais enfrentadas pelos estudantes do Ensino Médio no processo de inclusão escolar.

Frente a esta constatação, importa considerar também o número de pessoas com deficiência no Brasil. De acordo com dados do Censo do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) de 2010, mais de 45 milhões de pessoas “declararam ter, pelo menos, uma das deficiências investigadas, correspondendo a 23,9% da população brasileira”. As questões formuladas buscaram identificar as deficiências visual, auditiva e motora, com seus graus de severidade e a deficiência mental ou intelectual. (IBGE, 2012, p.72 e 73).

As informações aqui apresentadas evidenciam a relevância da temática desta pesquisa, considerando o número de pessoas com deficiência no Brasil e o número de estudantes com deficiências matriculados nas escolas suscetíveis a enfrentar algum tipo de barreira atitudinal em função de sua deficiência.

O reduzido número de produções teóricas correlatas ao tema corroboram com a necessidade de estudar e conhecer as principais influências ou efeitos que as barreiras atitudinais apresentam às relações humanas estabelecidas no ambiente escolar.

## 2.2 – Um olhar sobre a Concepção de Inclusão na escola



O desenvolvimento humano, social, cultural e histórico se apresenta como uma complexidade que não cabe em apenas uma área específica de estudo e de compreensão sobre os fenômenos que envolvem a vida humana em sociedade. O momento sócio-histórico atual, notadamente marcado pela globalização econômica e pelo desenvolvimento tecnológico e científico, não conseguiu atuar efetivamente em questões que desumanizam o homem, como a fome, a guerra, a pobreza, as desigualdades sociais, os preconceitos. Tudo isso agravado pela pandemia da COVID-19 que iniciou-se em 2019 e se estende até os dias atuais.

A partir dessa contextualização, considera-se que a Educação é um dos principais processos para a compreensão da realidade, para a possibilidade de promover mudanças substanciais nas relações humanas e a construção de uma sociedade mais justa e fraterna, através das aprendizagens e desenvolvimento humano.

Nesse sentido, é necessário pensar que a escola é lugar para “todas” as pessoas, independente de cor, credo, condição socioeconômica, deficiência ou necessidade educacional específica. Destaca-se aqui a reflexão indispensável sobre a inclusão escolar. A esse respeito, Mantoan (2003, p. 1) é enfática ao esclarecer que “a inclusão é uma possibilidade que se abre para o aperfeiçoamento da educação escolar e para o benefício de todos os alunos com e sem deficiência.” A oportunidade de aprendizado é para todos, professores, gestores, colegas. É necessário encarar o novo e se colocar numa posição de disponibilidade para o aprendizado e construção de um contexto educacional renovado.

Algumas deficiências podem ser identificadas mesmo antes do nascimento, outras surgem ao longo do percurso de desenvolvimento. A inclusão da pessoa deve ocorrer desde a mais tenra idade, a começar pela família.

Nessa perspectiva, Campos (2016), citando Martinez e Tacca (2011, p. 60) destaca o seguinte questionamento: “qual é a posição que facilita ao outro sentir-se parte de um espaço social? Penso que essa é a pergunta que deve nortear a educação inclusiva, porque, sem essa condição subjetiva, a inclusão é irrealizável.” (CAMPOS, 2016, p. 16). Ressalta-se aqui a importância do sentimento de pertencimento do sujeito em seu ambiente familiar, na escola e na sociedade.

O processo de desenvolvimento humano se inicia nas relações mais primárias que se estabelecem entre esse novo ser e os sujeitos que o cercam, além do contexto em que está inserido. Assim, a escola se coloca em cena com uma responsabilidade fundamental a cumprir

na formação humana. Essa discussão será retomada mais adiante a partir da contribuição do Modelo Bioecológico para a compreensão da inclusão escolar.

Considerando a forma como a escola se organiza para que todos se sintam partícipes desse ambiente, as reflexões de Campos (2016), indicam que é mais provável que se observe ações voltadas à lógica adaptativa, em que se espera que a pessoa com deficiência se enquadre naquele ambiente, de forma a facilitar a manutenção do formato educacional proposto, neste caso, ocorre a integração e não a inclusão.

Há que se cuidar para que a inclusão de pessoas com deficiência seja colocada em prática, independentemente se a escola é regular ou especial. As duas modalidades podem coexistir formando uma rede integrada e complementar a fim de atender as necessidades específicas de cada sujeito.

Ainda de acordo com as considerações de Campos (2016, p.18), a escola precisa se reconhecer enquanto ambiente de acolhimento e que seja “um lugar de despatologização da infância por ser justamente o espaço do ser infantil e em fase de desenvolvimento”. Acredita-se que a escola seja um ambiente mais convidativo aos pais que os atendimentos na área da saúde. “A escola ocupa um lugar relevante para dirimir as diferenças e garantir a todos a semelhança em torno da posição da criança escolar”. (CAMPOS, 2016, p. 18)

A respeito da compreensão da inclusão Sasaki (1997) salienta que uma sociedade inclusiva é aquela em que todas as pessoas devem participar ativamente, independente de “cor, idade, gênero, tipo de necessidade especial e qualquer outro atributo pessoal”. (SASSAKI, 1997, p. 26).

A história da inclusão passa pelo modelo médico ainda tão arraigado em nossa sociedade. Este modelo considera que “a pessoa deficiente é que precisa ser curada, tratada, reabilitada, habilitada etc. a fim de ser adequada à sociedade como ela é, sem maiores modificações”. (SASSAKI, 1997, p. 28) Nesse caso a sociedade se isenta de repensar a forma como está organizada e coloca sobre as pessoas com deficiência a responsabilidade por se adaptar ao sistema, aos ambientes e aos padrões culturais que determinam o que é correto, bonito, moralmente aceitável. Esse modelo também é responsável em grande parte pela discriminação vivida pelas pessoas com deficiência.

De fato todas as pessoas com deficiência, a depender de condição específica necessita de atendimento adequado que favoreça seu desenvolvimento pessoal, contribuindo para sua

autonomia, independência e empoderamento, conforme destaca também o autor.

Em consonância com as ideias do modelo médico, as pessoas com deficiência viveram excluídas da sociedade, pois segundo o autor, eram “consideradas inválidas, sem utilidade para a sociedade e incapazes para trabalhar, características estas atribuídas indistintamente a todos que tivessem alguma deficiência”. (SASSAKI, 1997, p. 30). A ideia da integração surge como uma alternativa à exclusão das pessoas com deficiência. As instituições que recebiam essas pessoas começaram a se especializar por áreas de necessidades específicas de atenção, visto que as instituições em geral não as recebiam. Neste formato, na década de 60, viveu-se o aumento de instituições especializadas, como escolas e habitações especiais, centros de reabilitação, entre outras. No final desta mesma década inicia-se o processo de integração dessas pessoas na educação, trabalho, família e lazer (SASSAKI, 1997, p. 30).

Ainda segundo o autor, na década de 70 assistiu-se a criação de ambientes “o mais parecido possível” com o vivido pela maioria da sociedade, porém separados, segregados, como escolas, trabalho, lazer. (SASSAKI, 1997, p. 31)

Na tentativa de colocar em prática a integração, na década de 80 ocorreu o movimento de inserção das pessoas com deficiência na educação, a exemplo da educação especial. O autor esclarece que nesse formato, a pessoa:

estudava numa escola comum, embora se tratasse de uma simples colocação física dele em várias salas comuns. E sabemos que a prática do mainstreaming correspondia ao que hoje consideramos integração de crianças e jovens que conseguem acompanhar aulas comuns sem que a escola tenha uma atitude inclusiva. De certa forma, essa prática estava associada ao movimento de desinstitucionalização. (SASSAKI, 1997, p. 32)

Efetuiu-se nas escolas regulares a abertura de classes especiais, não como forma humanitária de atendimento mas como forma de separar esses estudantes para que não interferissem no ensino na maioria dos alunos ou demandassem maior atenção dos professores. Os testes de inteligência tiveram papel preponderante nessa fase contribuindo com a seleção e segregação dos estudantes. (SASSAKI, 1997, p. 112)

De certa forma a integração contribuiu com experiências e abriu espaço para a inclusão, porém ainda considera que a pessoa com deficiência deve se capacitar para superar diversas barreiras como físicas, comunicacionais, atitudinais. Essa concepção revela um esforço unilateral da pessoa com deficiência e seus parceiros, revelando o modelo médico ainda vigente em nossa sociedade. (SASSAKI, 1997, p. 33) A integração exige somente o

esforço da pessoa com deficiência e sua rede de apoio (quando existe) e nenhum ou quase nada de movimento da sociedade em termos de mudanças de estruturas físicas, objetos, comunicacionais, atitudinais, entre outras.

Sasaki salienta que a transição da integração à inclusão é um processo e é possível a existência de ambos processos sociais, até que gradativamente a integração dê lugar à inclusão. (SASSAKI, 1997, p. 42)

Na década de 80, a partir de movimentos de pessoas com deficiência e instituições de atendimento, surge a definição do termo equiparação de oportunidades, sendo adotado pela Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU) em 1982, no documento denominado Programa Mundial de Ação Relativo às Pessoas com deficiência e posteriormente, em 1993, essa mesma Assembleia instituiu o documento Normas sobre a Equiparação de Oportunidades para Pessoas com Deficiência, nos seguintes termos:

“O termo 'equiparação de oportunidades' significa o processo através do qual os diversos sistemas da sociedade e do ambiente, tais como serviços, atividades, informações e documentação, são tornados disponíveis para todos, particularmente para pessoas com deficiência.” (NAÇÕES UNIDAS, 1996, apud SASSAKI, 1997, p. 37 e 38).

Considerar o entendimento de equidade é compreender a necessidade de cada sujeito e oferecer oportunidades e condições adequadas à participação de pessoas com deficiência na sociedade para que seja possível viver em igualdade. Oferecer serviços, apoios e quebra de diversas barreiras (arquitetônicas, comunicacionais, atitudinais, entre outras) para que os ambientes públicos ou privados, construídos ou naturais sejam acessíveis a todas as pessoas.

Parte-se do entendimento de que a sociedade precisa se modificar para ser capaz de atender cada um de seus membros. É necessário uma mudança de paradigmas dentro da sociedade notadamente marcada pelos princípios competitivos capitalistas, abrindo espaço à “aceitação das diferenças individuais, a valorização de cada pessoa, a convivência dentro da diversidade humana, a aprendizagem através da cooperação” (SASSAKI, 1997, p. 40). Esse entendimento pressupõe a construção de uma nova sociedade através de transformações dos espaços e mentalidades de todas as pessoas com ou sem deficiência.

Nesse sentido, o autor esclarece que os defensores da inclusão baseiam-se no modelo social da deficiência. Esse modelo considera que os problemas das pessoas com deficiência estão localizados não apenas no indivíduo, mas nas relações estabelecidas na sociedade que lhe causam impedimento ou desvantagem, tais como apontadas por Sasaki, devido a:

· seus ambientes restritivos; · suas políticas discriminatórias e suas atitudes preconceituosas que rejeitam a minoria e todas as formas de diferenças; · seus discutíveis padrões de normalidade; · seus objetos e outros bens inacessíveis do ponto de vista físico; · seus pré-requisitos atingíveis apenas pela maioria aparentemente homogênea; · sua quase total desinformação sobre necessidades especiais e sobre direitos das pessoas que têm essas necessidades; · suas práticas discriminatórias em muitos setores da atividade humana. (SASSAKI, 1997, p. 45)

Esse entendimento focalizado no modelo social da deficiência remete ao conceito de equiparação de oportunidades, à efetivação dos direitos conquistados até hoje, previstos em órgãos internacionais e nacionais e revela a importância do envolvimento e lutas de diversos setores da sociedade, como as próprias pessoas com deficiência, suas famílias, instituições de atendimento e afins.

A partir do final da década de 80 e início da década de 90 observa-se o surgimento de algumas experiências de escolas inclusivas e classes inclusivas em países desenvolvidos como EUA, Canadá, Espanha e Itália.

Ao defender a educação inclusiva, Mantoan (2003) ressalta que é necessário uma mudança de paradigma no atual modelo educacional, rompendo com todas as práticas segregadoras ou mesmo com a perspectiva da integração, passando a uma inclusão radical, nos seguintes termos:

Na perspectiva inclusiva, suprime-se a subdivisão dos sistemas escolares em modalidades de ensino especial e de ensino regular. As escolas atendem às diferenças sem discriminar, sem trabalhar à parte com alguns alunos, sem estabelecer regras específicas para se planejar, para aprender, para avaliar (currículos, atividades, avaliação da aprendizagem para alunos com deficiência e com necessidades educacionais especiais). (MANTOAN, 2003, p. 16)

Compreendendo que historicamente as terminologias sofrem alterações, conforme já citado anteriormente por Sasaki, a respeito do termo necessidades educacionais especiais, Sampaio; Sampaio (2009, p. 39) descreve que:

Segundo o Ministério de Educação e Cultura – MEC, este termo surgiu para evitar os efeitos negativos de outras expressões utilizadas no contexto educacional — deficientes, excepcionais, superdotados, etc. — e assim deslocar o foco no aluno e direcioná-lo para as respostas educacionais que eles requerem. Nota-se que o termo “necessidades especiais” não deve ser tomado por sinônimo de deficiências, uma vez que as necessidades educacionais podem ser identificadas em diversas situações representativas de dificuldades de aprendizagem como decorrência de condições individuais econômicas ou socioculturais dos alunos (Brasil, 1999). Sendo assim, ao tratar da questão da educação dos deficientes dentro do âmbito da educação para os alunos com necessidades educacionais especiais, e esta dentro do princípio de educação para todos, a proposta da inclusão abre espaço para que se rompa com o dualismo existente entre educação regular e especial. Entretanto, não se pode descurar que as crianças com deficiência possuem características diferentes das demais que compõem o universo dos alunos com necessidades educativas especiais (Bueno, 2001). Neste sentido, vários questionamentos têm sido feitos a essa

expressão, que pode ganhar na amplitude e na quebra da estigmatização, porém perde na precisão, acarretando a indefinição do alunado que efetivamente requer ensino especial. (SAMPAIO; SAMPAIO, 2009, p. 39)

Por uma outra perspectiva, Mazzota (2008, p. 166), traz uma reflexão como contraponto à perspectiva radical da inclusão escolar, ressaltando-se a importância de considerar as várias pessoas que apresentam deficiências físicas, mentais, sensoriais ou múltiplas, que ao serem consideradas em suas especificidades e adequadamente atendidas, podem usufruir de melhores condições de inclusão na família, na escola, no trabalho e outros ambientes.

O autor destaca também a importância em perceber as “possíveis artimanhas ou mecanismos ideológicos” que utilizando-se da perspectiva da inclusão, podem disfarçar as diferenças individuais, em nome de suposta superação das desigualdades sociais. (MAZZOTA, 2008, p. 165)

Assim, o autor destaca o seguinte posicionamento:

Temos denominado inclusão selvagem tal posição, na medida em que propõe a redução, e até mesmo a extinção, de auxílios e serviços especiais. Isso revela uma perversa desconsideração das reais condições individuais e sociais de significativos segmentos da população que deles ainda possam necessitar, o que tem mais se prestado à sua marginalização e exclusão. Empregamos tal expressão particularmente em referência aos recursos escolares, mas, de igual modo, ela se aplica aos demais bens e serviços sociais. (MAZZOTA, 2008, p. 165)

Desmistificando a ideia da forma como a Educação Especial se inicia no Brasil, na década de 50, fundamentada nos princípios de integração, assumindo a perspectiva desenvolvimentista e marcada por ideais americanos, destaca-se o aspecto econômico por trás da atenção às pessoas com deficiência. Kassar (2011, p. 45), citando Gallagher (1974), esclarece:

[...] um retardado e internado entre as idades de 10 e 60 anos, nos Estados Unidos, para ser cuidado, custa ao Estado US\$ 5.000 ao ano, ou um total de US\$250.000 durante toda a sua vida. O mesmo indivíduo recebendo educação e tratamento adequados pode tornar uma pessoa útil e contribuir para a sociedade. Assim, o custo extra que representam os custos extras (*sic*) com educação especial pode ser compensador quanto a benefícios econômicos maiores. Há um estudo segundo o qual um adulto retardado e educado poderia ganhar US\$ 40 para cada dólar extra despendido com sua educação. (GALLAGHER, 1974, p.100, apud, KASSAR 2011, p. 45).

A autora ressalta três questões que envolvem a elaboração das Políticas Públicas Nacionais da Educação Especial. A ideia da Educação Inclusiva disseminada a partir do final

da II Guerra Mundial, em função da reabilitação das pessoas que adquiriram deficiência nos conflitos armados. O envolvimento de pessoas com deficiência, familiares, instituições que se mobilizaram em torno dessa causa e a interferência de Convenções Internacionais e acordos que referem-se à internacionalização da economia, em especial aos ditames da Organização das Nações Unidas (ONU) e do Banco Mundial “que defendem a tese de que a política social é condição do desenvolvimento econômico”. (KASSAR, 2011, p. 47 e 48).

As considerações aqui apontadas a respeito da concepção da inclusão que sustenta a forma de compreender as pessoas com deficiência, atendê-las, elaborar e implementar as políticas públicas, podem ser compreendidas como componentes do macrossistema e se manifesta no macrotempo conforme descreve o Modelo Bioecológico de Bronfenbrenner, o qual trataremos com maior detalhe nos próximos itens.

No direcionamento da elaboração da legislação nacional voltada às pessoas com deficiência e especificamente sobre a temática das barreiras atitudinais tratada nesse estudo, vale destacar o que a Convenção contra a Discriminação no Campo do Ensino, assumida pela UNESCO em 1960, define como discriminação:

[...] abarca qualquer distinção, exclusão, limitação ou preferência que, por motivo de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião pública ou qualquer outra opinião, origem nacional ou social, condição econômica ou nascimento, tenha por objeto ou efeito destruir ou alterar a igualdade de tratamento em matéria de ensino, e, principalmente: a) privar qualquer pessoa ou grupo de pessoas do acesso aos diversos tipos ou graus de ensino; b) limitar a nível inferior à educação de qualquer pessoa ou grupo; c) sob reserva do disposto no artigo 2 da presente Convenção, instituir ou manter sistemas ou estabelecimentos de ensino separados para pessoas ou grupos de pessoas; ou d) de impor a qualquer pessoa ou grupo de pessoas condições incompatíveis com a dignidade do homem (UNESCO, 2003 *apud* KASSAR, 2011, p. 44 e 45).

Assim, apoiado nas premissas aqui apresentadas é possível perceber que há jogo de interesses e forças sociais e econômicas que se apoiam em concepções diferentes. O que importa realmente é reconhecer as pessoas com deficiência, promover possibilidades de desenvolvimento humano e eliminação das diversas barreiras encontradas nos ambientes em que vivem além de contribuir com a construção de uma inclusão responsável e acessível a todos e todas.

Vale ainda destacar que a reflexão apresentada por Acorsi (2020, p. 22) chama a atenção para a questão da formação dos sujeitos com e sem deficiência para conviverem em sociedade, no caso a sociedade neoliberal. Dessa forma, a escola assume papel preponderante e a inclusão se apresenta com uma roupagem de “educar a todos em uma escola aberta para

todos”. A autora pontua que as atuais políticas para a inclusão fazem “da escola uma importante maquinaria que coloca em funcionamento a governamentalidade neoliberal, entre tantas outras formas, por meio da inclusão”. (ACORSI, 2020 *apud* HATTGE *et al*, 2020 p. 22) Esta compreensão possibilita uma outra leitura da escola, de seu projeto político pedagógico, currículo, entre outros documentos, para o direcionamento do aprendizado ao que é essencial para o pleno desenvolvimento humano.

Estas ponderações reforçam a importância da escola e da inclusão numa perspectiva humana e reflexiva. A partir do entendimento de que incluir significa colocar todos para dentro, a autora argumenta que:

É a partir de tal entendimento que penso ser possível localizar a problemática da inclusão escolar nos dias hoje, na medida em que, em alguns casos, incluir tem se resumido apenas a estar junto em um mesmo espaço. Diferentemente da divisão que se estabelecia entre classes especiais e classes comuns, a escola inclusiva se pauta por esse princípio, pois na maioria dos casos incluir tem se resumido a fazer com que todos esses sujeitos estejam no mesmo espaço. De certa forma, isso vem sendo reforçado pelas estatísticas que tratam do contexto escolar. Algumas dessas estatísticas apontam o crescimento do número de matrículas de alunos com deficiência na escola regular, porém ao mensurar apenas o acesso dos chamados “alunos de inclusão” à escola regular, não consideram a permanência ou a aprendizagem desses alunos. (ACORSI, 2020 *apud* HATTGE *et al*, p. 26)

Além destes apontamentos, a autora esclarece que a inclusão não se limita à socialização dos sujeitos e que o acesso por si só não garante a aprendizagem. O alerta se dá pelo risco da exclusão na inclusão. É através da escola que será possível repensar um novo modelo de sociedade.

Assim, o caminho para se construir a escola inclusiva se dará no diálogo e esforço de diferentes sujeitos e diferentes saberes, através de:

Momentos em que nossos saberes se articulem, proporcionando um olhar diferenciado para as práticas de inclusão. Um olhar que permita potencializar as vivências dos sujeitos com dificuldades, que nos instigue a um tornar-se flexível diante do instituído, que não busque enquadrar todos os sujeitos nos mesmos padrões, mas que nos faça perceber e valorizar toda descoberta, toda construção, todo esforço e todas as formas de ensino e de aprendizagem. Olhar que não nos amedronte perante as diferenças, fazendo compreender que existem diferentes formas de vivenciar as situações que se apresentam. (FRÖHLICH; POLONIO, 2020 *apud* HATTGE *et al*, 2020 p. 35)

Considerando novos olhares frente a educação inclusiva, Mantoan (2017, p. 44) faz a seguinte reflexão:

A concepção de um sujeito singular inacabado, que aprende a seu tempo e modo é fundamental no entendimento de uma escola de todos em que os alunos aprendem a partir de suas capacidades, sem exclusões, comparações e hierarquização de níveis



de conhecimento.

Dessa forma, convém ressaltar que atualmente, os estudantes que não apresentam laudo mas que manifestam dificuldades no aprendizado, são considerados, a partir da reflexão de Mantoan e outros autores, como estudantes com outros tempos de aprendizado.

Diante do exposto até aqui percebe-se que a escola, a inclusão, a permanência, a convivência, o processo de aprendizagem são perpassados por várias concepções, vários olhares que ao mesmo tempo enriquecem o debate e revelam as adversidades que estão postas na efetivação da educação inclusiva e do desenvolvimento humano.

### **2.3 – Breves considerações sobre os marcos legais da Educação Inclusiva Brasileira e Regulamentos do NAPNE/IFG**

A Educação no Brasil é marcada por grandes desafios. Um deles certamente é a inclusão escolar. Historicamente é possível observar vários avanços referentes à produção científica sobre a temática e relacionadas ao marco legal. Para este estudo, compreende-se a Legislação sobre a Educação como balizas para o desenvolvimento das atividades escolares. É pautada nas orientações legais que se executam ações educativas vinculadas a um determinado recorte teórico metodológico e comprometido com um projeto de sociedade que se deseja construir.

A luta das pessoas com deficiência para seu reconhecimento enquanto pessoa e cidadã é de longa data. Em termos de conquistas legais no âmbito internacional um marco importante é a Declaração Universal dos Direitos Humanos – ONU em 1948, que declara que as pessoas são livres e iguais, prevê o respeito à dignidade e à eliminação de qualquer tipo de preconceito ou discriminação. (SILVA, 2012, p. 145-146).

Ainda de acordo com Silva (2012), um dos primeiros documentos a fim de resguardar os direitos das pessoas com algum tipo de deficiência foi a Declaração de Direitos do Deficiente Mental (ONU, 1971) que é ratificado na Declaração de 1975 e que em seu artigo 2º sinaliza também o direito à Educação.

No Brasil, a Constituição da República Federal de 1988 é o marco legal de maior relevância, para o reconhecimento de todas as pessoas como cidadãs, inclusive as com

deficiência. Considera-se como um dos princípios fundamentais, em seu artigo 1º, inciso “III – a dignidade da pessoa humana”. Entre seus objetivos fundamentais, prevê no artigo 3º inciso “IV – promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.” (BRASIL, 1988. p. 1)

Esta mesma lei define também em seu artigo 205 que a Educação é direito de todos e deverá garantir “o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988. p. 113).

Ainda nos termos da Constituição Federal, no artigo 206 inciso I estabelece a “igualdade de condições para acesso e permanência na escola” e no artigo 208 define, “III – atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente, na rede regular de ensino”. (BRASIL, 1988. p. 114).

O Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei 8069/90, reforça o que se preconiza na Constituição a respeito do direito à Educação e determina em seu artigo 55 “os pais ou responsável têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino.” (BRASIL, 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente, p. 18)

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB – Lei nº 9394/96, regulamenta a Educação no país e seu capítulo V é reservado à Educação Especial, fundamentando o direito à pessoa com deficiência à Educação. Em seu artigo 58 define-se o que é a Educação Especial e seu público, qual seja: “Entende-se por Educação Especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para os educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.” (BRASIL, 1996, p. 24)

Outro documento internacional a salvaguardar os direitos das pessoas com deficiência é a Convenção Interamericana para eliminação de todas as formas de discriminação contra portadores de deficiência (1999) ou Convenção da Guatemala, promulgada no Brasil pelo Decreto nº 3956/2001, que resguarda o direito da pessoa de não ser discriminada em função da deficiência, à luz da dignidade e igualdade entre os seres humanos. (SILVA, 2012, p. 168)

Na perspectiva da educação inclusiva, um marco legal importante foi a Resolução CNE/CP nº 01/ 2002 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica. No artigo 2º Inciso II indica que a formação do professor deve prepará-lo para o “acolhimento e o trato da diversidade” e no parágrafo 3º, item II,

discorrendo sobre os conhecimentos necessários para a formação docente, estão os “conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais e as das comunidades indígenas.” (BRASIL, 2002, p. 1 e 3).

Toda a legislação referente à pessoa com deficiência reflete conquistas na jornada pela inclusão, contudo outras reflexões são importantes na trilha desse caminho.

Sassaki (2003), apresenta o percurso dos termos utilizados para se referir à pessoa com deficiência no Brasil a partir da década de 60. Os termos variaram entre inválidos, incapacitado, defeituosos, deficientes, excepcionais, entre outros que tentavam amenizar o peso da palavra deficiente.

Percebe-se, por exemplo, que o texto constitucional, publicado em 1988, utiliza o termo “portador de deficiência” para se referir a pessoa com deficiência. As reflexões realizadas por Sassaki (2003) indicam que houve um avanço na forma de se considerar o sujeito a quem o direito se refere.

Ainda segundo Sassaki (2003), em junho de 1994 foi promulgada a Declaração de Salamanca (do qual o Brasil foi signatário), que prioriza a educação inclusiva para todos com ou sem deficiência foi um grande marco na luta pela inclusão e também na definição do termo utilizado até os dias de hoje, qual seja, pessoa com deficiência.

No âmbito da Educação, a Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva apresentada ao Ministério da Educação em 2008, se constitui em um documento que se sustenta nos debates, lutas e ideais mundiais de promoção de uma educação capaz de garantir o direito de todas as pessoas serem incluídas na escola, conviver e aprender sem discriminação.

Dessa forma, essa política representa um marco na história da educação brasileira pois evidencia a perspectiva de rompimento com a exclusão a que são submetidos os estudantes com deficiência, conforme descreve:

Ao reconhecer que as dificuldades enfrentadas nos sistemas de ensino evidenciam a necessidade de confrontar as práticas discriminatórias e criar alternativas para superá-las, a educação inclusiva assume espaço central no debate acerca da sociedade contemporânea e do papel da escola na superação da lógica da exclusão. A partir dos referenciais para a construção de sistemas educacionais inclusivos, a organização de escolas e classes especiais passa a ser repensada, implicando uma mudança estrutural e cultural da escola para que todos os alunos tenham suas

especificidades atendidas. (BRASIL, 2008, p. 5).

Em 2015, outro documento que resultou de movimentos mundiais e de grande relevância para as pessoas com deficiência no Brasil é a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, Lei 13.146 de 06 de julho de 2015 (Estatuto da Pessoa com Deficiência) tendo por objetivo assegurar e promover, em condições de igualdade, a inclusão social e o exercício da cidadania das pessoas com deficiência.

Importante destacar que o conceito de pessoa com deficiência que essa lei apresenta no seu artigo 2º revela a concepção a partir do modelo social de compreensão da deficiência e das diversas barreiras vivenciadas nos ambientes como fator limitante à sua plena participação na sociedade. Assim,

Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. (BRASIL, 2015, p. 1)

Ao percorrer a trajetória desses principais marcos legais no país, é possível observar passos importantes na perspectiva da inclusão. Porém, isso não significa que o caminho está pronto. Há ainda várias nuances a serem consideradas. Importa considerar o papel e o protagonismo das pessoas com deficiência e suas famílias. Importa considerar cada pessoa enquanto sujeito de sua própria história.

No âmbito do Instituto Federal de Goiás, o Conselho Superior do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (CONSUP/IFG), como órgão máximo da instituição, consultivo e deliberativo, aprovou a Resolução CONSUP/IFG nº 01, de 04 de janeiro de 2018, que revisou a Resolução CONSUP/IFG nº 30, de 02 de outubro de 2017, aprovando o Regulamento dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas – NAPNE do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás. Em seu parágrafo único, o regulamento especifica: “O NAPNE é um órgão ligado à Pró-Reitoria de Ensino por meio do Núcleo de Ações Inclusivas, instituído em cada Câmpus, designado por meio de Portaria, responsável pelas ações de acompanhamento às necessidades educacionais específicas.” (Resolução CONSUP/IFG nº 30)

Vale ressaltar que o termo pessoa com deficiência foi estabelecido pelo Estatuto da Pessoa com Deficiência em 2015. No entanto, após essa data, a elaboração dos documentos normativos referentes ao atendimento de estudantes com deficiência no IFG, manteve o termo

estudantes necessidades específicas, conforme descrito no Art. 2 da Resolução CONSUP/IFG nº 01, de 04 de janeiro de 2018:

O NAPNE tem por finalidade promover a cultura da educação para a convivência e aceitação da diversidade, além de buscar a quebra de barreiras arquitetônicas, comunicacionais, educacionais e atitudinais na instituição, de forma a promover a inclusão da comunidade acadêmica com necessidades específicas.

Parágrafo Único. Consideram-se pessoas com necessidades específicas, para fins deste regulamento, aquelas que possuem impedimento de longo prazo de natureza física, sensorial, psicossocial; altas habilidades/superdotação e/ou transtornos globais do desenvolvimento que influenciam no processo de ensino e aprendizagem. (BRASIL, 2018, P. 02)

Posteriormente, em 2021, a Resolução CONSUP/IFG nº 98, que estabelece os procedimentos de adaptação didático-pedagógica, flexibilização curricular, terminalidade específica e aceleração de estudos, manteve o termo estudantes com Necessidades Educacionais Específicas – NEE, para designar seu público-alvo e conceitua no seu art. 5º: “Considera-se como estudante com NEE tanto o público-alvo da educação especial quanto estudantes que apresentem condições específicas temporárias ou permanentes relacionadas à saúde ou à cultura, que impactem na permanência e êxito estudantil”. (BRASIL, 2021, p. 2)

De modo a complementar essa breve exposição sobre alguns aspectos legais da educação inclusiva, apresenta-se no Anexo A, o artigo 2º da Resolução CONSUP/IFG 98 que trata do marco legal que sustenta sua elaboração e discorre sobre leis referentes à inclusão que não foram aqui citadas, porém são constituintes da trajetória histórica da legislação inclusiva brasileira. Ressalta-se que a intenção não é fazer uma apresentação exaustiva da legislação, mas uma breve revisão das mais significativas para o tema abordado.<sup>1</sup>

As leis estão postas, porém isso não significa que a luta acabou. Há ainda um longo caminho a percorrer para que se efetive os direitos assentados nesses marcos legais e regulamentos a fim de vivenciarmos, na prática, uma escola e uma sociedade inclusiva.

## **2.4 – A contribuição do Modelo Bioecológico para os estudos do desenvolvimento humano**

---

1 A partir do modelo bioecológico, esta pesquisa considerou na elaboração dos roteiros de entrevista semiestruturada, no decorrer das entrevistas e posteriormente nas análises, o termo “estudantes com deficiência e necessidades educacionais específicas”, pois trata-se de um termo regularmente utilizado nesse ambiente e respaldado pelas Resoluções do IFG voltadas ao atendimento de necessidades específicas – necessidades essas que incluem condições de deficiência, altas habilidades/ superdotação, transtornos globais do desenvolvimento e questões de ordem psicossocial. Dessa forma, a utilização da expressão “necessidades educacionais específicas” foi na pretensão de aproximar e capturar a realidade do fenômeno estudado conforme se apresenta, com suas nuances, no cotidiano do Câmpus.

A fim de compreender a realidade e o desenvolvimento humano através da ciência, a psicologia se vê frente a dualidade no âmbito teórico-metodológico entre as perspectivas descritivas e exploratórias. Michael Cole ao introduzir o livro *A Ecologia do Desenvolvimento Humano*, destaca que o trabalho de Urie Bronfenbrenner representa um “esforço de superar a ‘crise’ na psicologia” criando uma disciplina que “é ao mesmo tempo experimental e descritiva em relação à nossa vida como nós a conhecemos”. (BRONFENBRENNER, 1996, p.xii-xiii)

O autor esclarece que as temáticas propostas por Bronfenbrenner são questionamentos relevantes sobre as quais espera-se que a psicologia traga contribuições. “Enfatiza a importância crucial de estudarmos os ambientes nos quais nós nos comportamos, para podermos abandonar descrições particularísticas e processos sem conteúdos.” (BRONFENBRENNER, 1996, p.xiii).

Ainda com o olhar voltado sobre a existência humana, todas as elucidações possíveis sobre essa questão, conforme esclarece Bronfenbrenner, serão encontradas “nas interações entre as características das pessoas e seus ambientes, passados e presentes”. Conforme complementa “se queremos mudar os comportamentos, precisamos mudar os ambientes”. (BRONFENBRENNER, 1996, p.xiii).

O próprio Bronfenbrenner apresenta seu trabalho como uma possibilidade teórica para o desenvolvimento de pesquisas na área do desenvolvimento humano. Ele propõe o Modelo denominado Bioecológico que é organizado a partir de quatro propriedades, sendo Processo, Pessoa, Contexto e Tempo. O contexto se apresenta como um conjunto de “bonecas russas” e denominados micro, meso, exo e macrosistemas. Estes são considerados dentro do cronossistema subdividido em micro-, meso-, e macrotempo. (BRONFENBRENNER; MORRIS, 2006, p. 793-828)

Neste modelo, a pessoa é considerada como um ser em desenvolvimento e “o desenvolvimento é definido neste trabalho como uma mudança duradoura na maneira pela qual uma pessoa percebe e lida com seu ambiente” (BRONFENBRENNER, 1996, p. 05). Os ambientes são considerados encaixados um dentro do outro. A casa, a sala de aula são exemplos de nível mais interno de ambiente ecológico chamado de microsistema. Os elementos deste sistema são “as atividades, papéis e relações em que a pessoa se envolve”. (BRONFENBRENNER, 1996, p. 10). Neste nível, “uma das unidades básicas de análise é a díade, ou o sistema de duas pessoas”. Ampliando este modelo estão as tríades, tétrades e

estruturas interpessoais mais amplas. (BRONFENBRENNER, 1996, p. 6-7).

O processo desenvolvimental deve ser considerado para além do microsistema. O autor aponta a existência de vínculo entre os ambientes, que ele denomina de “princípio da interconexão”, que se apresenta como “aqueles em que a pessoa em desenvolvimento participa diretamente (mesossistemas) e os nos que talvez ela nunca entre, mas nos quais ocorrem eventos que afetam aquilo que acontece no ambiente imediato da pessoa (exossistemas)”. (BRONFENBRENNER, 1996, p. 8). O mesossistema é definido como relações existentes entre dois ou mais ambientes ou um sistema de dois ou mais microsistemas. (BRONFENBRENNER; MORRIS, 2006, p. 795). A família, a escola, os vizinhos, são exemplos de ambientes que constituem os mesossistemas.

Assim, o autor considera como terceiro nível de ambiente ecológico, o exossistema, que “nos leva ainda mais longe e invoca a hipótese de que o desenvolvimento da pessoa é profundamente afetado pelos eventos que ocorrem em ambientes nos quais a pessoa nem sequer está presente.” (BRONFENBRENNER, 1996, p. 5). A família estendida, a igreja, o governo local são exemplos desse sistema.

Os macrossistemas são constituídos pela cultura, ideologia e instituições nesse emaranhado de sistemas que se sobrepõem e se encaixam. O governo, os valores sociais exemplificam este sistema. Fenômenos pertencentes aos ambientes, (casas, ruas, escritórios), “são semelhantes dentro da mesma cultura, ao passo que entre as culturas elas são distintamente diferentes”. (BRONFENBRENNER, 1996, p. 5)

Nas relações que se estabelecem entre os ambientes, como por exemplo, a casa, a escola, o trabalho, há o que o autor chama de “princípio triático” de interdependência como se fosse um tripé que dá sustentabilidade para o desenvolvimento humano. (BRONFENBRENNER, 1996, p. 7).

A quarta e última propriedade definidora do Modelo Bioecológico é a dimensão de tempo, colocados em três níveis sucessivos: micro-, meso-, e macrotempo. “O microtempo refere-se à continuidade versus descontinuidade em episódios em curso de processo proximal”. (BRONFENBRENNER; MORRIS, 2006, p. 796). Momentos específicos de atividades voltadas à aprendizagem, como a leitura de um livro, por exemplo, que ocorrem em intervalos regulares de tempo, pode ser considerado um exemplo dessa propriedade. A periodicidade desses momentos, em que ocorrem os processos proximais, em intervalos de

tempo mais amplos, como dias e semanas, são considerados mesotempo. Já o macrotempo refere-se “às mudanças de expectativas e eventos na sociedade mais ampla, tanto dentro como entre gerações, como elas afetam e são afetadas por processos e resultados do desenvolvimento humano ao longo do curso da vida”. (MORRIS; BRONFENBRENNER, 2006, p. 796)

No processo desenvolvimental ocorrem as transições ecológicas que são as mudanças de papel ou ambiente, que ocorrem durante toda a vida da pessoa. Como por exemplo, a entrada em trabalho, o casamento, mudanças de fases escolares. (BRONFENBRENNER, 1996, p. 7).

Igualmente relevante é o entendimento a respeito das atividades molares, que se manifestam como eventos que potencializam ou limitam o desenvolvimento. O autor esclarece que as “atividades molares nas quais a pessoa se empenha constituem ao mesmo tempo mecanismos internos e manifestações externas de crescimento psicológico”. (BRONFENBRENNER, 1996, p. 7)

A abordagem bioecológica apresenta-se aqui como uma teoria que considera as inter-relações ambientais enquanto forças que interferem ou impulsionam o desenvolvimento humano se posicionando numa reorientação da “visão convencional da relação adequada entre a ciência e a política pública”. (BRONFENBRENNER, 1996, p. 9)

Ao discorrer sobre esse aspecto, o autor chama a atenção para o desejo de que se estabeleça uma necessidade recíproca entre a ciência e a política pública e nesse sentido, esclarece que “a política pública é uma parte do macrossistema determinando as propriedades específicas dos exo-, meso- e microssistemas que ocorrem no nível da vida cotidiana e governam o curso do comportamento e do desenvolvimento”. (BRONFENBRENNER, 1996, p. 9)

Diferentemente de modelos teóricos tradicionais em que o processo de desenvolvimento é considerado a partir da “percepção, motivação, pensamento e aprendizagem do sujeito”, no Modelo Bioecológico a ênfase se dá no conteúdo, qual seja, “o que é percebido, desejado, temido, pensado ou adquirido como conhecimento”. (BRONFENBRENNER, 1996, p. 9)

Considera-se no processo desenvolvimental a “interação de uma pessoa com o meio ambiente”. Assim, o desenvolvimento se dá quando a pessoa se vê capaz de conhecer, manter



e/ou reconstruir a realidade em seu meio ambiente considerando os desejos e aspirações humanas. Mais especificamente, e como já dito anteriormente, o desenvolvimento implica mudanças duradouras que se manifestam em outros momentos e em outros ambientes. (BRONFENBRENNER, 1996, p. 9-10, 13)

## **2.5 – O Modelo Bioecológico e sua contribuição para a compreensão da Educação Inclusiva**

Alguns modelos teóricos de pesquisa, conforme abordado pelo próprio Bronfenbrenner como dominantes, podem não capturar o processo de desenvolvimento compreendido em seus vários ambientes ou não proporcionar os ambientes adequados ao desenvolvimento. Assim, “as capacidades e forças humanas tendem a ser subestimadas”. (BRONFENBRENNER, 1996, p. 8) Neste sentido, a perspectiva bioecológica de compreensão dos ambientes em que os sujeitos (historicamente subestimados em função de alguma deficiência ou necessidade educacional específica) estão inseridos e a interação entre eles, será a base para o estudo sobre a educação inclusiva, a fim de compreender melhor como esse fenômeno se manifesta na escola.

O Modelo Bioecológico é constituído por quatro núcleos inter-relacionados, sendo eles: processo, pessoa, contexto e tempo. Este tópico buscará identificar estes núcleos na Educação Inclusiva.

Inicialmente, entende-se que a escola é uma instituição essencial para o desenvolvimento humano e da sociedade. Conforme esclarece Dewey (1916), é na escola que as crianças encontram ambiente para desenvolver habilidades intelectuais e valores morais para a construção de uma sociedade melhor, ela é considerada pelo autor propulsora de mudanças sociais, visto que esse ambiente é perpassado pela ciência do desenvolvimento, execução educacional, mudança social e moral. (CAIRNS; CAIRNS, 2006, p. 119-120)

A partir deste entendimento do lugar da escola na sociedade, a inclusão compreende que a escola é lugar para todos e todas as pessoas, indistintamente. Mantoan (2003, p.16) esclarece que a “inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, pois não atinge apenas alunos com deficiência e os que apresentam dificuldades de aprender, mas todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral.” (MANTOAN, 2003, p.16)

A inclusão, conforme proposta pelos documentos oficiais, como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2003) define padrões homogêneos para sua efetivação. No entanto, há que se considerar a heterogeneidade das necessidades específicas dos estudantes com deficiência e os que apresentam dificuldades de aprendizagem. A esse respeito, Mazzota e D'antino (2011) consideram que a regulamentação que prevê as reais condições para o acesso, permanência e sucesso educacional com vistas a colocar em prática a inclusão deverá ser realizada “com responsabilidade a fim de incluir todos em escolas de qualidade, contando com os recursos correspondentes às suas necessidades escolares”. (MAZZOTA; D'ANTINO, 2011, p. 382).

Partindo dessas considerações iniciais sobre a escola e a inclusão, identifica-se os elementos propostos pelo Modelo Bioecológico. O primeiro núcleo é o processo, onde ocorrem as interações entre pessoa e ambiente, mecanismo propulsor de desenvolvimento humano, denominado de processos proximais. Krebs (2006) considera a inclusão como um processo proximal, conforme descreve:

Ao caracterizarmos a inclusão escolar como um processo proximal, devemos estar atentos às mudanças e estabilizações não apenas nos atributos da criança incluída, mas também em todas as características dos contextos em que ela participa ativamente, como, por exemplo, a sala de aula, o pátio da escola, o ambiente familiar, a vizinhança, etc. Essa interação dinâmica entre a criança e as outras pessoas em seu entorno social devem ser vista numa perspectiva temporal que inclua as transições ecológicas que a criança vivencia e os eventos significativos que ocorrem ao longo dos microtempos e mesotempos. (KREBS, 2006, p. 43)

A pesquisa de mestrado de Oliveira (2011) se debruçou em analisar artigos científicos que utilizaram o Modelo Bioecológico para estudar a inclusão de pessoas com deficiência na educação regular. Com relação ao núcleo Pessoa, a autora destaca as seguintes constatações nos 16 trabalhos investigados:

Pessoa: 1) O fator força organizadora, enquanto características geradoras de Processos Proximais (PP), tal como curiosidade, disposição para se engajar em atividade, resposta à iniciativa e senso de autoeficácia e foram associados aos termos de intencionalidade, atitude, demonstração de capacidade. As forças desorganizadoras são compreendidas enquanto características restritas de PP, tal como apatia, desatenção, insegurança, impulsividade e irresponsabilidade. Neste estudo, as forças desorganizadoras foram associadas a declaração de gritos, dificuldade de prestar atenção, e pouco comprometimento; 2) recursos na teoria bioecológica tem a ver com competência e deficiência. O primeiro significa capacidade, experiência, habilidade e conhecimento, no caso (competência de mediar o conhecimento pelo ensino) e tudo o que se refere à formação docente; enquanto que a segunda característica do recurso diz respeito aos vários tipos de deficiência

de ordem física, mental, genética, neste caso se agregou a deficiência mental, visual, autismo e as deficiências de maneira geral; 3) à demanda, compreendida como aspectos que estimulam ou desencorajam os processos de interação, são eles respectivamente aparência física (atrativa ou não atrativa) e comportamento ativo ou passivo, neste subitem foi alocado às expressões como significância (comportamento ativo), deficiência visual como algo vergonhoso, aparência comprometida, dificuldade de interagir oralmente e atividade mútua entre professor e aluno. (OLIVEIRA, 2011, p.56)

Ainda sobre o núcleo Pessoa, Krebs ressalta que o professor deve estar atento às principais dificuldades apresentadas pelos alunos com deficiência considerando as características do sujeito. Ele destaca:

As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial (BRASIL, 2003) identificam três grupos de dificuldades que esses alunos apresentam: (a) dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento, (b) dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos e (c) dificuldades relacionadas às altas habilidades/superdotação daqueles alunos que têm grande facilidade de aprendizagem. (KREBS, 2006, p.44)

No âmbito do microsistema, ambiente que ocorre o processo da pessoa em relação aos seus núcleos mais próximos de aprendizagem (processos proximais, pessoas, símbolos, objetos), destaca-se, o ambiente da aula, lugar em que o professor tem a sua ação mais efetiva. Este é o contexto privilegiado para o estabelecimento de processos proximais. Krebs (2006) chama a atenção para as relações que ocorrem também entre os alunos, enfatizando a importância da reciprocidade, equilíbrio de poder e afetividade. Destaca-se o papel do professor para a orientação dos alunos, motivando-os ao engajamento e permanência em atividades conjuntas, além da necessidade de equipamentos e recursos adequados ao atendimento das necessidades específicas do aluno. O autor ressalta igualmente a formação do professor para sua atuação como mediador do processo de desenvolvimento. (KREBS, 2006)

Considerando os meso e exossistemas, o mesmo autor destaca que a inclusão envolve não só a criança, mas sua família, as outras crianças da escola e seus familiares, expandindo as relações estabelecidas e o alcance do processo de desenvolvimento para além da escola. O papel dos pais, dos amigos, dos familiares se destaca no desenvolvimento de expectativas positivas frente à criança, aquilo que as pessoas esperam que ela seja capaz de desenvolver. (KREBS, 2006)

Ao analisar os contextos em que ocorrem a inclusão, o autor destaca:

A Teoria Bioecológica insere a comunicação não apenas nas relações

interpessoais que se estabelecem no microsistema, mas também como uma das forças do mesossistema e do exossistema. Nesse caso, o professor deverá ter conhecimento do comportamento do aluno com deficiência em outros ambientes que não o de aula. Se o professor conseguir identificar as estratégias que aquelas pessoas significantes para esse aluno usam para comunicar-se com ele, essas estratégias poderiam ser trazidas para o ambiente da aula. Ao mesmo tempo em que o aluno especial estiver se adaptando para comunicar-se com o professor e colegas, esses também se adaptarão para comunicar-se com o aluno especial. (KREBS, 2006, p.44)

Nesse caso, o processo de aprendizagem acontece como uma via de mão dupla, para todos os sujeitos envolvidos no processo.

Os macrossistemas são considerados os ambientes mais remotos e que interferem no processo de desenvolvimento, como é o caso das políticas públicas, especificamente, a Legislação Brasileira de Inclusão e as características do sistema capitalista excludente, onde a pessoa é considerada em sua produtividade dificultando ainda mais o acesso das pessoas com deficiência à Educação e ao mercado de trabalho.

A fim de compreender melhor a questão das diferenças e dos processos excludentes que se manifestam na sociedade capitalista, Arroyo (2010) trata dos “coletivos feitos desiguais” e sinaliza algumas formas de considerar o processo de exclusão tanto no âmbito do Estado, com as políticas públicas, quanto no âmbito da escola, no processo ensino aprendizagem. O autor apresenta algumas formas reducionistas de ver os “desiguais”, como carentes (carentes de emprego, saúde, renda, letramento, entre outros), ou à margem, marginalizados (marginalidade moral inclusive, necessitando de uma pedagogia, políticas e projetos que sirvam de pontes, para tirá-los da margem), ou ainda a “redução das desigualdades à exclusão”, daqueles que estão do lado de fora das condições dignas de sobrevivência. O autor faz esses apontamentos e discorre na perspectiva de pensar a escola com a responsabilidade de uma formação cidadã e inclusiva. (ARROYO, 2010, p. 1389-1392).

O Modelo Bioecológico contempla também os períodos de Tempo em que os processos proximais ocorrem em três níveis sucessivos: micro-, meso-, e macrotempo. O microtempo pode ser compreendido como os momentos de interação vividos em “pequenos episódios de processos proximais”, que ocorre regularmente e preferencialmente, de maneira estável. O mesotempo se constitui na periodicidade com que esses episódios de processos proximais ocorrem, como em dias e semanas. E o macrotempo considera as “mudanças dentro da sociedade que afetam as gerações” no processo de desenvolvimento humano. (NARVAZ;

KOLLER, 2016, p. 59)

A respeito deste núcleo relacionado ao processo de inclusão, Krebs enfatiza que a “interação dinâmica entre a criança e as outras pessoas em seu entorno social devem ser vista numa perspectiva temporal que inclua as transições ecológicas que a criança vivencia e os eventos significativos que ocorrem ao longo dos microtempos e mesotempos”. (KREBS, 2006, p.43)

A compreensão do macrotempo remete aos reflexos de avanços geracionais vinculados à inclusão, avanços em termos legais, em termos conceituais e de paradigmas de atuação frente às pessoas com deficiência. De acordo com Chahini (2016, p.24),

destacando-se os momentos históricos significativos na evolução do atendimento educacional especializado destinado aos discentes com deficiência e/ou com necessidades educacionais específicas, assinalando o processo de exclusão dessas pessoas até a chegada do séc. XXI, no qual o paradigma da inclusão tenta se fazer presente, (CHAHINI, 2016, p.24)

permite-se compreender que houve evoluções na Educação Especial no Brasil e que a inclusão é um processo.

Um aspecto importante nesse processo evolutivo é a forma como as pessoas com deficiência são chamadas. A esse respeito, Sasaki (2003), apresenta os termos que historicamente nomearam as pessoas, tais como inválidos, incapacitados, defeituosos, excepcionais, pessoas deficientes, pessoas portadoras de deficiência, entre outros, até chegarmos ao termo, pessoa com deficiência, “esse termo faz parte do texto da Convenção Internacional para Proteção e Promoção dos Direitos e Dignidade das Pessoas com Deficiência”. (SASSAKI, 2003, p. 1-5).

Dessa forma, percebe-se que as mudanças que ocorrem no macrotempo promovem impactos, positivos ou não no processo de desenvolvimento humano e na sociedade, ao longo das gerações.

Ao considerar o Modelo Bioecológico para a compreensão da inclusão fica evidente que a metodologia descrita por Bronfenbrenner contribui para a identificação e compreensão de elementos constitutivos do desenvolvimento humano que iluminam o processo da educação inclusiva, a partir da pessoa, dos processos, dos contextos e do tempo.

## **2.6. As barreiras atitudinais no contexto da inclusão**

No contexto do processo de inclusão escolar, há que se considerar, entre as variáveis, tais como acessibilidade arquitetônica, comunicacional e outras, formação inicial e continuada do docente, adequação curricular, a questão das barreiras atitudinais que pode se manifestar enquanto entrave para a pessoa com deficiência. Como o Modelo Bioecológico enfatiza a importância das relações/interações sociais para os processos de desenvolvimento e aprendizagem, abre o espaço para compreender como as barreiras atitudinais podem colocar obstáculos para esses processos nos diferentes microsistemas onde a pessoa se desenvolve e aprende, enfatizando a forma como a pessoa vivencia essas barreiras atitudinais ou comportamentos das outras pessoas em relação a ela.

Para Lima e Silva (2008) “as barreiras atitudinais não são concretas, em essência, na sua definição, no entanto materializam-se nas atitudes de cada pessoa”. (LIMA; SILVA, 2008 *apud* SOUZA *et al*, 2008, p.30). Para os autores, as barreiras atitudinais se manifestam através de atitudes, gestos, palavras, ações ou omissões preconceituosas e ou discriminatórias. Quem as pratica pode não perceber ou não ter a intenção em praticá-las, porém se manifestam como mais um entrave à vivência social e à dignidade da pessoa com deficiência.

O conceito para barreiras atitudinais pode ser definido como:

As barreiras atitudinais são barreiras sociais geradas, mantidas, fortalecidas por meio de ações, omissões e linguagem produzidos ao longo da história humana, num processo tridimensional o qual envolve cognições, afetos e ações contra a pessoa com deficiência ou quaisquer grupos em situação de vulnerabilidade, resultando no desrespeito ou impedimento aos direitos dessas pessoas, limitando-as ou incapacitando-as para o exercício de direitos e deveres sociais: são abstratas para quem as produz e concretas para quem sofre seus efeitos. (LIMA e TAVARES, 2007 *apud* SILVA, 2012, p. 13-14)

Na sociedade atual marcada pelo individualismo e disputa a que as pessoas estão instigadas, torna-se mais evidente a marca do “inferior” discriminando as pessoas com deficiência. Com esse entendimento, a autora aponta os processos em que as barreiras atitudinais se sustentam nas relações sociais, em especial na escola. Esse processo está balizado pelo paradigma de que há uma dicotomia entre o “*Nós da competência versus o Outros da anormalidade*”. Encontra-se aqui a raiz para a existência das barreiras atitudinais. (SILVA, 2012).

Para a autora:

O medo, a crença, a recusa são aprendidos. Ninguém nasce excluindo, comparando, inferiorizando, rejeitando. Mas se nasce sendo receptário desse processo que, de tão incisivo, faz com que a pessoa alvo construa uma

identidade pessoal aquém do que ela é: pessoa, cujas idiossincrasias não podem ser limitadas à deficiência. (SILVA, 2012, p. 417-418)

Nesse caso, a escola coloca-se com papel essencial de, além de incluir os estudantes, desmistificar crenças baseadas na incapacidade ou medo de interagir com pessoas com deficiência, manifestada, especialmente, nesse caso pela barreira atitudinal de rejeição, uma das mais nocivas. Também desconstruir o discurso em que se manifesta o sentimento de pena, de inferiorização, de desqualificação, desacreditar em sua capacidade. (SILVA, 2012)

Conforme o Modelo bioecológico preconiza quando trata das relações diádicas e a autora endossa, a pessoa é um “*vir-a-ser contínuo*, do construir-se na experiência com os pares.” (SILVA, 2012, p. 418) Desenvolve-se uma personalidade, uma identidade que não se dá apenas pela deficiência, mas pelo ser humano em constante processo de aprendizagem.

As barreiras atitudinais podem se manifestar também na forma de adjetivações e ou substantivações o que igualmente manifesta um conjunto de pensamentos genéricos e inferiorizantes, os quais marcam simbolicamente as identidades, submetendo o sujeito ao preconceito e generalizando não a sua capacidade, mais a sua dificuldade. Essa ideia segue sustentando a rejeição. “Generalizações negativas que são construídas na interação social”. Ressalta-se aqui o quanto as interações sociais são essenciais para o processo de desenvolvimento humano e para a aprendizagem. Nesse caso, as experiências marcadas pelas relações de rejeição ou inferioridade tornar-se-ão entraves à aprendizagem e ao desenvolvimento humano. (SILVA, 2012, p. 419-420)

Aprofundando os estudos sobre as barreiras atitudinais, Silva (2012), em sua dissertação de mestrado apresenta a Taxonomia das Barreiras Atitudinais e sua conceituação. Para a autora, apresentar uma relação de formas como as barreiras atitudinais se manifestam nas relações sociais e no ambiente escolar contribui para torná-las perceptíveis e possibilitar sua remoção. Assim, um exemplo de barreira atitudinal é a compreensão do sujeito através de seu diagnóstico, de sua deficiência, que é apenas uma de suas características, em detrimento de sua integralidade, como se o sujeito fosse um todo deficiente, é o que a autora denomina de barreira atitudinal de substantivação. (SILVA, 2012)

A barreira atitudinal de adjetivação ou rotulação se manifesta através do uso de rótulos ou adjetivos depreciativos que fere a identidade da pessoa e o desrespeita. É comum observar em ambiente escolar termos como “alunos-problema”, “agressivos”, “lentos”, ou mesmo o “ceguinho”, o “manco”, entre outros. (SILVA, 2012, p. 125-126)

Supor que uma pessoa por ter uma deficiência tem também outras é denominado barreira atitudinal de propagação. É o que acontece, por exemplo, quando se supõe que uma pessoa surda é também muda. Ela pode utilizar a Língua Brasileira de Sinais (Libras). Ou uma pessoa com paralisia cerebral, que não fala e considerá-la com deficiência intelectual. Ela pode utilizar recursos de comunicação alternativa e não apresentar dificuldade cognitiva. (SILVA, 2012)

Uma experiência positiva ou negativa com uma pessoa com determinada deficiência, pode definir a forma como ver os sujeitos com a mesma deficiência interferindo nas relações sociais futuras, como se estivesse contaminada por essa experiência, subestimando a capacidade individual da pessoa. É o que a autora denomina de barreira atitudinal de estereótipo. Ainda com base na experiência com determinado indivíduo ou grupo, está a barreira atitudinal de generalização, que no ambiente escolar, professores e colegas acreditam que determinada pessoa terá o mesmo desempenho e dificuldades de outro com a mesma deficiência. Seguindo essa linha de raciocínio a barreira atitudinal de padronização, considera a efetivação de serviços tendo a experiência com um indivíduo ou grupo de pessoas para uniformizar os atendimentos a todas as pessoas com deficiência. Esse entendimento gera, por exemplo, no ambiente escolar a segregação de estudantes em turmas com a mesma deficiência, o que materializa, uma outra barreira atitudinal denominada de particularização, entendendo que a deficiência exige forma particular de tratar e educar. (SILVA, 2012)

Há ainda a barreira atitudinal de rejeição onde se recusa a estabelecer interação com a pessoa com deficiência, a barreira atitudinal de ignorância em que se desconhece suas capacidades e potencialidades. A barreira atitudinal de medo que se manifesta quando alguém tem receio de fazer ou dizer algo errado ou que desagrade a pessoa com deficiência. Tanto o medo quanto a ignorância podem ser eliminados no conhecimento e na interação positiva com a pessoa. (SILVA, 2012)

Uma barreira delicada na convivência com as pessoas com deficiência que está diretamente relacionada com a questão dos direitos e reconhecimento da necessidade de adequação e acessibilidade é a atitude de negação ou naturalização da deficiência ou limitação do sujeito. Frases como “somos todos deficientes” ou “ninguém é normal” são exemplos de naturalização da deficiência o que limita ou desconsidera a necessidade de adaptações necessárias para o acesso e a aprendizagem do sujeito. (SILVA, 2012, p. 132)

Subestimar a capacidade das pessoas com deficiência ou julgá-las incapazes, favorece



a baixa autoestima, contribui para desacreditar que é possível oferecer ferramentas para o desenvolvimento e aprendizagem da pessoa. É desistir sem ao menos começar a ensinar. Sustentado nessa ideia estão as barreiras atitudinais de baixa expectativa ou de subestimação, de inferiorização da deficiência ou de menos-valia. (SILVA, 2012)

Por outro lado, nas atitudes de supervalorizar a pessoa com deficiência e o que ela é capaz de fazer imprime a distorcida ideia de que dela se espera menos, por isso há uma exaltação que se manifesta numa barreira atitudinal chamada pela autora de adoção do herói ou tornando-o um modelo a ser seguido por outros em razão da sua superação, dando forma à barreira atitudinal de exaltação do modelo. (SILVA, 2012)

Outra manifestação de atitude que pode causar constrangimento são as barreiras que se apresentam pelo sentimento de pena que pode ser observado em palavras ou gestos; na paternalização ou compensação em que se beneficia o sujeito com algum bem ou serviço; há ainda a barreira atitudinal de superproteção. Estas barreiras estão sustentadas pela compreensão preconceituosa de que a pessoa é incapaz de tomar decisões por si mesma em função da deficiência. Limita-se com isso a autonomia do sujeito. (SILVA, 2012)

As várias formas de manifestação das barreiras atitudinais aqui listadas ilustram situações em que ações, palavras, olhares, comportamentos preconceituosos ou discriminatórios podem se manifestar nas interações sociais estabelecidas no ambiente escolar e nos processos proximais, interferindo na aprendizagem e desenvolvimento da pessoa com deficiência. Acredita-se que as relações humanas são singulares e outros entraves podem ser percebidos para além dos que aqui se apresentam.

Retomando a ideia de desenvolvimento proposta pelo Modelo Bioecológico, para Narvaz e Koller “o desenvolvimento consiste em um processo de interação recíproca entre a pessoa e o seu contexto, através do tempo, sendo uma função das forças que emanam de múltiplos contextos e de relações entre eles” (NARVAZ; KOLLER, 2016, p.53). As autoras ressaltam a importância dos processos de interações recíprocas que ocorrem entre um ser humano e as pessoas, objetos e símbolos presentes em seu contexto imediato.

Assim, considera-se que se há entraves nas interações recíprocas, entendidas enquanto força propulsora do desenvolvimento humano, há comprometimento do processo desenvolvimental da pessoa. Neste sentido, pondera-se que as barreiras atitudinais impactam negativamente o processo de desenvolvimento humano, o aprendizado e a inclusão.

No contexto das interações propulsoras de desenvolvimento e aprendizagem, Mantoan apresenta uma possibilidade de relação entre os estudantes no contexto da inclusão, baseada na seguinte declaração:

Sabemos que a cooperação cria laços muito fortes entre os alunos e propicia interações que encorajam os menos habilitados. É esperado que um aluno seja tutorado naturalmente por outro colega que tem mais facilidade em uma dada disciplina curricular, por exemplo. Esse apoio espontâneo é mais um meio de fazer com que a turma reconheça as diferenças e perceba que cada um tem as suas habilidades, talentos, competências e dificuldades para abordar um ou outro conteúdo do leque das disciplinas escolares. (MANTOAN, 2003, p. 03)

O Modelo Bioecológico ressalta a importância da reciprocidade e da relação afetiva que se estabelece na relação diádica que possibilita a aprendizagem e desenvolvimento humano. Bronfenbrenner (1996, p. 50) descreve:

“Hipótese 7: A aprendizagem e o desenvolvimento são facilitados pela participação da pessoa desenvolvendo em padrões progressivamente mais complexos de atividade recíproca com alguém a quem a pessoa desenvolveu um apego emocional sólido e duradouro, e quando o equilíbrio do poder gradualmente se altera em favor da pessoa em desenvolvimento.” (BRONFENBRENNER, 1996, p. 50)

Bronfenbrenner e Morris validam essa proposição sinalizando que os processos proximais capazes de promover o desenvolvimento são baseados na reciprocidade, na troca. A iniciativa, na interação interpessoal, deve ocorrer em ambas as direções. (BRONFENBRENNER; MORRIS, 2006)

Nesse sentido, vale refletir sobre a questão do preconceito que envolve a pessoa com deficiência. Culturalmente disseminado, o conceito médico de deficiência que de certa forma entende que a pessoa precisa ser consertada, contamina as relações interpessoais dificultando o processo de reciprocidade, o equilíbrio de poder e a relação afetiva necessários ao processo de aprendizagem.

A atitude preconceituosa, sustentada em crenças reproduzidas histórica e socialmente constituem a base das barreiras atitudinais em suas dimensões cognitiva (sustentada em representação simbólica, estada no modelo médico de compreensão da deficiência), afetiva (diretamente vinculada à cognitiva, pois a manifestação de afeto está conectada a forma como se compreende determinado fenômeno) e comportamental (relacionada à intencionalidade que dá origem ao comportamento). (SILVA, 2012)

Dessa forma, o Modelo Bioecológico compreende a importância das interações sociais

para o processo de aprendizagem e desenvolvimento humano, assim pode-se dizer que as barreiras atitudinais interferem negativamente nesse processo e conseqüentemente na inclusão das pessoas com deficiência na escola.

### **3. Metodologia**

Neste capítulo serão apresentados os procedimentos metodológicos seguidos no desenvolvimento desta pesquisa que tem como objeto de estudo o fenômeno das barreiras atitudinais na perspectiva da Educação Inclusiva no Ensino Médio. Para maior compreensão, resgata-se que o objetivo geral foi conhecer os possíveis efeitos das barreiras atitudinais na convivência, na permanência, no aprendizado e no êxito de estudantes com deficiência, na percepção dos diferentes atores do contexto educativo com e sem deficiências.

Os objetivos específicos foram:

- 1 – Conhecer os possíveis efeitos das barreiras atitudinais na convivência, na permanência, no aprendizado e no êxito de estudantes com deficiência, a partir da percepção de estudantes com e sem deficiências.
- 2 – Conhecer os possíveis efeitos das barreiras atitudinais na convivência, na permanência, no aprendizado e no êxito de estudantes com deficiência, a partir da percepção de professores, técnico-administrativos e/ou gestores.
- 3 – Discutir com os diferentes atores do contexto educacional sobre possíveis ações conjuntas e significativas que possam minimizar as barreiras atitudinais e seus possíveis efeitos para os estudantes com deficiências no contexto do Ensino Médio no Câmpus do IFG.
- 4 – Produzir relatório conclusivo para o NAPNE, apresentando informações relevantes sobre o possível impacto das barreiras atitudinais na vida escolar dos estudantes com deficiência, assim como sugestões que possam minimizar este possível impacto.

Recuperando esses objetivos iniciais, o procedimento metodológico é descrito conforme os itens a seguir.

#### **3.1. Tipo de pesquisa:**

A presente pesquisa desenvolvida em um Câmpus do Instituto Federal de Goiás é de natureza qualitativa, explicativa e descritiva, em consonância com a definição de Creswell, 2007, p. 186:

A pesquisa qualitativa ocorre em um cenário natural. O pesquisador qualitativo sempre vai ao local (casa, escritório) onde está o participante para conduzir a pesquisa. Isso permite ao pesquisador desenvolver um nível de detalhes sobre a

pessoa ou sobre o local e estar altamente envolvido nas experiências reais dos participantes.

Trata-se de um estudo de caso, enquanto “categoria de pesquisa cujo objeto é uma unidade que se analisa profundamente”, conforme esclarece Trivinos (1987, p. 133), dessa forma, tendo como objeto as barreiras atitudinais na perspectiva da inclusão escolar, considerou-se a possibilidade de conhecer e descrever seus possíveis efeitos em uma unidade no IFG, especificamente através da percepção dos estudantes, professores, técnicos administrativos e gestores vinculados aos cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio.

Partindo da definição de pesquisa qualitativa acima apresentada, o modelo teórico proposto por Urie Bronfenbrenner, considera a experiência como um fenômeno cientificamente importante e ressalta a relevância de “estudarmos os ambientes nos quais nós nos comportamos, para podermos abandonar descrições particularísticas e processos sem conteúdos” (BRONFENBRENNER, 1996, p. 04). Sustentada nestes conceitos, esta pesquisa foi desenvolvida no ambiente nos quais os sujeitos se relacionam e experienciam o fenômeno estudado. Vale ressaltar que a pesquisadora atua como assistente social e compõe a equipe do NAPNE no referido Câmpus.

Esta pesquisa foi desenvolvida através da combinação de métodos e de instrumento de produção de informações, fundamentada na análise sistêmica com foco no contexto e na sua relação com outros contextos, conforme o modelo teórico bioecológico considera a interdependência de seus núcleos, processo, pessoa, contexto e tempo. Nesse sentido, Chizzotti (2000, p. 68), também compreende que “a análise sistêmica pressupõe a interdependência das partes em relação ao todo e visa construir um modelo ou um quadro aplicável à análise do sistema sócio-cultural a partir das semelhanças e diferenças entre tipos de sistemas diferentes”.

A abordagem da pesquisa é fenomenológica, com foco nas interações sociais e narrativas dos sujeitos, enfatizando a importância das percepções e vivências dos participantes em relação ao fenômeno estudado. A respeito da pesquisa fenomenológica, Creswell (2007, p. 32) afirma que “o pesquisador identifica a “essência” das experiências humanas relativas a um fenômeno, como descrito pelos participantes de um estudo”. Corroborando com essa ideia, o próprio Bronfenbrenner ressalta a importância de pesquisas referentes ao desenvolvimento em “seu contexto ecológico; isto é, na realidade e nos ambientes em que os seres humanos viveram suas vidas”. (BRONFENBRENNER, MORRIS, 2006, p. 794).

### 3.2. Contexto do Estudo:

A pesquisa foi realizada no IFG Câmpus Águas Lindas. O município de Águas Lindas de Goiás está localizado no entorno norte do Distrito Federal e faz parte da Região Integrada de Desenvolvimento do Distrito Federal e Entorno (RIDE-DF).

Convém destacar que trata-se de um município marcado pela vulnerabilidade social conforme destaca Brito, 2020 (p. 21 e 22):

O município de Águas Lindas, onde se situa o Câmpus do Instituto Federal de Goiás, possui população formada, em sua maioria, por pessoas advindas da região Nordeste, ou do Distrito Federal, atraídas pela possibilidade de moradias e condições de sustento mais baratas. É caracterizada como cidade dormitório e a maioria de sua população trabalha no Distrito Federal, assim como também se utiliza, em grande parte, dos equipamentos públicos do DF, tendo em vista a escassez e precariedade dos equipamentos públicos da cidade, tais como hospitais, postos de saúde, escolas municipais, estaduais, delegacias, entre outros.

Possui alto índice de criminalidade, analfabetismo, infraestrutura precária, nenhum espaço público voltado para o entretenimento, arte e cultura, somados ao alto índice de desemprego e subempregos da população.

A identificação de algumas características da realidade socioeconômica do município revela eventos e situações das inter-relações existentes entre mais de um sistema (mesossistema, exossistema e macrosistema) que influenciam diretamente os processos de desenvolvimento dentro do ambiente imediato em que a pessoa vive.

O IFG Câmpus Águas Lindas iniciou suas atividades em 14 de abril de 2014, atuando no eixo tecnológico Ambiente e Saúde com a oferta de três (3) Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio: Vigilância em Saúde, Meio Ambiente e Análises Clínicas, Curso Técnico em Enfermagem na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), além da Graduação em Ciências Biológicas, conforme consta na “Apresentação do IFG Câmpus Águas Lindas”, em sua página eletrônica.

A forma de ingresso de estudantes com e sem deficiência nos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio no IFG é determinada por meio de Edital. As orientações ficam disponibilizadas no site: <http://ifg.edu.br/estudenoifg>. O processo seletivo para o ano corrente (2023) foi orientado pelo EDITAL PROEN Nº 32/2022 Processo Seletivo para Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio, disponível no endereço eletrônico: <http://www.ifg.edu.br/estude-no-ifg/selecoes-antiores/tecnico-integrado>, no link: SELEÇÃO

## TÉCNICO INTEGRADO 2023.

Para o ingresso de pessoas com deficiência, o IFG segue o percentual que está estabelecido na lei nacional de cotas, lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012 que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências, alterada pela Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016.

O Centro de Seleção, situado na Reitoria, tem uma comissão que avalia, com base nessa lei, os laudos dos ingressantes que se apresentam como pessoas com deficiência. Os servidores avaliadores são nomeados por portaria.

Ainda de acordo com informações do site do Instituto Federal, no item IFG em Dados, no ano de 2022 foram efetivadas 702 matrículas no Câmpus, sendo 270 nos cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio. O site informa também que o Câmpus conta com 44 docentes efetivos e 31 técnico-administrativos.

O atendimento às pessoas com deficiência é de responsabilidade do NAPNE, núcleo que está presente nos 14 Câmpus do IFG, conforme previsto pela Resolução CONSUP/IFG nº 01/2018, apresentada anteriormente.

De acordo com esse documento, no parágrafo único do Art. 2º o público-alvo do NAPNE são os discentes “que possuem impedimento de longo prazo de natureza física, sensorial, mental ou intelectual psicossocial; altas habilidades/superdotação e/ou transtornos globais do desenvolvimento que influenciam no processo de ensino e aprendizagem”. (Resolução CONSUP/IFG nº 01/2018).

Vale ressaltar que a presente pesquisa vincula-se com a finalidade do NAPNE, definido em seus documentos legais como responsável por “promover a cultura da educação para a convivência e aceitação da diversidade, além de buscar a quebra de barreiras arquitetônicas, comunicacionais, educacionais e atitudinais na instituição, de forma a promover a inclusão da comunidade acadêmica com necessidades específicas”. (Resolução CONSUP/IFG nº 01/2018)

A motivação para a realização deste estudo, além da dimensão pessoal da maternidade atípica, há a dimensão profissional que se dá pela atuação da pesquisadora enquanto Assistente Social do Câmpus e integrante do NAPNE, a dimensão acadêmica de contribuir com estudos a respeito das barreiras atitudinais na perspectiva da educação inclusiva e a

dimensão social com a descrição do relato das percepções dos sujeitos envolvidos, vislumbrando a possibilidade de eliminar e/ou reduzir as barreiras atitudinais no Câmpus pesquisado e quiçá de outras escolas.

O NAPNE do Câmpus Águas Lindas iniciou suas atividades no ano de 2017 e desde então, gestores, professores e técnicos do Câmpus vem desenvolvendo atividades de acompanhamento de estudantes com deficiência e/ou NEE (termo utilizado para identificar o público-alvo do núcleo conforme estabelece seus documentos regulatórios), sejam do Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio, EJA e Graduação. A partir de uma tabela de acompanhamento compartilhada com os membros e disponibilizada pela coordenadora do NAPNE para a pesquisadora, foi possível identificar os estudantes atendidos pelo núcleo e suas necessidades educacionais.

No ano de 2022, o núcleo acompanhou 19 estudantes, sendo 11 da modalidade Técnico Integrado ao Ensino Médio, público-alvo deste estudo. As deficiências e/ou NEE foram: baixa visão (03), suspeita de dislexia e TDAH moderado (sem laudo) (01), Transtorno de ansiedade (03), deficiência física (01), déficit de atenção (01), dificuldade de aprendizagem (em investigação inicial) (01), TDAH (com laudo médico) (01).

A pesquisa considera o protagonismo dos sujeitos que vivenciam e experienciam os possíveis efeitos das barreiras atitudinais nas interações sociais, por isso, as entrevistas contaram com a participação dos estudantes com e sem deficiência, professores, técnicos administrativos e gestores.

### **3.3. Participantes da pesquisa:**

A delimitação do fenômeno das barreiras atitudinais na inclusão escolar suscitou a inquietação de compreendê-lo a partir da percepção dos sujeitos envolvidos e em seu ambiente natural. Dessa forma, conforme descreve Creswell, (2007, p. 189 e 190) “a idéia por trás da pesquisa qualitativa é selecionar propositalmente participantes ou locais (ou documentos ou materiais gráficos) mais indicados para ajudar o pesquisador a entender o problema e a questão de pesquisa.” Assim, os participantes da pesquisa foram estudantes com e sem deficiência e necessidades educacionais específicas (ou seja, outros tempos de aprendizado), professores, técnicos administrativos e gestores vinculados ao Técnico Integrado ao Ensino Médio.

A fim de suscitar a adesão voluntária dos participantes, procedeu-se a um momento de

apresentação do projeto de pesquisa e sensibilização a toda a comunidade acadêmica, que teve início no dia 24 de agosto de 2022.

Inicialmente foi realizado contato com a diretora do Câmpus e com a coordenadora do NAPNE. Foi apresentado o projeto de pesquisa, o cronograma das atividades e solicitado a lista atualizada dos estudantes atendidos pelo NAPNE. Ambas foram muito receptivas e apoiaram o projeto.

Em comum acordo com a diretora foi realizado contato via e-mail com o Chefe de Departamento de Áreas Acadêmicas e com a Coordenadora Acadêmica do Câmpus e com os Coordenadores de Curso para apresentar o projeto de pesquisa e solicitar apoio na divulgação do projeto junto ao corpo docente e discente.

Realizou-se contato através de e-mail com os Coordenadores de Curso apresentando o projeto de pesquisa e solicitando apoio para o agendamento da visita às turmas dos Cursos Integral Integrado ao Ensino Médio em Meio Ambiente, Análises Clínicas e Vigilância em Saúde para sensibilização dos estudantes a fim de que se manifestassem de forma voluntária a participar das entrevistas.

O contato para sensibilização dos professores e técnicos administrativos se deu através do envio de e-mail apresentando o projeto de pesquisa e convidando para a participação voluntária nas entrevistas.

A pesquisadora confeccionou um banner para favorecer de forma visual a apresentação do projeto. O processo de sensibilização dos estudantes, com as visitas às turmas teve início no dia 06/09/2022 em que foi possível visitar as turmas de Meio Ambiente 1º ano, Análises Clínicas 2º ano, Meio Ambiente 2º ano, Vigilância em Saúde 3º ano, Análises Clínicas 1º ano e 3º ano. No dia 09/09 a visita foi à turma de Vigilância em Saúde 2º ano e no dia 19/09 foi possível visitar as turmas de Meio Ambiente 3º ano e Vigilância em Saúde 1º ano. As visitas foram autorizadas pelos coordenadores de curso e pelos professores que se encontravam em sala no momento da visita. Alguns professores manifestaram apoio e reforçaram a importância da participação voluntária dos estudantes no projeto de pesquisa.

Após as visitas às turmas e com o apoio da coordenadora do NAPNE, foi encaminhado e-mail individualizado aos estudantes atendidos pelo núcleo fazendo um convite especial, a fim de sensibilizar e oportunizar maior participação desses estudantes no projeto. Não se obteve retorno dos estudantes contactados por e-mail, manteve-se então os 3



estudantes que voluntariamente manifestaram-se durante as visitas às turmas.

As entrevistas foram realizadas no período de 13/09/2022 a 06/10/2022.

Foram realizadas 15 entrevistas, sendo 02 gestores, 02 professores, 02 técnicos administrativos, 06 estudantes sem deficiências e 03 estudantes com deficiência e necessidades educacionais específicas (ou seja, com outros tempos de aprendizado) atendidos pelo NAPNE. Para garantir o sigilo e preservação da identidade dos entrevistados foram utilizados nomes fictícios, inclusive das pessoas (professores, gestores, técnicos e colegas) citados pelos participantes. As principais informações sobre os participantes serão descritas nos quadros que seguem:

Quadro 02: Informações sobre os participantes com deficiência e NEE (ou seja, outros tempos de aprendizado) atendidos pelo NAPNE:

Nome fictício	Curso	Idade	Especificidade: (Conforme descrita na tabela do NAPNE)
Benício	Vigilância em Saúde (2º ano)	18 anos	Baixa Visão
Brás	Meio Ambiente (3º ano)	18 anos	Dificuldade de aprendizagem (em investigação inicial)
Rosa	Vigilância em Saúde (3º ano)	17 anos	Crises de Ansiedade A aluna apresenta laudo clínico F41 (Transtorno ansioso)

Fonte: Autoria própria.

Quadro 03: Informações sobre os participantes sem deficiência e NEE (ou seja, outros tempos de aprendizado)

Nome fictício	Curso	Idade
Adrian	Meio Ambiente (2º ano)	18 anos
Violeta	Meio Ambiente (3º ano)	18 anos
Dália	Meio Ambiente (3º ano)	18 anos
Marvin	Meio Ambiente (3º ano)	18 anos
Hortência	Meio Ambiente (3º ano)	18 anos
Flora	Meio Ambiente (3º ano)	17 anos

Fonte: Autoria própria.

Quadro 04: Informações sobre os gestores, professores e técnicos administrativos participantes da pesquisa

Nome Fictício	Idade	Formação principal	Cargo	Tempo de atuação no Câmpus
Osmar	39 anos	Administração de Empresas	Gestor	7 anos
Verônica	36 anos	Biomedicina	Gestora	7 anos
Camélia	39 anos	Filosofia	Docente	6 anos
Malva	35 anos	Saúde Coletiva	Docente	4 anos
Jasmim	40 anos	Serviço Social	Técnica administrativa	7 anos
Jacinta	31 anos	Enfermagem	Técnica administrativa	6 anos

Fonte: Autoria própria.

### 3.4. Materiais e instrumentos de construção dos dados:

Para a construção das informações da pesquisa os principais materiais utilizados foram

notebook para a participação em aulas e orientações e um tablet para a gravação das entrevistas previamente autorizadas pelos participantes e/ou pelos pais ou responsáveis. Foi utilizado também um banner para a apresentação do projeto às turmas no período de sensibilização. Os áudios e transcrições das entrevistas encontram-se sob a guarda da pesquisadora em notebook pessoal.

Foram utilizados também o celular e agenda pessoal da pesquisadora. Foi necessário a impressão colorida dos roteiros de entrevistas e Termos:

A – Roteiro de entrevista semiestruturada aos estudantes acompanhados pelo NAPNE (Apêndice A)

B – Roteiro de entrevistas semiestruturadas aos estudantes sem necessidades educacionais específicas (Apêndice B)

C – Roteiro de entrevistas semiestruturadas ao professor(a), técnico-administrativo(a), gestor(a) do Câmpus (Apêndice C)

Foram avaliados e considerados adequados pelos Comitês de Ética os termos abaixo relacionados:

D – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) (Para crianças e adolescentes)

E – Termo de autorização para utilização de som de voz para fins de pesquisa (estudantes)

F – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Pais e/ou responsáveis

G – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido Gestor (a)

H – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Professor(a)/Técnico-administrativo(a))

I – Termo de autorização para utilização de som de voz para fins de pesquisa (servidores)

J – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TALE) (Para estudantes maiores de 18 anos)

Tais termos foram impressos em 2 vias para assinaturas da pesquisadora e dos participantes e/ou responsáveis e foram entregues no momento da entrevista.

Destaca-se que o principal instrumento de construção das informações foi a entrevista semiestruturada elaborada com questões abertas e com 6 imagens provocativas, possibilitando

ao entrevistado discorrer sobre o tema. Para Minayo (2012, p. 64) a entrevista desenvolvida através da comunicação verbal é a estratégia mais utilizada na pesquisa de campo para a construção de informações sobre determinado objeto de estudo.

### 3.5. Procedimentos de construção das informações:

O momento de construção de informações teve início com apresentação do projeto e sensibilização da comunidade acadêmica para a participação voluntária nas entrevistas.

O modelo de entrevista semiestruturada foi escolhido pelo fato de auxiliar na obtenção das informações sobre as percepções dos diversos atores a respeito das barreiras atitudinais que se manifestam no Câmpus. A este respeito, Triviños (1987, p. 146) considera a entrevista semiestruturada como um meio privilegiado de construção das informações, porque tanto considera a presença do pesquisador, quanto “oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação”. Dessa forma, segundo esse mesmo autor, quando o participante segue “espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa”. (TRIVIÑOS, 1987, p. 146)

As entrevistas foram realizadas de forma presencial, individual e foram agendadas previamente. As datas e horários ficaram a cargo da disponibilidade dos entrevistados. Algumas salas no Câmpus, em especial a sala do NAPNE, foram disponibilizadas para a pesquisadora, garantindo o sigilo das informações. As entrevistas foram gravadas em áudio para posterior degravação, garantindo-se a preservação do som de voz dos participantes.

A realização das entrevistas se deu conforme os quadros abaixo:

Quadro 05: Informações sobre as entrevistas com os participantes com deficiência e NEE (ou seja, outros tempos de aprendizado) atendidos pelo NAPNE:

Nome fictícios	Data da entrevista	Início	Término	Duração
Benício	23/09/2022	12 horas	12h18min	18 min
Brás	26/09/2022	14h30min	14h42min	12 min
Rosa	26/09/2022	15 horas	15h28min	28 min

Fonte: Autoria própria.

Quadro 06: Informações sobre as entrevistas com os participantes sem deficiência e NEE (ou seja, outros tempos de aprendizado)

Nome fictício	Data da entrevista	Início	Término	Duração
Adrian	21/09/2022	13 horas	13h42min	42 min
Violeta	23/09/2022	11 horas	11h15min	15 min
Dália	26/09/2022	13h45min	13h59min	14 min

Marvin	26/09/2022	13 horas	13h24min	24 min
Hortência	06/10/2022	8h45min	9h02min	17 min
Flora	06/10/2022	9h30min	9h45min	15 min

Fonte: Autoria própria.

Quadro 07: Informações sobre as entrevistas com os gestores, professores e técnicos administrativos

Nomes Fictícios	Data da entrevista	Início	Término	Duração
Osmar	23/09	8h30min	8h51min	21 min
Verônica	23/09	9 horas	9h25min	25 min
Camélia	14/09	14h30min	15h01min	31 min
Malva	19/09	10h30min	11h03min	33 min
Jasmim	13/09	10 horas	10h44min	44 min
Jacinta	19/09	9h30min	9h53min	23 min

Fonte: Autoria própria.

A fase de organização e preparação das informações para análise envolveu a transcrição das entrevistas, que se deu a partir da escuta atenta dos áudios, redigindo fielmente as falas dos participantes da pesquisa e das questões pela pesquisadora. Para Manzini, (2003, p. 4)

apesar de o objetivo da transcrição ser transpor as informações orais em informações escritas, nesse processo, ocorre um segundo momento de escuta, no qual podem permear impressões e hipóteses que afloram intuitivamente durante o ato de escutar e transcrever.

Importante salientar que todos os entrevistados se dispuseram a participar de forma voluntária da pesquisa e assinaram os termos necessários, como será descrito nos procedimentos éticos.

### 3.5. Procedimentos de análise das informações:

As informações obtidas através das entrevistas semiestruturadas foram foco de uma análise temática a partir de categorias de análise construídas com base nos objetivos do estudo, nas questões dos roteiros de entrevistas considerando os aspectos comuns das respostas dos participantes. De acordo com Souza (2019, p. 52) a análise temática “é um método de análise qualitativa de dados para identificar, analisar, interpretar e relatar padrões (temas) a partir de dados qualitativos”. A condução do processo de análise temática dessa pesquisa se aproxima do que a autora considera como a abordagem de “tipo Reflexive” em que a “codificação é fluida e flexível”. (SOUZA, 2019, p. 53)

A trajetória desta pesquisa encontra-se de acordo com o descrito por Souza (2019, p. 54) sobre o preparo para realização da análise temática:

O processo de AT começa quando o pesquisador procurar, nos dados, por padrões de significados e questões de possível interesse à pesquisa. Isso já pode ocorrer, inclusive, durante a coleta de dados, na condução de entrevista ou grupo focal. A análise envolve um vaivém constante entre o banco de dados, os trechos codificados e a análise dos dados que se está produzindo a partir destes trechos. O processo termina com o relatório dos padrões (temas) nos dados. (SOUZA, p. 54)

Desta forma, a construção das categorias de análise temática se deu retomando os objetivos do projeto, o roteiro de entrevista, fazendo uma leitura prévia das falas dos participantes, identificando, sinalizando e codificando as falas importantes para os objetivos.

Seguem as principais categorias:

Quadro 08: Categorias de análise para a interpretação das entrevistas individuais com os estudantes com e sem deficiência e necessidades educacionais específicas (ou seja, outros tempos de aprendizado)

Categorias de Análise – estudantes com e sem deficiência	
1 – Caracterização do entrevistado	– Idade – Curso – Período
2 – Possíveis efeitos das barreiras atitudinais na permanência e aprendizagem	– Informações sobre a permanência – Aspectos de aprendizagem e dificuldades
3 – Possíveis efeitos das barreiras atitudinais na convivência.	– Informações sobre as relações pessoais e a convivência no Câmpus – Percepção dos efeitos das barreiras atitudinais na convivência
4 – Possíveis ações para minimizar as barreiras atitudinais e seus possíveis efeitos.	– Informações sobre o NAPNE

Fonte: Autoria própria

Quadro 09: Categorias de análise para a interpretação das entrevistas individuais com os professores (as), técnico-administrativos (as), gestores (as)

Categorias de Análise – professores (as), técnico-administrativos (as), gestores (as)	
1 – Caracterização do entrevistado	– Idade – Cargo na instituição – Formação principal – Formação para o atendimento de pessoas com deficiência – Tempo que atua no Câmpus
2 – Possíveis efeitos das barreiras atitudinais na convivência.	– Informações sobre a convivência e atendimento a estudantes com deficiência – Percepção dos efeitos das barreiras atitudinais na convivência – Desafios na convivência
3 – Possíveis ações para minimizar as barreiras atitudinais e seus possíveis efeitos.	– Informações sobre o NAPNE – Sugestões para eliminar/minimizar as barreiras atitudinais e seus possíveis efeitos para os estudantes com deficiências – Estratégias para a permanência

Fonte: Autoria própria

### 3.6. Procedimentos éticos para a realização do estudo:

Em conformidade com os padrões éticos que norteiam a realização de pesquisa científica e, principalmente em consonância com a Resolução n. 466, de 12 de dezembro de

2012, a qual dispõe sobre as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos, a pesquisa foi devidamente submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CAAE: 57545822.1.0000.5540) e ao Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto Federal de Goiás (IFG) – (CAAE: 57545822.1.3001.8082), instituição parceira. Nela constam todos os documentos exigidos para a realização da mesma, como a Carta de Encaminhamento de Projetos ao Comitês de Ética, Termo de Aceite Institucional, Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para os diferentes grupos de sujeitos do projeto e para os pais/responsáveis dos adolescentes, Termo de Assentimento para menores de idade, Termo de autorização para utilização de som de voz para fins de pesquisa, e Termo de responsabilidade e compromisso do pesquisador.

Os aspectos éticos nas pesquisas que envolvem seres humanos têm por finalidade preservar a dignidade humana e proteger os participantes. Para Severino (2017, p. 215) deve prever os seguintes aspectos:

1. autonomia: consentimento livre e esclarecido dos indivíduos-alvo e a proteção a grupos vulneráveis e aos legalmente incapazes, de modo que sejam tratados com dignidade, respeitados em sua autonomia, e defendê-los em sua vulnerabilidade;
2. beneficência: ponderação entre riscos e benefícios, tanto atuais como potenciais, individuais ou coletivos, comprometendo-se com o máximo de benefícios e o mínimo de danos e riscos;
3. não maleficência: garantir que danos previsíveis serão evitados;
4. justiça e equidade: fundar-se na relevância social da pesquisa.

Estes quesitos foram observados na elaboração dos documentos acima citados que foram encaminhados para apreciação nos Comitês de Ética.

A fim de resguardar os estudantes menores de 17 anos, foi realizado contato com os pais para apresentar o projeto de pesquisa, o TCLE, o TALE e o Termo de Autorização do uso de som de voz. Os termos foram enviados a 2 vias assinadas para assinatura dos pais e/ou responsáveis e entregues pelos estudantes no dia da entrevista. Os estudantes com 18 anos receberam, individualmente, orientações sobre o TCLE e o Termo de Autorização do uso do som de voz, assinados em duas vias e devolveram também uma via assinada. O mesmo procedimento se deu com os demais participantes da pesquisa.

## **4. RESULTADOS DA PESQUISA**

### **4.1 ENTREVISTAS INDIVIDUAIS COM ESTUDANTES ACOMPANHADOS PELO NAPNE**

#### 4.1.1 Estudante Brás

##### **A – Caracterização do entrevistado**

No momento da entrevista, o aluno Brás estava com 18 anos e cursava o terceiro ano do Curso Técnico Integrado em Meio Ambiente. Conforme descrito na tabela do NAPNE, a necessidade específica do estudante é “dificuldade de aprendizagem (em investigação inicial)”. Não foi apresentado laudo médico durante a permanência do aluno no curso. Ao ser questionado sobre o motivo pelo qual ele é atendido pelo NAPNE, o estudante disse que foi por conta da dificuldade de aprendizagem, em suas palavras: “É porque eu tenho algumas dificuldades pra ... de aprendizagem, um pouco”.

##### **B – Possíveis efeitos das barreiras atitudinais na permanência e aprendizagem**

Sobre o seu aprendizado, disse que em momentos de dificuldades, procurava pelos professores, ou tentava estudar pela internet, pesquisando, ou “senão às vezes eu deixo na dúvida”. Narra que “devagarzinho” está conseguindo aprender. Sentiu-se acolhido quando precisou de suporte ou alguma atenção, porém, manifestou dificuldade em relatar como foi essa experiência: “É... tipo assim... eu sou muito tímido, então... quando, é... eu não tô sabendo explicar, tipo, aí... não sei responder essa pergunta”.

Ao ser questionado sobre a possibilidade de abandonar o curso, o aluno disse que “já pensei, mas depois eu fui parar pra pensar, eu achei melhor não. Achei melhor continuar até o final”. No entanto, o motivo desse pensamento não está associado à sua relação com as pessoas, conforme demonstrou na entrevista:

Pesquisadora: E com você tá tranquilo, você nunca pensou em sair da escola por causa da relação das pessoas, não?

Brás: hum hum (sinalizou que não)

É possível observar que para ele, as barreiras atitudinais incidem na sua relação com as outras pessoas (como será apresentado na descrição da próxima categoria de análise), mas não até o ponto de fazê-lo desistir do curso.

Foi sucinto nas respostas, revelando dificuldade em se manifestar frente as questões propostas na entrevista, mesmo a entrevistadora deixando o estudante à vontade para responder da maneira mais confortável possível.

## C – Possíveis efeitos das barreiras atitudinais na convivência

Brás relatou boa convivência com os professores e técnico-administrativos (as) do Câmpus, porém ao relatar sobre a realização de trabalhos em grupos, com os colegas, considera que: “... assim, eu e os meus colegas nos damos relativamente bem, apesar da gente não interagir muito, tipo eu ter dificuldade de, um pouco de me interagir com a minha turma um pouco, só dificuldades mesmo.”

A percepção do estudante dos efeitos das barreiras atitudinais na convivência foi manifestada através do apontamento de duas figuras disponibilizadas durante a entrevista, quais sejam:

Figura 01



Fonte: <https://diariodainclusaosocial.com/2018/10/03/conheca-as-principais-barreiras-que-impedem-a-inclusao-de-pessoas-com-deficiencia/> Acesso em 10/06/2022

Figura 02



Fonte: <https://veganagente.com.br/preconceito-contra-autistas-entre-veganos/> Acesso em 10/06/2022

Para Brás, na figura 01 a mulher é considerada em “situação de incapacidade, como se ela não fosse capaz de, tipo de responder por ela mesma, na situação que ela tá.” E na figura 02, ele considerou que a pessoa foi excluída do grupo, conforme relatou: “é como se essa pessoa aqui estivesse sendo excluída pelas demais, tipo assim, como se as demais pessoas estivessem excluindo ela.”

Ao sinalizar essas figuras, Brás conseguiu manifestar situações de vivência de barreiras atitudinais, na medida que ao ser questionado se já havia vivenciado no Câmpus, algo parecido com as figuras apresentadas, sinalizou as figuras 01 e 02. Foi possível perceber que não era tranquilo para o aluno falar sobre aquelas percepções. Um trecho da entrevista esclarece essa dificuldade:

E com você? Você já percebeu alguma situação assim?  
Brás: (silêncio) já. Já percebi (silêncio)



Pesquisadora: Você quer contar um pouquinho? Você se sente a vontade pra falar?  
 Brás: Já percebi tipo, mais ou menos nessas 2 primeiras situações aqui já.  
 Pesquisadora: As 2 primeiras?  
 Brás: ham ham (sinaliza sim)  
 Pesquisadora: Você quer contar algum exemplo?  
 Brás: hum hum (sinaliza não)  
 Pesquisadora: Tá. Tá tudo bem. Mas então, essa primeira e a segunda você já sentiu na pele?  
 Brás: ham ham. (sinaliza sim)

#### **D – Possíveis ações para minimizar as barreiras atitudinais e seus possíveis efeitos.**

O estudante disse que conhece o NAPNE e que foi bem acolhido, no seu entendimento, trata-se de um programa “que presta assistência ao estudante, para caso, tipo, o estudante tenha, precise de ajuda ou um acompanhamento ou necessite algum acompanhamento, aí eu... o NAPNE tem essa função de auxiliar o estudante”.

Por outro lado, com relação às atividades desenvolvidas pelo NAPNE referentes ao acompanhamento do aluno, pode-se observar que poucas intervenções foram realizadas em termos de adaptações necessárias ao seu aprendizado e sua convivência escolar. Seu relato pode confirmar essa observação: “Olha,... tipo assim, minha mãe, tipo eu tô... é que minha mãe veio aqui no começo do ano agora... agora, aí a gente tá começando a ser acompanhado agora”.

É importante destacar que o estudante encontrava-se no 3º ano do ensino médio e sua fala revela que o núcleo foi procurado por sua mãe tardiamente. Considera-se relevante acrescentar que no momento de ingresso do estudante no ano de 2020, as aulas presenciais foram suspensas em função do período de pandemia. Não há como mensurar, neste estudo, o impacto do ensino remoto na busca pela família ou pelo próprio estudante do atendimento específico às suas necessidades.

Vale destacar também que na tabela de atendimentos do NAPNE consta a seguinte informação: “Dificuldade de aprendizagem (em investigação inicial)”. Depreende-se daí que o estudante chegou ao término do ensino médio enfrentando diversas barreiras que não foram devidamente percebidas e sanadas em sua trajetória educacional.

Brás sentiu dificuldade para apresentar sugestões para melhorar as relações pessoais no Câmpus, pediu que repetisse a questão, pensou, ficou em silêncio e disse: “Essa resposta eu não sei dar ela agora”. Foi questionado também se ele pensava em alguma coisa que pudesse ser feita no Câmpus para reduzir ou eliminar os preconceitos, novamente, após um período em silêncio, finalizou: “não consigo dizer essa”.

O estudante foi muito solícito em participar da pesquisa. No decorrer da entrevista foi

perceptível sua dificuldade em compreender as questões feitas pela pesquisadora e também de manifestar suas vivências. Isso pôde ser observado em vários momentos de sua fala e na ausência de sugestões para contribuir com a melhora das relações pessoais no Câmpus.

Quadro 10: Resumo das percepções do estudante Brás

Categories	Elementos considerados	Relatos das entrevistas
<b>Caracterização do entrevistado</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Idade</li> <li>– Curso</li> <li>– Período</li> <li>– Necessidade específica</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-18 anos</li> <li>-Técnico em Meio Ambiente</li> <li>-3º ano</li> <li>-Dificuldade de aprendizagem.</li> </ul>
<b>Possíveis efeitos das barreiras atitudinais na permanência e aprendizagem</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>1 – Informações sobre a permanência</li> <li>2 – Aspectos de aprendizagem e dificuldades</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>1 – As barreiras não incidiram sobre sua permanência</li> <li>2 – Momentos de dificuldades, aprendendo aos poucos. Não relatou de forma abrangente a experiência.</li> </ul>
<b>Possíveis efeitos das barreiras atitudinais na convivência.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Informações sobre as relações pessoais e a convivência no Câmpus</li> <li>– Percepção dos efeitos das barreiras atitudinais na convivência</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Relata dificuldade de interação com os colegas.</li> <li>– Situação de incapacidade/ Situação de exclusão</li> </ul>
<b>Possíveis ações para minimizar as barreiras atitudinais e seus possíveis efeitos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Informações sobre o NAPNE</li> <li>– Sugestões</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Conhece um pouco sobre o NAPNE</li> <li>– Não manifestou sugestões.</li> </ul>

Fonte: Autoria Própria

#### 4.1.2 Estudante Benício

##### A – Caracterização do Entrevistado

Benício encontrava-se com 19 anos e cursava o 2º ano do Curso Técnico Integrado em Vigilância em Saúde, no dia da entrevista. De acordo com a tabela do NAPNE, a necessidade específica do estudante é baixa visão. Não consta informação de que apresentou ou não laudo médico, porém em convênio estabelecido entre o IFG com o Instituto Benjamin Constant (Centro de referência nacional na área da deficiência visual), o estudante foi atendido, em Goiânia (GO) por oftalmologista e equipe especializada para indicação de possíveis adaptações para sua necessidade. Sua necessidade é atendida pelo uso dos óculos, conforme ele mesmo relata:

É, eu tenho 5 graus em cada lente né e assim não consigo enxergar nada sem óculos, mesmo se eu tiver na frente do quadro eu não consigo enxergar, eu tenho que tá praticamente com a cara no quadro como se fosse um celular mesmo, senão não

consigo enxergar. Então assim, meu óculos é minha vida praticamente, sem ele não sou nada.

## **B – Possíveis efeitos das barreiras atitudinais na permanência e aprendizagem**

Com relação à permanência, o estudante destacou a dificuldade financeira para se manter no curso em período integral, dizendo que é muito caro permanecer no Câmpus, principalmente porque mora longe. Sinalizou que o auxílio estudantil é insuficiente para custear as despesas. Benício apresentou também a carga horária intensa, das 7 às 17 horas e com reposições em horários vagos, além de sábados letivos, como um dificultador da aprendizagem, conforme relata:

...então assim, você tem que tá muito focado porque senão você não consegue. E chega uma hora que fica somente,... explode de tanta coisa para fazer... e você surta praticamente, você fala nossa, tantas atividades, são 17 disciplinas, aí é uma coisa que se você não ficar totalmente focado, você não consegue.

Destacou dificuldade com a disciplina de Física, mas considera que tem facilidade em disciplinas de humanas e Biologia. Ao observar as figuras disponibilizadas no decorrer da entrevista, lembrou-se de uma situação vivenciada em sala de aula, em que os colegas não acreditaram na sua capacidade de aprendizagem, conforme relata: “falei que tenho uma dificuldade em física, né, e sei lá, quando eu consigo responder a pergunta pro professor, as pessoas me aplaudem, como se eu nunca fosse saber responder aquela pergunta, como se eu não conseguisse chegar lá, entendeu?”

Ao ser questionado sobre quem procurava ao perceber alguma dificuldade, disse que procurava por um professor, ou outro aluno, mas geralmente, “eu acabo tentando resolver meus problemas sozinho”.

Ainda com relação à permanência, Benício relatou que sofreu bullying no 6º ano em função de sua sexualidade e que a situação enfrentada serviu para aprendizados importantes no que se refere à convivência entre as pessoas.

Dessa forma, o aluno não descreveu situações que pudessem caracterizar barreiras atitudinais na sua permanência, porém, relatou, com indignação a situação de um colega de sua turma que evadiu possivelmente por causa da relação entre os estudantes. Para Benício:

Mas teve outro caso na minha turma também, ai que saco a minha turma, de um outro menino que ele saiu por conta disso, ele assim tinha uma dificuldade de atenção para aprender as coisas, ele acabava fazendo umas perguntas meio óbvias, sabe, e todo mundo falava “ai, você é muito burro”, “deixa de fazer pergunta idiota”.

Sabe assim, eu não acredito que existam pergunta burra sabe, que qualquer dúvida é uma dúvida entendeu. E assim eu não tenho certeza se ele saiu da escola por conta disso, mas ele saiu mais por conta das dúvidas que ele tirava, ele tirava e que ele não conseguia compreender muito bem era online também ainda, então assim...

### **C – Possíveis efeitos das barreiras atitudinais na convivência.**

Benício relatou boa convivência com os professores, com os colegas, técnico-administrativos (as) e gestores. Ele entende que é necessário uma boa relação com as pessoas no Câmpus, pois:

...assim, eu não tenho nenhum problema em relação com os professores e com os alunos também é difícil ter um problema assim. E é uma coisa que tem que ser assim, porque tem professor que a gente tem aula do 1º ao 3º ano e se não tiver convivência boa, como é que fica entendeu? Os alunos também, a gente tem que aprender a ter uma convivência boa, porque a gente passa o dia aqui na escola, a gente, eu digo que a gente mora na escola e a gente vai dormir em casa. Porque é praticamente isso, de segunda a sábado de manhã até a tarde.

Ao ser questionado sobre momentos de realização de trabalhos em grupo com os colegas, Benício pondera que separa amizade de trabalhos. Para ele é importante aprender a conviver com todas as pessoas, conforme pode ser observado em seu relato:

Eu acredito que eu já fiz trabalho com todas as pessoas da minha turma. Porque tipo, eu tento aprender a lidar com todo tipo de pessoa, e se eu fizer com todas as pessoas da minha turma, eu vou saber como lidar em tal situação, como não me estressar, isso, então, essa questão de trabalho em grupo é um pouco complicada, mas é, tem que fazer, tem que aprender a conviver em sociedade.

### **D – Possíveis ações para minimizar as barreiras atitudinais e seus possíveis efeitos.**

Benício relatou que conhece um pouco o NAPNE, “assim só de ouvir mesmo você falar sobre”.

O estudante pontuou a preocupação com o conteúdo de exatas. Disse que os estudantes precisam ser compreendidos em sua individualidade, conforme relata: “Tipo se o aluno não souber e lá pedir para fazer um atendimento com ele (professor), a gente entender o particular de cada aluno.”

Sugeriu o curso de Libras como forma de tentar diminuir os preconceitos e a discriminação contra as pessoas com deficiência.

Categories	Elementos considerados	Relatos das entrevistas
<b>Caracterização do entrevistado</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Idade</li> <li>– Curso</li> <li>– Período</li> <li>– Necessidade específica</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-19 anos</li> <li>-Técnico em Vigilância em Saúde</li> <li>-2º ano</li> <li>-Baixa visão</li> </ul>
<b>Possíveis efeitos das barreiras atitudinais na permanência e aprendizagem</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>1 – Informações sobre a permanência</li> <li>2 - Aspectos de aprendizagem e dificuldades</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Relato: situação de aluno com dificuldade de aprendizagem que teve problemas nas relações com os colegas e evadiu.</li> <li>– Relatou dificuldade com a disciplina de física. / Tenta resolver os problemas sozinho. / Situação dos colegas não acreditarem na sua capacidade de aprendizagem.</li> </ul>
<b>Possíveis efeitos das barreiras atitudinais na convivência.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Informações sobre as relações pessoais e a convivência no Câmpus</li> <li>– Percepção dos efeitos das barreiras atitudinais na convivência</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Boa relação com as pessoas no Câmpus.</li> <li>– A percepção dos efeitos das barreiras atitudinais pode ser observada não em sua própria convivência, mas no relato da situação vivida pelo colega que evadiu.</li> </ul>
<b>Possíveis ações para minimizar as barreiras atitudinais e seus possíveis efeitos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Informações sobre o NAPNE</li> <li>– Sugestões</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Conhece um pouco o NAPNE.</li> <li>– Conhecer individualmente as necessidades dos estudantes</li> <li>– Curso de Libras.</li> </ul>

Fonte: Autoria própria

#### 4.1.3 Estudante Rosa

### A – Caracterização da Entrevistada

Rosa tem 17 anos e se encontra no 3º ano do Curso Técnico Integrado em Vigilância em Saúde. A tabela do NAPNE indica que a especificidade pela qual a estudante é acompanhada se trata de “Crises de Ansiedade”, conforme laudo médico apresentado pela aluna, com o CID F41 (Transtorno Ansioso). A estudante relatou que foi um grande sonho ingressar no IFG, porém foi necessário buscar ajuda para sua permanência no Câmpus, assim, é atendida pelo NAPNE em função das dificuldades enfrentadas pelo transtorno de ansiedade.

O período de ensino remoto devido à pandemia da COVID-19 e o retorno presencial intensificou o quadro de ansiedade da estudante. Ela relata que o Câmpus contribuiu para o seu tratamento:

eu falei com a psicóloga aqui do IF aí ela meu deu encaminhamento pro CAPS e eu comecei a fazer medicação e eu também passei a receber um auxílio né, auxílio permanência, e aí eu consegui começar a fazer terapia. Isso foi muito importante para mim sério, se não fosse o IF eu não teria conseguido pagar minha terapia. E, tô fazendo tratamento com medicamentos e a terapia.

Relata ter participado “da comissão de Plano de retorno das aulas e da comissão de acompanhamento” e que isso contribuiu para que ela compreendesse melhor o funcionamento do Câmpus e se sentisse mais tranquila.

## **B – Possíveis efeitos das barreiras atitudinais na permanência e aprendizagem**

Logo que iniciaram as aulas, a aluna vivenciou “uns conflitos”, chegou a acreditar que não permaneceria no Câmpus, apesar de ter sido um grande sonho, como dito anteriormente. Com relação ao período de adaptação, Rosa disse que: “tive certeza que na primeira semana eu ia sair daqui, que eu ia voltar ao Estadual”. Destaca que: “eu tava muito desesperada, tipo muito mesmo. Porque era uma menina de 14 anos tendo que lidar com muita coisa e a gente sabe que ter 17 matérias não é fácil de verdade”. Para a aluna a ansiedade ficou mais evidente nesse momento, como descreve: “no começo foi muito difícil, essa questão da adaptação, a minha ansiedade, o meu transtorno de ansiedade, já tinha começado assim a aflorar”. Rosa relata que o período de suspensão das aulas devido a pandemia intensificou a ansiedade e a deixou “sem rumo, sabe, o meu sonho de tá aqui não tava sendo concreto, a gente ficou um bom tempo sem comunicação, sem nada”.

O período de retorno às atividades, que se deram de forma remota, foi também tenso, conforme descreve: “eu lembro que a gente voltou numa semana na outra tinha milhões de coisas, tipo muitas, tipo tinha muita atividade avaliativa.”

Rosa considera que viveu um novo momento de adaptação e que procurou apoio junto aos professores e técnica do Câmpus, conforme relata:

Eu tava sofrendo por questões psicológicas e tem tudo e eu entrei literalmente em desespero. Eu falei com vários professores, por exemplo, o Sebastião me ligou para gente conversar, a Kátia, a gente ficou horas conversando porque eu tava muito desesperada, tipo muito mesmo.

Destacou que o período de atividades remotas e que o retorno presencial não foram fáceis, em seu entendimento, “cada professor exige de uma forma, eu sei que eles querem que a gente aprende mas é muito cansativo. E pra quem não estava acostumado com a rotina foi cruel, literalmente, foi cruel o que aconteceu”.

Com relação ao aprendizado, considera que “com o tempo eu fui me adaptando, o primeiro ano de nota não foi tão legal, mas consegui passar sem preocupação nenhuma”. Rosa

percebe que o tratamento para a ansiedade faz muita diferença em sua vida e relata que: “o meu 2º ano foi muito mais calmo, mais leve, obviamente eu tinha algumas dificuldades mas assim, tava adaptando, sabe”.

Ainda sobre o aprendizado, a aluna relata que:

...quanto o aprendizado, assim, eu tava conseguindo acompanhar mas eu, eu me senti muito burra, sério eu chegava nas aulas de medidas exatas, eu sabia que eu tinha que ter aprendido várias coisas no segundo e primeiro ano e não tinha aprendido e eu me sentia muito burra, tipo, muito, assim... de me sentir a pior pessoa do mundo, sabe, nossa não vou aprender nada.

Mas com o passar do tempo, a medicação e a terapia, a estudante foi conseguindo acompanhar. Inclusive participou de dois projetos de pesquisa.

Com relação à dificuldade de permanecer na escola, pelo fato de não se dar bem com outras pessoas, não conviver bem, a estudante ponderou:

Chegou ao ponto de faltar. Sério, comecei a faltar muito. Tipo, muito mesmo, mais que o comum, tipo, eu quero lidar com tudo isso, a minha cabeça tá cheia, eu tô emocionalmente instável, eu não quero lidar com isso. Teve esses momentos, de verdade, pô eu não quero lidar, eu não quero ver as pessoas, achar que as pessoas tão olhando pra mim e acaba que piora a situação por estudar integral...

Mesmo diante das dificuldades apontadas, Rosa manifesta sua satisfação em ter permanecido no Câmpus com a seguinte declaração:

E o IF é uma coisa muito representativa na minha vida. Eu acho que eu não tenho palavras entendeu? Ele deu a oportunidade de conhecer mundos inteiramente novos. Coisas que se eu tivesse ficado no estadual eu não teria e acaba com essa perspectiva de futuro, a garra, saber as ferramentas e conseguir analisar as ferramentas que eu tenho. A questão, sem o IF eu jamais iria conseguir pagar a terapia, terapia é caro. Então não sei descrever em poucas palavras, eu acho que é só intensidade. Eu acho que é melhor palavra pra descrever minha experiência que tenho é intensidade.

### **C – Possíveis efeitos das barreiras atitudinais na convivência.**

A estudante relatou que convive bem com os professores e com os técnico-administrativos (as), porém, com os colegas, já vivenciou momentos desconfortáveis, em que se “sentiu bem mal, assim, andando pelo IF”, exemplificado no comentário que se segue:

...mas quando aconteceu comigo, aí sim eu fui observar algumas questões, sabe. Tipo, teve eu acho que duas situações que eu me senti extremamente constrangida de andar pelo IF. Eu me sentia muito mal, e foi quando, a pior hora, foi por agora né, tipo no finalzinho e eu andava no IF e achava que as pessoas estavam olhando pra

mim e tal, foi uma coisa que aconteceu e tal, e assim aí pegou um ponto, sabe tipo, nossa as pessoas provavelmente estão comentando sobre mim e a minha forma de lidar foi entender que eu não controlo elas, eu não controlo.

No tópico anterior, a fala da estudante expressa efeitos da barreira atitudinal na convivência e na permanência quando faltou às aulas em função desse desconforto. E ainda acrescenta que já vivenciou situações como a representada na figura abaixo e reforça: “No Câmpus, essa aqui sabe, a pessoa passar e outros começar a rir, sabe. E você sabe que é com você. Gente, não tem essa que a gente tá falando de outra coisa, não”.

Figura 04



Fonte: <https://zenfy.com.br/bullying-escolar/> Acesso em 10/06/2022

#### **D – Possíveis ações para minimizar as barreiras atitudinais e seus possíveis efeitos.**

Quando questionada se a estudante conhecia o NAPNE, ela disse que:

Sim, eu conheço, eu fui inclusa. Mas eu acho complicado falar sabe, porque eu nunca, em alguns aspectos eu fui atendida, mas a maioria não, sabe. Por exemplo, quando eu precisei de alguns apoios emocionais, por exemplo, quando a Maria Flor, pedagoga tava aqui a gente conversava demais, qualquer coisa eu corria lá para ela, mas eu acho que perdeu essa questão, sabe, esse vínculo. Então foi algo que eu sempre tive como apoio, que era pra ser. Foram algumas coisas de emergência que eu via assim, se eu não corresse pra eles, para te alguma forma me ajudar, até como um prazo com os professores, não ia dar, não ia fechar. A gente, muita gente sofre em silêncio, mas de alguma forma eu tinha que expressar senão eu ia ser muito prejudicada, eu sabia disso.

A aluna ainda acrescentou que acredita que a informação é a melhor forma de contribuir para eliminar ou reduzir preconceitos contra pessoas com deficiência. Ela ressalta que:

...eu acho, falo mais do NAPNE, nessa questão de realmente dá apoio, de, por exemplo, ter alguma atividade, sério, algo simples que muitas vezes a gente vai achar ultrapassado, né, mas uma roda de conversa, por que as pessoas são incluídas mas muitas vezes elas não são tipo, não faz parte de uma comunidade, tipo é realmente é essa questão, por que é um grupo né, a gente não conhece o próprio grupo da gente, então acho que a gente poderia trabalhar isso. Eu acho que a gente, se a gente trabalhasse mais nessas questões emocionais assim, de uma forma geral, a



gente conseguiria eliminar bem, porque se o outro tá falando tem algo errado com ele, literalmente. [...] Então a gente, eu acho que se a gente conseguisse entender como é que tá acontecendo, a gente conseguia mapear melhor as pessoas que precisam ser cuidadas e são atores né, para que isso aconteça.

Quadro 12: Resumo das percepções da estudante Rosa

Categories	Elementos considerados	Relatos das entrevistas
<b>Caracterização do entrevistado</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Idade</li> <li>– Curso</li> <li>– Período</li> <li>– Necessidade específica</li> </ul>	17 anos Vigilância em Saúde 3º ano Transtorno de Ansiedade
<b>Possíveis efeitos das barreiras atitudinais na permanência e aprendizagem</b>	1 – Informações sobre a permanência  2 – Aspectos de aprendizagem e dificuldades	1 – Relatou dificuldade na convivência, sentindo-se constrangida aos olhares de algumas pessoas, o que interferiu também na permanência. Faltou nas aulas por esse motivo.  2 – Dificuldade com a adaptação referente às atividades das 17 matérias <ul style="list-style-type: none"> <li>– Nas aulas de exatas sentia que não aprenderia nada.</li> </ul>
<b>Possíveis efeitos das barreiras atitudinais na convivência.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Informações sobre as relações pessoais e a convivência no Câmpus</li> <li>– Percepção dos efeitos das barreiras atitudinais na convivência</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Relatou dificuldade na convivência, sentindo-se constrangida aos olhares de algumas pessoas.</li> </ul>
<b>Possíveis ações para minimizar as barreiras atitudinais e seus possíveis efeitos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Informações sobre o NAPNE</li> <li>– Sugestões</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Conhece um pouco o NAPNE.</li> <li>– Promover a divulgação de informações.</li> <li>– Maior apoio do NAPNE aos estudantes com deficiência.</li> <li>– Criar o grupo dos estudantes do NAPNE para promover o sentimento de pertença.</li> <li>– Roda de conversa.</li> </ul>

Fonte: Autoria própria

## 4.2 ENTREVISTAS INDIVIDUAIS COM ESTUDANTES SEM DEFICIÊNCIA

### 4.2.1 Estudante Adrian

#### A – Caracterização do Entrevistado

Adrian tem 18 anos e é aluno do 2º ano do Curso Técnico Integrado em Meio Ambiente. O aluno participa do movimento estudantil e do Grêmio e se declara defensor da escola técnica: “eu defendo as escolas técnicas, né (riso), defendo os Institutos Federais”.

#### B – Possíveis efeitos das barreiras atitudinais na permanência e aprendizagem

Com relação ao aspecto de sua aprendizagem, o estudante considera que: “... meu aprendizado também tá sendo interessante e também eu me interesse pela pauta também porque eu tô atualmente desenvolvendo PIBIC com a professora Celeste, que a gente fala justamente sobre violências dentro da escola”.

Para Adrian, sua maior dificuldade é com relação às matérias de exatas e com relação às disciplinas de humanas ele relata: “eu sou totalmente fã da sociologia, filosofia, e matemática, química e física, desesperam assim, sabe, prova de matemática... acho que a minha maior barreira é essa, as exatas”.

Relata que quando precisa de ajuda, procura pelos professores e é acolhido em suas demandas, visto que “assim a relação com os professores de exatas, química, física, é sempre boa”.

O estudante nunca pensou em sair da escola e mencionou que os alunos de sua turma que evadiram foram por questões financeiras, pois precisavam trabalhar.

### **C – Possíveis efeitos das barreiras atitudinais na convivência.**

A respeito de suas relações pessoais no Câmpus, Adrian considera que: “minha relação com os professores é boa, é legal, a gente transparece, é, apesar de passar o dia todo aqui a gente tem uma convivência legal, com os colegas de classe também”.

Ao se propor para o estudante discorrer sobre a convivência no Câmpus, ele espontaneamente destacou sua observação sobre a presença ou não de estudantes com deficiência no Câmpus e as barreiras atitudinais, conforme segue:

...e aí entra em pauta a questão da entrevista, que a gente vai comentar na entrevista que é a questão das barreiras atitudinais, né, que aqui no IF a gente não percebe tanto porque a gente não tem tantos estudantes assim com algumas necessidades específicas né, com deficiência, mas acredito que sim, né, a convivência aqui no IF, na minha percepção é consideravelmente boa, relativamente boa e eu acho que é isso.

O estudante considera também que as relações pessoais com os técnico-administrativos (as) e gestores são boas e facilitadas pelo seu envolvimento no movimento estudantil, Grêmios, projetos de pesquisa entre outras atividades: “como eu sou do movimento estudantil, sou do Grêmios também, né, então acho que eu tenho uma certa facilidade a mais para falar sobre, né, porque a gente tem uma relação de proximidade maior com o DAA, por

exemplo...”

Com relação à convivência com os colegas, Adrian considera que: “É também uma relação boa, é legal, apesar de desgastante da gente passar o dia todo aqui, 10 horas por dia, mas acredito que a gente convive, consegue né, conviver bem aqui.”

#### **D – Possíveis ações para minimizar as barreiras atitudinais e seus possíveis efeitos.**

Adrian comentou que não conhece o NAPNE. Sua percepção é que no Câmpus quase não há estudantes com deficiência e fez algumas observações:

Acho que, acredito também que é porque realmente não teve ainda um estudante com necessidades especiais mas acredito que não precisa ter para que a gente tenha acesso, né. Porque como a biblioteca lá em cima é pública qualquer pessoa da comunidade pode visitar, ela não tá, acredito que a Biblioteca talvez seja uma barreira para quem vem de fora do IF, conhecer o IF e não tem esse acesso fácil a biblioteca, né. Então acredito que essa seja uma barreira aqui dentro. Enquanto lá fora no município, eu vejo bastante barreiras nessas questões de transporte público, as ruas, as calçadas, faixa de pedestre e tudo isso aqui em Águas Lindas é uma cidade que precisa bastante de mudança em relação a isso.

Algumas sugestões foram apontadas pelo estudante, como eventos de conscientização sobre questões das barreiras atitudinais, de acordo com estudante, “não só usar o termo palestra, não só palestras, mas sim eventos que proporcionam é...educação a essas, conhecer essas questões para que não aconteça dentro do IF.”

Apontou também a necessidade do intérprete de Libras, a disciplina de Libras para os estudantes e a interpretação também nos meios digitais de comunicação do IFG, no Sistema Unificado de Administração Pública (SUAP), no Sistema de Gestão Acadêmica (Q-Acadêmico), Instagram entre outros.

Para Adrian, o Câmpus precisa avançar em termos de acessibilidade. Sua percepção é que:

Talvez seja porque a gente não tenha estudantes ainda que necessitam dessa tradução, desse servidor, que faz essa intermediação, mas acredito que não precisa, é... o intérprete de Libras, isso mesmo que eu estava procurando aqui. É... não precisa a gente ter estudantes com necessidades especiais assim, para a gente poder agir. Acredito que a gente deve agir antes para conscientizar já as pessoas de que o IF é um lugar é acessível, acessível a todas as pessoas, de fácil acesso, então acredito que seja isso.

Quadro 13: Resumo das percepções do estudante Adrian

Categories	Elementos considerados	Relatos das entrevistas
------------	------------------------	-------------------------

<b>Caracterização do entrevistado</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Idade</li> <li>– Curso</li> <li>– Período</li> </ul>	<p>18 anos Técnico em Meio Ambiente. 2º ano</p>
<b>Possíveis efeitos das barreiras atitudinais na permanência e aprendizagem</b>	<p>1 – Informações sobre a permanência</p> <p>2 – Aspectos de aprendizagem e dificuldades</p>	<p>1 – Não apresentou informações sobre dificuldade de permanência</p> <p>2 – Relatou dificuldades com a disciplina de exatas.</p> <p>Não percebeu essa dificuldade em nenhum colega com deficiência</p>
<b>Possíveis efeitos das barreiras atitudinais na convivência.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Informações sobre as relações pessoais e a convivência no Câmpus</li> <li>– Percepção dos efeitos das barreiras atitudinais na convivência</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Pessoalmente, manifesta boa relação pessoal no Câmpus.</li> <li>– Não percebe estudantes com deficiência vivenciando problemas nas relações pessoais no Câmpus.</li> </ul>
<b>Possíveis ações para minimizar as barreiras atitudinais e seus possíveis efeitos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Informações sobre o NAPNE</li> <li>– Sugestões</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Não conhece o NAPNE.</li> <li>– Eventos de conscientização <ul style="list-style-type: none"> <li>– Intérprete de Libras</li> <li>– Aula de Libras</li> </ul> </li> <li>– Acessibilidade nos meios digitais de comunicação do IFG</li> </ul>

Fonte: Autoria própria.

#### 4.2.2 Estudante Dália

##### **A – Caracterização do Entrevistado**

No momento da entrevista a estudante tinha 18 anos e estava cursando o 3º ano do Curso Técnico Integrado em Meio Ambiente.

##### **B – Possíveis efeitos das barreiras atitudinais na permanência e aprendizagem**

Dália considera que tem um pouco de dificuldade para aprender, mas encontrou um recurso para ajudá-la, conforme comenta: “Eu tenho um pouco de dificuldade para prestar atenção mas eu consegui aprender direitinho. Sim, eu uso, eu uso bastante o celular para me ajudar que o professor vai falando e vou digitando, acho mais rápido aí eu consigo memorizar melhor o assunto”. E quando ela precisa, procura pelos professores que se disponibilizam e são bastante atenciosos.

Com relação à permanência, a estudante pontuou que nunca pensou em sair da escola e que não tem conhecimento sobre colegas que evadiram em função das relações pessoais vividas no Câmpus. Na sua percepção, as situações de evasão que ela teve conhecimento

foram em função de questões financeiras e de trabalho de alguns colegas que tiveram dificuldade em se manter no Câmpus. Além disso, a aluna relatou que “tava no ensino remoto né, então tava mais complicado de assistirem as aulas também. Também tem gente que abandona porque é muito tempo que tem que ficar aqui dentro né, aí, tem que trabalhar e tudo mais”.

### **C – Possíveis efeitos das barreiras atitudinais na convivência.**

Dália relatou que tem uma boa convivência com os técnico-administrativos (as), gestores e professores, inclusive, ressalta:

eu me dou bastante bem com eles, eu acho legal. Tipo, é diferente do Estadual né, a gente percebe isso, parece que eles são mais humanos, por assim dizer, eles entende nosso lado, a gente conversa sobre várias coisas também é além da matéria, né. Que eles sabem que a gente fica aqui o dia todo, é difícil falar sempre sobre a matéria e tal aí tem esses momentos de descontração.

Igualmente com os colegas, considera boa convivência, como pode ser observada na sua fala: “na minha sala todo mundo é bem unido assim, por se dizer, cada um tem seu grupinho ali né, mas todo mundo se ajuda. Acho que a gente tem uma relação boa, assim, comparada com outras turmas, acho que a gente é bem reunido”.

Ao ser questionada se ela convive com algum estudante com deficiência ou alguma necessidade educacional específica, ela destaca que: “tenho alguns amigos que eles não são diagnosticados, mas provavelmente tem TDAH, é da minha sala”. Relata que “eles não prestam atenção” e como são seus amigos, ela “tenta ajudar porque como eu tenho anotações no celular eu passo pra eles, pra poder ver se consegue fixar melhor”.

Ainda sobre a convivência entre os colegas, ao ser questionada sobre brincadeiras inconvenientes ou situações de exclusão de alguns grupos, a aluna relatou que: “eu já fiquei sabendo, é... dos meus amigos, que é porque eu não tava no momento mas aí ele veio me contou que se sente desconfortável. Que tem as brincadeiras né, assim não é diretamente para ele, mas insulta aquela categoria sabe, aí por isso”.

A aluna destacou que é possível observar no Câmpus situação em que os colegas ficam constrangidos, similar à imagem representada pela figura 04 abaixo, conforme comenta: “a quarta (figura), eu conheço pessoas que passam por isso ou passaram por pessoas daqui da própria sala delas”.

Figura 04



Fonte: <https://zenfy.com.br/bullying-escolar/> Acesso em 10/06/2022

#### **D – Possíveis ações para minimizar as barreiras atitudinais e seus possíveis efeitos.**

A estudante afirma que nunca ouviu falar sobre o NAPNE.

Como sugestão para melhorar as relações pessoais no Câmpus e para reduzir ou eliminar os preconceitos e a discriminação de estudantes com deficiência e necessidades educacionais específicas (ou seja, outros tempos de aprendizado) a aluna destaca a importância da conscientização das pessoas para “respeitar as diferenças né. Sempre conscientizar os alunos”.

Quadro 14: Resumo das percepções do estudante Dália

Categories	Elementos considerados	Relatos das entrevistas
<b>Caracterização do entrevistado</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Idade</li> <li>– Curso</li> <li>– Período</li> </ul>	18 anos Técnico Integrado em Meio Ambiente 3º ano
<b>Possíveis efeitos das barreiras atitudinais na permanência e aprendizagem</b>	1 – Informações sobre a permanência  2 – Aspectos de aprendizagem e dificuldades	– Não relatou
<b>Possíveis efeitos das barreiras atitudinais na convivência.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Informações sobre as relações pessoais e a convivência no Câmpus</li> <li>– Percepção dos efeitos das barreiras atitudinais na convivência</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Colega relatou que “se sente desconfortável”...</li> <li>- “Que tem as brincadeiras né, assim não é diretamente para ele, mas insulta aquela categoria sabe”.</li> </ul>
<b>Possíveis ações para minimizar as barreiras atitudinais e seus possíveis efeitos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Informações sobre o NAPNE</li> <li>– Sugestões</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Não conhece o NAPNE</li> <li>– Conscientização das pessoas.</li> </ul>

Fonte: Autoria própria

#### 4.2.3 Estudante Hortência

##### **A – Caracterização do Entrevistado**

Hortência tem 18 anos e está fazendo o 3º ano do Curso Técnico Integrado em Meio Ambiente.

### **B – Possíveis efeitos das barreiras atitudinais na permanência e aprendizagem**

A estudante relatou que sentiu dificuldade no processo de aprendizagem no período do ensino remoto, pois tinha apenas o celular para participar das aulas e fazer as atividades. No presencial, destaca o horário intenso que permanece na escola:

Agora eu tenho mais dificuldade com a questão de horário mesmo, porque eu saio de casa 5 da manhã e chego só 9 da noite, 9 não, 7 da noite e aí, isso me deixa muito cansada. Mas os professores assim, são ótimos eu consigo aprender até que bem melhor presencialmente do que no remoto.

A aluna considera que no retorno das atividades presenciais os professores passaram muitas atividades e tiveram aulas inclusive aos sábados, o que tornou esse período bastante cansativo. Apesar das dificuldades apresentadas, a estudante relata que está conseguindo acompanhar os conteúdos e que não precisou de ajuda até o momento.

Diante das dificuldades apresentadas, a estudante afirma que já chegou a pensar em abandonar o curso: “Eu pensei em abandonar. Falando sinceramente às vezes até hoje eu penso em abandonar. Eu penso, nossa eu tenho 18 anos, eu posso trancar meu curso, mas eu me mantenho firme”.

Ao ser questionada se percebe que algum colega apresenta alguma necessidade educacional específica, a aluna relata que:

Eu noto que ele normalmente não presta muita atenção na aula, ele abaixa a cabeça, deita e às vezes que eu tô matando aula, ele também tá matando aula, dando várias voltas e tipo ele dá as voltas, parece que sem algum propósito, às vezes, só pra passear mesmo.

No próximo tópico, Hortência apresenta suas percepções sobre barreiras atitudinais possivelmente vivenciadas por esse colega. No entanto, os entraves na convivência não interferiram na sua permanência, podendo ser confirmada com a seguinte fala:

ele parece adorar o IF. Ele sempre tá em tudo que acontece aqui, até o diretor, o Raimundo conhece ele, porque no período remoto ele participava de todos os eventos então, eu fico feliz, que essas coisas que acontecem com ele, não faz ele gostar menos do IF, eu acho que ele ama, igual o Raimundo falou que seria possível ter uma estátua dele aqui. E eu concordo porque ele está sempre engajado nas coisas, sabe?

### C – Possíveis efeitos das barreiras atitudinais na convivência.

Para Hortência, a convivência com os professores, técnico-administrativos (as) e gestores é boa. Com relação aos estudantes, a aluna descreve: “comigo a relação é muito tranquila né. A gente tem nossas desavenças como qualquer turma, qualquer escola tem, mas sempre é bem resolvido.” Destacou o papel do técnico do apoio ao estudante na resolução dos problemas que porventura ocorram na convivência entre os alunos.

A aluna relata a convivência da turma com um colega específico que ela considera que tem dificuldades de interação. Para ela:

Ele não sabe, como que eu falo isso, é que eu acho que não deu para a gente criar um vínculo sabe, ele com a turma e às vezes a turma, assim, grupos da turma estão juntos e ele chega do nada, sem falar nada, e aí fica um pouco esquisito mas eu acho que também é tanto assim da parte dele que às vezes ele não sabe como falar com a gente não, é interagir, e da nossa parte também, de entender isso, que ele tem essa dificuldade aí fica um clima meio estranho.

Alguns colegas já tentaram conversar com esse aluno, explicando que fica meio estranho ou inconveniente quando ele chega e não diz nada. Ela complementa:

Mas eu acho que é uma coisa dos dois lados né, porque ele não tem culpa de não saber né, que às vezes ele pode estar sendo inconveniente, que ele tem que falar e tal e a gente também de entender que ele não dá conta né, que é uma coisa que é uma dificuldade para ele.

Este relato revela a percepção da aluna de que a dificuldade de interação torna o colega inconveniente.

Ainda sobre a convivência entre os estudantes, Hortência faz um relato relevante sobre sua percepção de barreiras atitudinais possivelmente vivenciadas pelo colega. Ela comenta:

Acho que já presenciei em relação a esse meu colega né, tem vezes que fazem assim piadas, piadas entre muitas aspas, sobre ele, sabe, coisas que não tem nem a ver com o jeito que ele age mas às vezes até a roupa que ele veste, é desconfortável sabe, porque por mais que eu não seja próxima desse meu colega e que às vezes ele chega em momentos que são desconfortáveis, pra mim, que às vezes estou tendo um assunto delicado, eu acho que esse tipo de coisa não se fala. Falar da roupa do seu colega? Isso não existe. E eu acho que está ligado ao fato dele, né, ter algum problema, desse tipo que eu esqueci o nome. Agora pareço muito preconceituosa falando (risos). Mas ele tem algum tipo de dificuldade, limitação, né? E eu acho que está relacionado a isso. Porque, assim, tem pessoas que se vestem de forma parecida a ele, e que não escutam esses comentários, não vejo ninguém fazendo piada, então é complicado.

Contudo, a estudante considera que as brincadeiras, piadas e demais dificuldades de



interação não interferiram na permanência do aluno, conforme sinalizado no tópico anterior.

#### **D – Possíveis ações para minimizar as barreiras atitudinais e seus possíveis efeitos.**

Hortência não conhece o NAPNE, disse que estava ouvindo falar do núcleo naquele momento.

As sugestões da aluna foram: “ter mais palestras sobre o assunto” e “tipo minicursos sobre o assunto, acho que seria muito bom, principalmente valendo horas”.

Quadro 15: Resumo das percepções da estudante Hortência

Categories	Elementos considerados	Relatos das entrevistas
<b>Caracterização do entrevistado</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Idade</li> <li>– Curso</li> <li>– Período</li> </ul>	<p>18 anos</p> <p>Curso Técnico em Meio Ambiente</p> <p>3º ano</p>
<b>Possíveis efeitos das barreiras atitudinais na permanência e aprendizagem</b>	<p>1 – Informações sobre a permanência</p> <p>2 – Aspectos de aprendizagem e dificuldades</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Dificuldades com equipamentos no período do ensino remoto.</li> <li>– No presencial, carga horária intensa</li> </ul>
<b>Possíveis efeitos das barreiras atitudinais na convivência.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Informações sobre as relações pessoais e a convivência no Câmpus</li> <li>– Percepção dos efeitos das barreiras atitudinais na convivência</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Percebe brincadeiras e piadas inconvenientes a um colega.</li> <li>– Percebe que o colega não é bem-vindo em alguns momentos nos grupos. Dificuldade de interação.</li> </ul>
<b>Possíveis ações para minimizar as barreiras atitudinais e seus possíveis efeitos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Informações sobre o NAPNE</li> <li>– Sugestões</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Não conhece o NAPNE</li> <li>– Palestras e minicursos, que possam ser contabilizados na carga horária dos alunos.</li> </ul>

Fonte: Autoria própria

#### 4.2.4 Estudante Flora

##### **A – Caracterização do Entrevistado**

Com apenas 17 anos, Flora está no 3º ano do Curso Técnico Integrado em Meio Ambiente.

##### **B – Possíveis efeitos das barreiras atitudinais na permanência e aprendizagem**

A respeito da aprendizagem, Flora sinalizou que: “Eu tive dificuldades quando foi ensino remoto, mas os professores sempre foram bem compreensivos e eles explicam muito bem, são ótimos professores todos”. Relatou que não precisou de ajuda, que se virava sozinha

mesmo.

No âmbito da aprendizagem (e também da convivência), Flora destacou sua percepção referente a um colega específico da turma que tem necessidade educacional específica, o que evidencia barreira atitudinal vivenciada pelo aluno. Ela descreve a situação:

Eu já presenciei com um colega nossa turma é muitas pessoas falam que ele é muito lento aí muitas pessoas também não gostam de fazer trabalho com ele porque ele é muito tímido, muito tímido mesmo, ele não gosta de... ele fala muito baixo, entendeu, ele não gosta de ficar assim conversando muito com a gente e aí o povo fala que como ele é muito lento, não é bom fazer trabalho com ele.

Os casos de evasão que a aluna relatou foram por motivo de condição financeira, trabalho, dificuldade em acompanhar o ensino remoto e mudança de cidade.

### **C – Possíveis efeitos das barreiras atitudinais na convivência.**

Com relação à convivência no Câmpus, quando se refere às relações pessoais com os técnico-administrativos (as), gestores e alunos, Flora considera que é muito boa, conforme destaca:

Assim, com os professores é tranquilo, com os alunos também eu nunca tive nenhum problema com nenhum professor e com nenhum aluno, sempre foi fácil para poder interagir conversar com eles, porque eu gosto muito, sabe, de interagir essa vida social toda eu gosto muito e não complicado para mim.

Flora complementa sua observação sobre a convivência entre os colegas, relatando que: “... e aí a gente, como é 3 anos juntos, né, o dia inteiro a gente vai acabando fazendo muitas amizades fortes e aí foi aqui no IF também que eu conheci muitas pessoas incríveis que eu espero levar o resto da vida”.

No âmbito da convivência, destaca-se a situação apontada por Flora na categoria anteriormente descrita, em que ela observa que o colega enfrenta a exclusão dos grupos de estudo em função da sua necessidade educacional específica

Flora observa que o colega visivelmente precisa de ajuda e acrescenta:

Só que aí, com certeza né, tem alguma coisa ali, para ele... para ele ser assim. E eu já conversei com ele sobre isso também, aí eu falei para ele né, porque a timidez atrapalha muito a pessoa, principalmente na escola, aí eu falei, que você precisa socializar se não, não sei, a escola é pra isso, pra a gente tá aqui para aprender a conviver com as pessoas e também aprender conhecimento pra quando a gente for fazer faculdade, for trabalhar, enfim e aí eu acho que foi isso mesmo que eu

presenciei.

Ainda sobre suas percepções sobre a convivência desse colega, Flora considera que ele possivelmente vivencia situação de exclusão, conforme um trecho da entrevista esclarece:

Sim, de exclusão, é por causa do colega mesmo de turma que como falaram né, que ele é meio lento pra fazer as coisas, que ele faz tudo assim, com cuidado aí eles não gostam disso, aí eu acho que, eu tenho que conversar com ele só que é complicado, porque ele é muito tímido, ele não gosta de...

Pesquisadora: Ele não dá muita abertura?

Flora: É, ele não dá muita abertura, assim eu acho que a segunda imagem aqui retrata bem.

Figura 02



Fonte: <https://veganagente.com.br/preconceito-contra-autistas-entre-veganos/> Acesso em 10/06/2022

#### **D – Possíveis ações para minimizar as barreiras atitudinais e seus possíveis efeitos.**

A aluna não conhece o NAPNE.

Como sugestão para melhorar as relações pessoais no Câmpus e para reduzir ou eliminar os preconceitos com relação às pessoas com deficiência e necessidades educacionais específicas (ou seja, outros tempos de aprendizado), Flora considera que “primeiro a pessoa tem que ter empatia, né, e se colocar no lugar do outro, porque somos todos iguais, então não deveria ter esse preconceito e exclusão com as pessoas porque todo mundo tem problema, todo mundo tem dificuldades”. Para ela é necessário desenvolver mais momentos de conversas e palestras, “porque a galera precisa tá bem informada”.

Quadro 16: Resumo das percepções da estudante Flora

Categories	Elementos considerados	Relatos das entrevistas
<b>Caracterização do entrevistado</b>	– Idade – Curso – Período	17 anos Curso Técnico Integrado em Meio Ambiente. 3º ano
<b>Possíveis efeitos das barreiras atitudinais na permanência e aprendizagem</b>	1 – Informações sobre a permanência  2 – Aspectos de aprendizagem e dificuldades	– Flora relatou situação vivenciada pelo colega na hora de fazer trabalhos em grupo: “como ele é muito lento, não é bom fazer trabalho com ele”
<b>Possíveis efeitos das</b>	– Informações sobre as	– Situação de exclusão vivenciada pelo

<b>barreiras atitudinais na convivência.</b>	relações pessoais e a convivência no Câmpus – Percepção dos efeitos das barreiras atitudinais na convivência	colega: “exclusão, é por causa do colega mesmo de turma que como falaram né, que ele é meio lento pra fazer as coisas”.
<b>Possíveis ações para minimizar as barreiras atitudinais e seus possíveis efeitos</b>	– Informações sobre o NAPNE – Sugestões	Não conhece o NAPNE Momentos de conversas e palestras.

Fonte: Autoria própria

#### 4.2.5 Estudante Marvin

##### **A – Caracterização do Entrevistado**

O estudante Marvin encontrava-se com 18 anos e cursava o 3º ano do Curso Técnico Integrado em Meio Ambiente, no dia da entrevista.

##### **B – Possíveis efeitos das barreiras atitudinais na permanência e aprendizagem**

Marvin considera que está indo bem no aspecto da aprendizagem, porém com um pouco de dificuldade nas matérias de exata. Relatou que quando precisa de apoio procura pelos professores ou algum colega que esteja mais integrado no assunto.

Com relação à permanência na escola, Marvin relatou uma observação sobre um colega que apresenta necessidades educacionais específicas (ou seja, outros tempos de aprendizado), conforme segue: “ele continua vindo mas parece que ele não tem tanto interesse em estudar, sabe, parece que ele tá desanimado de estudar”.

Marvin chegou a pensar em sair do Câmpus, pois se sentia incomodado com algumas questões referentes à convivência. Ele descreve que o motivo seria:

a convivência com as pessoas, tipo, esse caso, no caso do colega da sala é isso que me incomoda porque as pessoas elas aqui eu considero muito duas caras, porque eles trata bem na frente mas quando você vira as costas fica fazendo piada, seja de alguma característica física sua ou é, sei lá, se você tem alguma dificuldade para se comunicar, é... o que difere você deles, basicamente, eles fazem piada com isso.

##### **C – Possíveis efeitos das barreiras atitudinais na convivência.**

No âmbito da convivência com os professores no Câmpus, o estudante relatou que:

Eu diria que eu quase não tenho nenhuma relação com os professores é porque eu não converso tanto, não sou muito tipo, chegado nos professores. É uma... é uma relação considerada para mim, no meu ponto de vista, uma relação saudável mas eu não, só não converso tanto, não fico batendo papo.

Com relação aos técnico-administrativos (as) e gestores, Marvin comentou que os conhece a partir do momento que precisa resolver alguma coisa em algum setor, daí fica sabendo o nome. Disse que não conversa muito e que “não tenho uma relação muito próxima com os técnico-administrativos (as), nem com os professores. Eu acho que tenho mais é com meus colegas da minha sala mesmo”.

Especificamente sobre a convivência com os colegas, Marvin relatou que: “Apesar de eu não ter muitos amigos dentro de sala de aula mas tem uma proximidade. A gente se conhece sabe, conversa com frequência”.

De forma espontânea, Marvin comentou sobre uma questão que estava lhe incomodando, com relação ao comportamento inadequado de alguns estudantes no cotidiano do Câmpus. Ele vinha observando que:

Aí agora que a gente é veterano a gente tá vendo essas coisas a gente fica assim tipo horrorizado, vendo essas coisas aí dá um desconforto de dizer que você estuda no IF, por que essas pessoas ficam meio que, não é meio que sujando, mas fazendo coisas duvidosas aqui dentro que faz as outras pessoas de fora questionarem se querem estudar no IF ou não. Inclusive piada de mau gosto ou até mesmo, tipo, baderna que fazem nos corredores, arruaça, enquanto tem pessoas que tá querendo realmente estudar.

Ao ser questionado se em algum momento ele já havia presenciado no Câmpus situações em que algumas pessoas ficam rindo dos outros, ou não acredita que a pessoa consegue fazer alguma coisa ou exclui em especial se aquela pessoa apresenta uma necessidade educacional específica ou uma deficiência, ficar rindo, fazendo brincadeira, chacota entre outras coisas, Marvin respondeu que “já, o tempo inteiro”.

Marvin relatou que esse tipo de situação acontece com um colega de classe, conforme esclarece:

É com um colega específico dentro da sala de aula que a gente, no caso, o meu grupo que é a Dália, a Violeta, a gente tava conversando que esse colega ele tem traços de uma pessoa autista. Só que, o que, ele não fez exame para ser diagnosticado. Mas dá, mas dá para ver claramente os traços, sabe. Só que o que, eu vejo as pessoas rindo dele, fazendo piadinha sem graça sobre ele, chamando ele de estranho, chamando ele de esquisito e são colegas de dentro de sala de aula.

Além disso, Marvin percebe que: “E ele tem problema para ter um convívio social

contra pessoas porque ele não consegue se comunicar direito e ele fala extremamente baixo”. E complementa com a seguinte observação: “o pessoal tem muito preconceito com ele, porque eu fico, eu fico meio incomodado às vezes porque, ele parece ser uma pessoa legal só que a galera exclui ele completamente”.

Ainda com relação à convivência, Marvin, considera que a situação da figura 02 (abaixo) acontece muito no Câmpus e complementa: “não só bullying, mas como uma exclusão social também e eu acho que é o que acontece muito aqui no Câmpus”.

Figura 02



Fonte: <https://veganagente.com.br/preconceito-contra-autistas-entre-veganos/> Acesso em 10/06/2022

#### **D – Possíveis ações para minimizar as barreiras atitudinais e seus possíveis efeitos.**

Com relação ao NAPNE, Marvin disse que: “Eu nem sabia que existia, sinceramente”. E complementa: “pelo que eu pude perceber tem poucas pessoas que precisam, como é que fala, deficiente físico na instituição”.

Refletindo sobre a importância de melhorar as relações pessoais no Câmpus, Marvin considera que não é tarefa fácil, visto que:

Sim, é questão disso, é uma mudança de comportamento e eu já não acho que as pessoas se comportam bem aqui dentro e quando vê alguém que é diferente dela, tipo comportamento coisa assim do tipo, eles acham estranho e já faz piada, tipo, o tempo inteiro. Eu, inclusive, estava num, é... é... convivendo com pessoas que tava fazendo piada com pessoas autistas e coisas assim do tipo e eu não tava gostando e assim eu me afastei. Mas não é todo mundo que tem essa percepção de que as piada é errada, que você, se você tá ali em silêncio, ouvindo, você tá concretizando\* com que a pessoa tá dizendo. (\*quis dizer conivente)

Destaca como sugestão para reduzir ou eliminar preconceitos, a realização de eventos e “aumentar mais a acessibilidade dessas pessoas no Câmpus”.

Quadro 17: Resumo das percepções do estudante Marvin

Categorias	Elementos considerados	Relatos das entrevistas
------------	------------------------	-------------------------

<b>Caracterização do entrevistado</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Idade</li> <li>– Curso</li> <li>– Período</li> </ul>	<p>18 anos</p> <p>Técnico Integrado em Meio Ambiente</p> <p>3º ano</p>
<b>Possíveis efeitos das barreiras atitudinais na permanência e aprendizagem</b>	<p>1 – Informações sobre a permanência</p> <p>2 – Aspectos de aprendizagem e dificuldades</p>	<p>1 – Permanência comprometida por causa de brincadeiras constrangedoras e exclusão do colega com necessidades educacionais específicas (ou seja, outros tempos de aprendizado).</p> <p>2 – O estudante observa desinteresse e desânimo do colega com os estudos.</p>
<b>Possíveis efeitos das barreiras atitudinais na convivência.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Informações sobre as relações pessoais e a convivência no Câmpus</li> <li>– Percepção dos efeitos das barreiras atitudinais na convivência</li> </ul>	<p>– Relato de problemas na convivência por causa de brincadeiras constrangedoras e exclusão do colega com necessidades educacionais específicas (ou seja, outros tempos de aprendizado).</p>
<b>Possíveis ações para minimizar as barreiras atitudinais e seus possíveis efeitos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Informações sobre o NAPNE</li> <li>– Sugestões</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Não conhece.</li> <li>– Eventos</li> <li>– Melhorar a acessibilidade</li> </ul>

Fonte: Autoria própria

#### 4.2.6 Estudante Violeta

##### **A – Caracterização do Entrevistado**

A estudante tem 18 anos e está no 3º ano do Curso Técnico Integrado em Meio Ambiente.

##### **B – Possíveis efeitos das barreiras atitudinais na permanência e aprendizagem**

Violeta relatou que em termos de aprendizagem tem tido um pouco de dificuldade com a disciplina de Química. Disse que pode ser pela falta de concentração, que se intensificou no período da pandemia com uso intenso das tecnologias e também pelo cansaço, visto que passa na maioria dos dias até 10 horas no Câmpus.

No aspecto da permanência, Violeta declarou que nunca pensou em sair do Câmpus, mas conheceu uma aluna que acabou evadindo da escola por conta das relações pessoais, conforme relata:

Violeta: Recentemente saiu uma aluna daqui, acho que foi justamente por causa disso porque ela não tinha, o pessoal, aconteceu algumas situações com ela e o pessoal meio que excluía ela, aí ela quis sair da escola e ela acabou saindo mesmo.  
 Pesquisadora: Ela acabou evadindo, né?

Violeta: Acabou saindo mesmo, isso.  
 Pesquisadora: foi da sua sala?  
 Violeta: não, foi uma menina do primeiro ano.  
 Pesquisadora: Então você acha que é por causa das relações mesmo, né?  
 Violeta: eu acho que é, esse é o principal fator por que a gente como eu falei, a gente fica aqui por uma média de 10 horas e ficar no ambiente onde você se sente atacado ou que pessoas não gostam de você e você não gosta das pessoas é um pouco difícil.

### **C – Possíveis efeitos das barreiras atitudinais na convivência.**

A estudante disse que as relações pessoais com os professores, técnico-administrativos (as) e gestores são boas.

Considera também boa a sua relação com os colegas, conforme comenta: “com o pessoal da minha sala é muito boa. A gente não tem brigas assim, na entre a turma, e se for para fazer trabalho, assim, geralmente a gente prefere com um certo grupo né, acho que é natural.”

Quando questionada se presenciou no Câmpus situação de pessoas que ficam rindo dos outros, fazendo chacota ou que não acredita que a pessoa consegue fazer alguma coisa ou que exclui algumas pessoas, por alguma necessidade educacional específica ou por alguma deficiência, Violeta afirmou que sim. Um trecho da entrevista exemplifica a situação:

Pesquisadora: Você pode contar como que foi?  
 Violeta: posso, é... eu não vou citar nomes né, mas é com um colega da minha sala mesmo, ele tem uma diferença assim no comportamental, eu acho que ele é um pouco diferente dos demais alunos da sala e às vezes o pessoal é um pouco maldoso, eu acho com ele, aí ele fica bem sozinho às vezes por conta disso.  
 P: Você acha que ele tem um pouco de dificuldade na aprendizagem?  
 Violeta: Sim, eu acho que ele tem um pouco.

Violeta considera que “o colega que eu citei da minha turma, eu acho que ele é um pouco excluído por causa disso”, da sua necessidade educacional específica.

A situação da colega que evadiu e foi citada no item anterior pode ser considerada também como possível efeito da barreira atitudinal na convivência, visto que a evasão ocorreu por causa das relações pessoais, conforme relata Violeta: “ficar no ambiente onde você se sente atacado ou que pessoas não gostam de você e você não gosta das pessoas é um pouco difícil”.

### **D – Possíveis ações para minimizar as barreiras atitudinais e seus possíveis efeitos.**

A estudante relatou que não conhece o NAPNE.



Violeta considera como sugestão para reduzir ou eliminar os preconceitos com relação às pessoas com deficiência e necessidades educacionais específicas (ou seja, outros tempos de aprendizado):

Acho que tem muita gente que não sabe o que que é (o NAPNE) e eu acho que se elas soubessem, elas poderiam buscar ajuda em alguma situação que acontecesse com elas e também conscientização eu acho que é uma forma de combater porque as pessoas não vão parar de ser preconceituosa de uma hora para outra.

Quadro 18: Resumo das percepções da estudante Violeta

Categories	Elementos considerados	Relatos das entrevistas
<b>Caracterização do entrevistado</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Idade</li> <li>– Curso</li> <li>– Período</li> </ul>	18 anos Técnico Integrado em Meio Ambiente 3º ano
<b>Possíveis efeitos das barreiras atitudinais na permanência e aprendizagem</b>	1 – Informações sobre a permanência  2 – Aspectos de aprendizagem e dificuldades	Conheceu uma aluna que acabou evadindo da escola por conta das relações pessoais
<b>Possíveis efeitos das barreiras atitudinais na convivência.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Informações sobre as relações pessoais e a convivência no Câmpus</li> <li>– Percepção dos efeitos das barreiras atitudinais na convivência</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Situação de exclusão de estudante</li> <li>– Situação de brincadeiras constrangedoras</li> <li>– Dificuldade nas relações pessoais, não aceitação das diferenças</li> </ul>
<b>Possíveis ações para minimizar as barreiras atitudinais e seus possíveis efeitos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Informações sobre o NAPNE</li> <li>– Sugestões</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Não conhece</li> <li>– Divulgação e apresentação do NAPNE</li> <li>– Conscientização</li> </ul>

Fonte: Autoria própria

## 4.3 ENTREVISTAS INDIVIDUAIS COM PROFESSORES

### 4.3.1 Professora Camélia

#### A – Caracterização do Entrevistado

No momento da entrevista a professora Camélia estava com 39 anos. É professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT), formada no curso de bacharelado em filosofia em 2006 na Universidade de Brasília. Há 6 anos atua como professora no Câmpus, desde 2016. Durante esse período, afastou-se dois anos para o doutorado (final de 2018 a 2020) e retornou às atividades em 2021.

Com relação à sua formação para o atendimento de pessoas com deficiência, Camélia comenta que:

Nessa formação inicial do bacharelado como era uma formação para Bacharel né, não constava licenciatura eu não tive nenhuma formação nesse sentido. Eu fui ter alguma formação nesse sentido, agora em 2019 e 2020 que a gente fez a formação de licenciatura para diplomados do próprio IFG, aí a gente teve uma disciplina voltada para Libras e antes da disciplina de Libras a gente tinha uma disciplina de inclusão, né. Mas foi muito sucinto, né, e assim, como eu iniciei a minha vida enquanto docente muito antes, né de ter a formação de licenciatura eu acho que várias coisas a gente vai aprendendo na marra, né. Vai aprendendo com o encontrar a diversidade em sala de aula, encontrar o aluno real né, porque de fato encontra né. Então, já tive encontro com alunos cegos, encontros com alunos com deficiência visual de vários níveis, né, com alunos surdos mas que sabiam ler os lábios né, e é muito, é muito difícil assim, a gente tem dificuldade de se adaptar mas conhecendo a realidade do aluno a gente vai fazendo as gambiarras, né. O que também não é o ideal, né? O ideal seria se a gente tivesse uma formação voltada para receber esses alunos da melhor forma possível. Então é, enfim tive uma formação parcial né, de certa forma e tardia.

## **B – Possíveis efeitos das barreiras atitudinais na convivência.**

Ao ser questionada sobre a convivência ou a realização de atendimento a estudantes com necessidades educacionais específicas (ou seja, outros tempos de aprendizado) no Câmpus, a professora disse que já tiveram alguns casos. Relatou um caso específico que chamou sua atenção:

eu me lembro especificamente desse menino que tinha não é, uma questão processamento auditivo né, eu lembro que esse caso foi um caso muito difícil porque as recomendações eram que a gente trouxesse o aluno para frente ficasse mais próximo dele né, e ele era bastante resistente nesse sentido. Esse caso me marcou muito porque antes da gente saber que o estudante tinha né necessidades educacionais específicas ele, muitos colegas taxavam ele como um aluno desinteressado, preguiçoso né e não era caso, o caso era ele não tava conseguindo né filtrar o som, né? Eu não tava conseguindo focar no que ele tinha que eu vi ali durante a aula, né então esse caso me impressionou bastante.

Com relação ao acolhimento dos estudantes com deficiência e necessidades educacionais específicas (ou seja, outros tempos de aprendizado) por parte dos professores, técnico-administrativos (as) e gestores no Câmpus, a professora Camélia considerou essa questão difícil de ser respondida. Para a professora, o Câmpus possui um reduzido número de estudantes com deficiência e necessidades educacionais específicas (ou seja, outros tempos de aprendizado), no seu entendimento, pelos motivos apresentados no seguinte trecho da entrevista:

Camélia: ...primeiro porque a gente teve alguns poucos casos, não sei se isso tem a

ver com o processo de entrada dos estudantes, ou se tem a ver com o fato do instituto não ser tão conhecido no território, a gente já por outros caminhos percebeu que é o caso né, então eu não sei se eu sei responder essa pergunta né, eu sei que em alguns casos específicos a gente vê uma certa resistência de dizer: Ah, tá, mas cadê o laudo desse menino? Esse menino não precisa ter um laudo, na verdade né.

Pesquisadora: sim.

Camélia: Não precisa ter um laudo, que a gente na verdade deveria conseguir identificar não só né, esses casos, que são casos que são laudados, mas as especificidades dos diferentes alunos né, porque na verdade cada um tem um ritmo de aprendizado, cada um tem né suas limitações, suas potencialidades. Então não sei...

Ao destacar a convivência entre os estudantes no Câmpus, a professora sinalizou episódios de exclusão observada em 2 turmas que inclusive concluíram o curso. A percepção da professora aponta efeitos das barreiras atitudinais tanto na aprendizagem quanto na convivência. Ela relatou que tinha alunos que:

...apresentava ali um comportamento que a turma julgava ser um pouco fora da curva né, diferente. E aí, esses estudantes eram de fato é, excluídos, né. Não participavam dos grupos né, quando eles já se excluía ou eram excluídos né, dos debates que as aulas de filosofia normalmente né, essa coisa de tomar o espaço de fala, de expor suas visões né, muitas vezes acontece. Esses dois estudantes que são de duas turmas distintas eles já tinham meio que essa postura de se recolher no debate, não é de não estar ali presente. E um deles, a turma de fato não acolhia nos grupos né, então passei a não fazer trabalhos em grupos. É, fiz algumas tentativas de inclui-lo nos grupos né. Vamos fazer aqui uma divisão aleatória mas nunca dava certo né, então passei a não fazer grupos né. A gente fazia as atividades de outra forma né, de atividades individuais e fazer atividades mais coletivas, mas não fazia mais grupos. Ou seja, de certa forma eu falhei em convencer a turma que essa participação era importante né. E escolhi um caminho que talvez para mim fosse menos, ... menos danoso né, menos custoso na verdade. E na outra turma era um estudante que os próprios professores né, falavam ah, eu acho que ele tem acho que ele tá no espectro autista né, mas não era um estudante laudado né, era um estudante que, ele era um estudante peculiar, ele tinha assim, um comportamento é... muito.... muito diferente mesmo e era assim, interessante.

Corroborando com essa percepção, a professora relatou que um desses alunos estava um pouco mais incluso, pois tinha um “laço de amizade” com uns dois ou três colegas na turma, o que favorecia, por exemplo, a realização de trabalhos juntos. No entanto, “nessa turma a gente conseguia ver os demais estudantes que não estavam nesse círculo de amizades fazendo piada né. Então é uma prática de discriminação mais mas evidente né”. Não era o caso do outro estudante, na sua turma, “ele era realmente excluído como se ele não estivesse ali, né”.

Para a professora, os maiores desafios e dificuldades enfrentados na convivência estão ligados à ausência da institucionalização da prática da inclusão e na falta de preparação dos professores “para acolher as diferenças, as várias diferenças”. Camélia considera que:

...eu não sei se a gente tem uma cultura do respeito à diferença, né? O que muitas vezes acontece dentro das turmas, por iniciativas individuais, de professores, mas talvez se pudesse ser uma cultura mais presente no Câmpus. E para as diversas diferenças, não só as que tem a ver, sei lá... com as neuro divergências ou algum tipo de deficiência, mas também as questões afetivo-sexual, também as questões de raça, acho que a gente não tem essa cultura, infelizmente, né? E assim, acho até que a gente já teve em um dado momento, e que isso foi se perdendo.

Com relação às estratégias de permanência desenvolvidas pelo Câmpus, Camélia considera que os auxílios estudantis são importantes pois estão vinculados a questão econômica, no entanto, “às vezes eu fico pensando se a gente não poderia estar fazendo coisas para além disso que é evidente, material, pontual, né”.

No que tange aos desafios da permanência dos estudantes, a professora reflete que:

Ah, porque a escola pode ser um lugar muito excludente, e, e eu não sei em que medida a gente fica consciente né dos processos que são interpessoais e sociais que acontecem né dentro de sala de aula e que fazem com que os alunos escolham não voltar né, enquanto professora, eu, eu mesma não sei né. Às vezes a gente fala, ah, fulano saiu da escola e você fica bem e aí né, que que a gente pode fazer? A gente pode ir atrás de saber né, quais foram os motivos para essa desistência. Então, eu acho que na verdade a gente precisa, se a gente tivesse uma escola mais inclusiva, se a gente tivesse uma escola que lidasse melhor com as diferenças, que tivesse mais atenta para esse, para esses mecanismos de exclusão, talvez a evasão fosse um pouco menos acentuada né, não sei.

A professora Camélia considera que é possível observar situação de exclusão no Câmpus, conforme dito anteriormente e como pode ser exemplificada na figura 02:

Figura 02



Fonte: <https://veganagente.com.br/preconceito-contra-autistas-entre-veganos/> Acesso em 10/06/2022

A figura 05 ilustra uma situação de estereótipos, modelos que os estudantes enfrentam na convivência:

Figura 05



Fonte: <https://fotografia.folha.uol.com.br/galerias/23971-tirinhas-29-3-2014>, p. 03

A professora Camélia relatou também um caso de evasão de uma estudante com deficiência, conforme segue:

...ela ficou retida ano passado, ela teve muita dificuldade com o ensino remoto porque ela tinha baixa visão, salvo engano e ela estava acessando pelo celular. Então significa que bem, os slides eram impossíveis de serem vistos, né? E também pra fazer as atividades no MOODLE, as letras eram muito pequenas, e o moodle você não reconfigura o tamanho. É muito difícil, ali, pelo menos pro moodle no celular, é muito difícil adaptar, né.

Algumas adaptações foram feitas, como atividades orais, conversas através do Google Meet. Por maiores que fossem as dificuldades vivenciadas no ensino remoto, a estudante permaneceu na escola. No entanto, no retorno das aulas presenciais, a aluna evadiu, conforme a professora relata:

Aí ela ficou retida no ano passado, e esse ano ela iniciou com a gente o presencial, mas daí ela evadiu. Eu achei curioso isso né, porque eu imaginei, bem, no presencial vai ser bem mais tranquilo, né? A gente adapta o que tiver pra adaptar, né, nas atividades, né, mas ela não ficou. Então eu não sei se a evasão foi por causa da retenção, né? se esse retorno pra escola não foi... é... eu realmente não sei, mas ela evadiu nesse processo do retorno.

O fato da aluna ter evadido no retorno das atividades presenciais pode sugerir entraves no aspecto da convivência, situações pelas quais a aluna não vivenciava no período do ensino remoto.

### **C – Possíveis ações para minimizar as barreiras atitudinais e seus possíveis efeitos.**

Camélia comenta que já ouviu falar sobre o NAPNE, porém não conhece bem a atuação do núcleo e acrescenta que “eu não sei muito, né, quais são as ações que o NAPNE desenvolve, se tem alguma proposta de política que é institucional, se tem conexão com os NAPNES dos diferentes Câmpus, eu não sei, não conheço”.

Como sugestão para melhorar as relações pessoais no Câmpus e reduzir ou eliminar os preconceitos contra os estudantes com deficiência e necessidades educacionais específicas (ou seja, outros tempos de aprendizado), seria o desenvolvimento de: “algum projeto que trouxesse essas questões pra gente debater em roda de conversa, pra aumentar a visibilidade pra fazer com que os alunos repensem justamente isso que tá aqui na tira do Armandinho”. A professora acredita que:

Eu acho que a gente faz isso, mas a gente faz isso isoladamente né. Eu não sei se só, sei lá, a professora de sociologia fazendo isso na sala dela, o professor de português trazer um texto, isso é importante que se faça parte do cotidiano da escola sim, mas talvez esse momento que congrega né, que que traz talvez enfim, que traga de maneira mais sistemática né, essas questões de inclusão para escola, talvez sejam assim, eu não sei né, eu não sei, não tem... é isso não tem receita de bolo né, então é, a gente vai buscando novos caminhos, mas talvez fosse interessante, né, botar a escola para pensar sobre a inclusão, né.

Quadro 19: Resumo das percepções da professora Camélia

Categories	Elementos considerados	Relatos das entrevistas
<b>A – Caracterização do Entrevistado</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Idade</li> <li>– Cargo na instituição</li> <li>– Formação principal</li> <li>– Formação para o atendimento de pessoas com deficiência</li> <li>– Tempo que atua no Câmpus</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-39 anos</li> <li>-Professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT)</li> <li>-Formada no curso de Bacharelado em Filosofia em 2006 na Universidade de Brasília.</li> <li>– Na graduação não teve nenhuma formação nesse sentido.</li> <li>– Formação parcial e tardia (em trabalho)</li> <li>-Há 6 anos atua como professora no Câmpus</li> </ul>
<b>B – Possíveis efeitos das barreiras atitudinais na convivência.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Informações sobre a convivência e atendimento a estudantes com deficiência</li> <li>– Percepção dos efeitos das barreiras atitudinais na convivência</li> <li>– Desafios na convivência</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Já teve alunos com deficiência</li> <li>– sinalizou ter observado episódios de exclusão de alguns estudantes em função da deficiência.</li> <li>– Discriminação</li> <li>– Relatou evasão de estudante com deficiência</li> </ul>
<b>C – Possíveis ações para minimizar as barreiras atitudinais e seus possíveis efeitos.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Informações sobre o NAPNE</li> <li>– Sugestões para eliminar/minimizar as barreiras atitudinais e seus possíveis efeitos para os estudantes com deficiências</li> <li>– Estratégias para a permanência</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Conhece um pouco o NAPNE.</li> <li>– Projetos de sensibilização, colocando a escola toda pra pensar a inclusão.</li> <li>– Além do auxílio estudantil, institucionalizar ações que trabalhem a questão das diferenças.</li> </ul>

Fonte: Autoria própria

#### 4.3.2 Professora Malva

##### A – Caracterização do Entrevistado

Malva tem 35 anos e é professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT), atuando no Câmpus Águas Lindas há 4 anos e 4 meses. Possui graduação em Saúde Coletiva pela Universidade de Brasília, Especialização em Direito Sanitário pela Fundação Oswaldo Cruz e Mestrado em Saúde Coletiva pela UNB.

A professora acredita que sua formação para o atendimento de pessoas com deficiência não é uma formação adequada e suficiente. A esse respeito ela comenta que:

...então, foi bem deficiente, realmente eu posso dizer que eu não tive a informação eu fiz uma complementação pedagógica depois que eu entrei aqui no Instituto Federal e na complementação pedagógica, a gente teve uma disciplina para surdos, então assim, de forma bem isolada, não foi algo que a gente tratou bastante sobre as necessidades especiais, focou muito nessa. Então assim, uma formação que não teve formação, tipo, foi uma disciplina e foi uma graduação on-line, teve toda a questão da pandemia, então assim, eu posso dizer que é uma deficiência na minha formação, que eu preciso, enquanto professora preciso buscar né, e para ter um entendimento dessa área.

## **B – Possíveis efeitos das barreiras atitudinais na convivência.**

A professora Malva, de forma muito espontânea, relatou a vivência de situação ocorrida ainda naquele ano (2022), que a marcou muito, que foi o fato de uma aluna com deficiência visual ter evadido do Câmpus.

A professora relata que:

A gente teve uma aluna com problema na visão, e aí ela saiu da escola porque a gente não teve um suporte aqui no IFG, assim, o máximo que a gente teve foi tipo, dá um tablet para ela, mas questões assim, de cunho pra orientar os nossos alunos, como conversar com a aluna, como abordar, nem eu quando eu estava na coordenação do curso de Vigilância em Saúde, a gente não teve, mesmo com o apoio de alguns integrantes do NAPNE, a gente não teve. E a aluna acabou saindo, né, da escola. Então, em relação à formação praticamente zero a não ser por essa disciplina que eu tive nessa graduação de complementação pedagógica.

A situação relatada evidencia que a professora conviveu com esta estudante com deficiência e que ela enfrentou várias barreiras, além das atitudinais no Câmpus, as quais interferiram negativamente na sua convivência, na aprendizagem, na permanência e no êxito. Malva considera também que há o impacto da ausência da formação docente para o atendimento adequado dos estudantes com deficiência.

Ainda sobre esse caso, a professora descreve algumas percepções esclarecedoras sobre a vivência da aluna no Câmpus:

Então eu já tive essa aluna, esse ano, que ela tinha um olho totalmente comprometido e tinha no outro só 20% da visão, e além da deficiência, da questão da visão, ela... ela não era assim, alfabetizada, então tinha toda uma dificuldade, era uma aluna que era bem excluída do restante da turma, ficava ali no canto, ela não se sentia né, ela falava, professora não me sinto bem pra tá com eles e eles também não faziam questão de ter amizade com ela. Então isso assim, sempre junto com o nosso apoio pedagógico a gente tentava, tentar inserir, conversando com a mãe também. Mas suporte tanto técnico científico a gente não teve aqui no Câmpus. Que foi uma coisa que me parte o coração, de ver uma aluna..., que a gente não tinha uma sala específica, pra ter ali um tutor, uma pessoa orientando, até um material em braile pra essa aluna, a gente não teve, isso me deixou muito triste. Eu fiz algumas conversas com a turma em relação a você ter empatia, respeito ao outro, respeito à diferença, mas claro como não sou da área, não sou estudiosa da área, eu não tive como falar, de fazer uma atividade com os alunos, tipo algo que tivesse um impacto maior, né. Mas aí a mãe acabou tirando a aluna da escola e é triste né, porque se aqui no IFG que é uma rede Federal, que a gente tem um pouco mais de estrutura que as outras escolas estaduais e municipal, a gente não teve esse suporte, fico pensando em como que está essa aluna, nesse ambiente, nessa escola, sabe?

Para a professora Malva, havia sensibilidade dos professores para acolher a aluna, no entanto faltava conhecimento técnico para atendê-la em suas necessidades, conforme sinaliza: “a grande maioria tinha sim, essa sensibilidade. Mas quando você tem sensibilidade mas não tem um conhecimento técnico para agir, aquilo ali pra mim, fica uma coisa sem eficácia”.

Em consonância com essa ideia, a professora considera que mesmo com a sensibilização de alguns professores ou da gestão, a aluna não se sentia acolhida adequadamente, conforme pode ser observado em sua fala:

...era o que a menina até comentava, ah, precisava de alguém aqui comigo, me dando um suporte e tal, uma sala, um lugar que eu tivesse mais liberdade, enfim pra ter ali a minha... falar o que eu sinto, que às vezes na sala de aula eles se retraem muito. Então eu acho que essa acolhida, eles não se sentem.

A professora complementa essa observação:

Ela vinha de uma escola específica pra aquela condição dela e aqui ela já não teve, então, não se sentiu acolhida, por isso saiu, né. Houve situações assim que ela relatava bullying, então existia situações que olha professora, os meninos falando, ah, ela é cega, ela tem um problema na visão, não é doente mental, então existiam essas falas nos grupos de whatsapp. Porque esses alunos, tem o grupo de whatsapp que tem alguns professores, mas tem o grupo só deles. Então às vezes ela mandava alguma pergunta e ela era insultada com palavras nesse sentido de que, ah,... como assim, perguntas básicas, vai ter aula amanhã? Ah, mas fulano de tal já falou que vai ter aula. Aí as falas às vezes, tem problema na visão, não é aluna cega, então sempre querendo atingir a menina, então não acho que se sentia acolhida.

Esse relato reafirma a percepção dos possíveis efeitos das barreiras atitudinais na convivência, no aprendizado, na permanência e na evasão da aluna.



No âmbito da convivência, a professora relatou ainda mais algumas situações por ela acompanhada:

...inclusive de acender a luz e o pessoal, ah não, porque ligou a luz... que aí a menina precisava de mais iluminação, ou então, às vezes rir da situação da pessoa. Tive outro caso de um aluno, ele não tinha uma deficiência assim, acho que ele tinha TDAH, alguma coisa do tipo, que ele tinha dificuldade também de se inserir, de tá ali nos grupos e aí, ele era meio que uma chacota, já teve situações assim que eu te chamar sala, ele era sempre excluído dos grupos, sempre. [...] Então eu conversava com a turma, gente, vamos acolher o aluno, vamos inserir ele nos grupos, ele não pode ficar só sozinho, isso ao longo de todos os anos, os três anos que ele ficou aqui e sempre tendo isso. A gente não teve um diagnóstico assim, só que o conflito familiar, toda a questão familiar, na própria adolescência de certa forma, eu acredito que ele tinha sim uma determinada deficiência, até pra se incluir no grupo.

Malva considera que o maior desafio desses estudantes é “serem aceitos”, nas atividades, nos grupos, nas brincadeiras, na quadra, visto que eles estão em um curso técnico integrado ao ensino médio e passam muitas horas do dia juntos e em atividades diversas.

### **C – Possíveis ações para minimizar as barreiras atitudinais e seus possíveis efeitos.**

Sobre o NAPNE a professora entende que:

O NAPNE, mas a meu ver é um núcleo comparando até com outros Câmpus que eu conheço, de outros estados, precisa se consolidar um pouco mais, ter um apoio maior da reitoria, em diversos aspectos, seja com material, seja com capacitação, enfim, eu acho que ele precisa aparecer mais, ele precisa se colocar mais, mas como eu disse, às vezes não é nem dos servidores em si, é o próprio apoio da instituição como um todo, da reitoria.

Como sugestões para melhorar as relações pessoais no Câmpus e para reduzir e eliminar os preconceitos contra pessoas com deficiência, a professora apresenta algumas ideias: educação permanente em inclusão escolar para os professores, técnicos e gestão, atuação do NAPNE na realização de eventos e disponibilização de cursos.

A professora Malva discorreu sobre suas percepções a respeito dessas sugestões e complementou dizendo que:

...sua pesquisa é bem pertinente pra isso, pra mostrar pro IFG a necessidade de ter um núcleo consolidado, com carga horária específica, do jeito do que a gente falou, uma estrutura de fato pra esse aluno que tem uma necessidade especial, pra ele ter um apoio, um direcionamento. [...] E aí a partir disso, esse núcleo fazer várias atividades no Câmpus voltada pra essa temática. E claro, eu acho que é... não

reuniões, mas ações estratégicas junto com os gestores do Câmpus. Assim, principalmente com o DAA, que é um dos setores, né, que é responsável pelo ensino e ali fazer essa ponte, né, de trazer mais a discussão dessas temáticas nas ações, ou seja num sábado letivo, inserir bastante e esse núcleo fazer um mapeamento, será que o nosso Câmpus tem condição de receber um estudante com essa e essa necessidade, às vezes trazer até os alunos, fazer um mapeamento, se vocês enquanto turma, fazer oficinas com os alunos, com os servidores, e fazer um mapa do Câmpus, falar olha, se tivesse uma pessoa aqui com necessidade especial, se tivesse um cadeirante, ele seria excluído da biblioteca, ele seria excluído ali porque ele não teria como ou então passaria pelo constrangimento de um colega segurar a cadeira, tipo assim, e se tiver esse colega, né? Então, se as pessoas não tem sensibilidade pra olhar pra situação do outro, vai ajudá-lo? Não. Então, acho que seria estratégias, atividades assim, fugir um pouco da palestra em si, mas mesclar, no sentido de fazer ações pra chamar a atenção das pessoas, ou até: e se fosse eu naquela situação? Então, acho que seria as minhas sugestões. Trazer pros professores, talvez reuniões com jogos, com situações com várias necessidades especiais, professor tal, área tal, com essas e essas necessidades especiais, vamos ver, vamos jogar alguma coisa, uma dinâmica, que eu acho que a pessoa começaria a se tocar. [...] Eu tenho que buscar, tenho que buscar o conhecimento. Até pra não esperar também só da instituição, só do núcleo, né. Porque a instituição tem um papel sim de acolher, de falar, mas nós, quando a gente decidiu ser docente, atuar nessa área, lidar com gente, que é um ser tão complexo, a gente tem que sair da nossa caixinha e procurar também nos aperfeiçoar, melhorar nossa prática docente pra além só do passar, transmitir conteúdo. Até pra quando a gente se deparar com essas situações, saber o que fazer, né.

Malva acredita que o Câmpus ainda não possui estratégias para permanência dos estudantes com deficiência ou necessidades específicas, para ela, “a gente tem o núcleo, né o NAPNE, que como eu falei existe um esforço do grupo, mas a gente precisa de um apoio, não é só dos servidores que estão ali, a gente precisa de um apoio da Reitoria, precisa desse suporte...”

Quadro 20: Resumo das percepções da professora Malva

categorias	Elementos considerados	Relatos das entrevistas
<b>A – Caracterização do Entrevistado</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Idade</li> <li>– Cargo na instituição</li> <li>– Formação principal</li> <li>– Formação para o atendimento de pessoas com deficiência</li> <li>– Tempo que atua no Câmpus</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– 35 anos</li> <li>– Possui graduação em Saúde Coletiva pela Universidade de Brasília, Especialização em Direito Sanitário pela Fundação Oswaldo Cruz e Mestrado em Saúde Coletiva pela UNB.</li> <li>– Formação deficiente</li> <li>– 4 anos e 4 meses</li> </ul>
<b>B – Possíveis efeitos das barreiras atitudinais na convivência.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Informações sobre a convivência e atendimento a estudantes com deficiência</li> <li>– Percepção dos efeitos das barreiras atitudinais na convivência</li> <li>– Desafios na convivência</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Relato de situação de aluna com deficiência que evadiu.</li> <li>– A aluna viveu situação de exclusão, de não ser aceita nos grupos.</li> <li>– Relatava não se sentir bem entre os colegas.</li> <li>– Era desrespeitada.</li> <li>– Em outro caso, a professora disse que o aluno era motivo de chacota entre os colegas.</li> <li>– Os efeitos das barreiras atitudinais</li> </ul>

		podem ser observados na aprendizagem, na convivência, na permanência, resultando na evasão da aluna.
<b>C – Possíveis ações para minimizar as barreiras atitudinais e seus possíveis efeitos.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Informações sobre o NAPNE</li> <li>– Sugestões para eliminar/minimizar as barreiras atitudinais e seus possíveis efeitos para os estudantes com deficiências</li> <li>– Estratégias para a permanência</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Educação permanente em inclusão escolar para os professores, técnicos e gestão</li> <li>– Atuação do NAPNE na realização de eventos e disponibilização de cursos.</li> <li>– Apoio da reitoria para fortalecer o NAPNE.</li> </ul>

Fonte: Autoria própria

#### 4.4 ENTREVISTAS INDIVIDUAIS COM TÉCNICO-ADMINISTRATIVOS

##### 4.4.1 Técnico-administrativa Jacinta

##### **A – Caracterização do Entrevistado**

Na data da entrevista, Jacinta estava com 31 anos e sua função no Câmpus é de Coordenadora de Integração Escola-Empresa (CIEE). Na ocasião, ela se encontrava substituindo a gerente de pesquisa, pós-graduação e extensão (GEPEX). Atua no Câmpus há 6 anos. Em maio de 2023 completará 7 anos.

Jacinta é graduada em Enfermagem (bacharel). Considera que sua formação para o atendimento de pessoas com deficiência foi muito “deficiente”. Ela complementa sua percepção a esse respeito, dizendo que:

Minha mãe é cadeirante. Então esse olhar é, sempre foi muito sensível para mim né, e sempre foi uma coisa que a gente questionou muito (na graduação). Por que a gente não tem Libras? Eu sou formada em enfermagem, como é que atendo, se chegar um paciente que se comunica com Libras? Como é que eu atendo se eu não tenho a menor noção né? A gente na enfermagem, na saúde, se preocupa muito em relação à mobilidade, acesso à rampa, à portas largas, pela mobilidade mas a comunicação é muito deficiente. E realmente para gente foi muito deficiente também.

##### **B – Possíveis efeitos das barreiras atitudinais na convivência.**

Jacinta relata que já fez atendimento a estudante com deficiência ou necessidade educacional específica no Câmpus, “Um foi com baixa visão, outro aluno, é, ele tem, eu não sei o termo correto, mas ele não tem os dedos, né, das mãos”.

Ela é a responsável por ensinar os estudantes do curso de Análises Clínicas a coletar sangue antes de ingressarem no campo de estágio, pois é uma demanda grande para os alunos.

Sobre esse atendimento específico, ela relatou a experiência:

Só precisa, às vezes, de alguma pequena adaptação. E o dele nem foi uma pequena adaptação, foi só treino mesmo. Sabe, ele se encontrar no procedimento, só isso. Não foi nem uma grande adaptação não. A gente usou a mesma seringa, a mesma agulha, as mesmas luvas. A única coisa que a gente fez foi prender mais a luva dele pra não ficar escorregando, né? Porque a luva vem com os dedos, então, a gente colocou, puxou os dedos da luva pra trás, passou esparadrapo pra ficar bem firme e deu super certo, funcionou.

Esse processo de aprendizagem foi realizado de forma a não excluir o estudante tanto do grupo, quanto da atividade, que inicialmente poderia ser vista como impossível de ser executada pelo aluno, conforme Jacinta relata:

Eu precisei ensinar todo mundo, ele fez a prática junto com todo mundo, testou umas duas vezes durante, junto com os outros alunos e depois eu me disponibilizei a ficar com ele pra gente conseguir refinar mais isso que ele tinha tentado. E hoje ele consegue, ele tá em campo estágio e ele já fez coleta. Então, foi assim, foi muito bacana eu sai desse dia assim, eu fiquei muito feliz sabe de ter conseguido junto com ele, parado para olhar, perguntar e consegui desenvolver um jeito dele realmente consegui fazer a prática inerente ao curso dele, sem excluir ele do procedimento e isso foi muito bacana.

Para Jacinta, os estudantes com deficiência e necessidades educacionais específicas (ou seja, outros tempos de aprendizado) são acolhidos no Câmpus, contando com a boa vontade dos servidores, no entanto, acredita que “a gente não tem a preparação suficiente para conseguir atender de forma integral”. Por outro lado, ela considera que os estudantes não se sentem acolhidos, que há dificuldade “desses alunos se sentirem parte, se sentirem acolhidos e ter espaço para poder falar, procurar ajuda, para poder procurar apoio.” Isso pela “pequena atuação do NAPNE”.

Com relação a dificuldades ou barreiras atitudinais vivenciadas na convivência entre os estudantes, Jacinta comentou que não chegou pra ela nenhuma situação, inclusive, “Até esse exemplo do menino que eu dei, do aluno, a turma é muito acolhedora com ele, ah, pelo menos nos momentos em que nós estivemos juntos aqui e que eu acompanho nos estágios e tal, eu nunca presenciei nada do tipo e nunca fiquei sabendo de nada do tipo também”.

Ainda sobre a convivência dos estudantes com deficiência no Câmpus, Jacinta acredita que o maior desafio é se sentir parte. Ela relata que:

Eu acho que num todo e aí eu acredito que ultrapassa o instituto, mas é se sentir parte, sabe, porque a partir do momento em que você desenvolve o conceito de pertencimento, sentimento de pertencimento, você rompe barreiras. Então você se sente estimulado a fazer o que você nunca fez, você sente seguro pra falar que você

não dá conta, que você precisa de ajuda, você sente se sente seguro também para falar que você não quer, então é, a sensação de pertencimento, sentimento de pertencimento, de ser parte de um todo, é eu acho que esse é o maior desafio.

### **C – Possíveis ações para minimizar as barreiras atitudinais e seus possíveis efeitos.**

Jacinta relata que conhece o NAPNE e que inclusive participou da primeira composição da comissão e que seu interesse em participar se deu “pela afinidade do assunto, por conta da minha mãe. Estudei um pouco sobre NAPNE também, sei que ele faz esse mapeamento, assistência contínua dos alunos tanto com deficiência quanto com necessidades de aprendizagem”.

Como sugestão para melhorar as relações pessoais do Câmpus e para reduzir os preconceitos em relação aos alunos que apresentam alguma deficiência, Jacinta propõem um calendário anual de formação para toda a rede, “tanto de formação para nossos alunos, quanto de palestras, movimentos, ações de conscientização na área, na temática, porque quando você fala, você dá visibilidade, você dá voz, né”.

Jacinta relatou uma experiência realizada na sua graduação voltada para a temática da inclusão. Ela conta que foi realizado:

...um laboratório de inclusão. E aí sério, várias salas né, e aí tinha várias coisas. E aí tinha a sala que a gente vendava as pessoas e elas tinham que fazer atividades do dia a dia sabe, sem a visão para elas entenderem como que é né. A outra, assim, a gente usava tampão, aqueles abafadores de ruído, e aí a gente conversava e as pessoas ficam perdidas, a gente dava dicas para elas e elas tinham que desenvolver alguma coisa e elas não conseguiam ouvir. Outra a gente pegou uma cadeira de rodas e deixou na parte externa, então ela tinha que subir nos lugares, sem sair da cadeira de rodas e isso assim, é bastante chocante sabe, e foi bem bacana na universidade, porque onde eu me formei era um Câmpus novo que tinha que acabado de ser construído e que a acessibilidade era horrível, sabe...

Na sua percepção, a respeito das estratégias de permanência, o Câmpus dispõe do “NAPNE, a assistência estudantil, na verdade assim, eu acho que o grande responsável pela permanência e êxito dos alunos do Câmpus é a assistência estudantil”.

Quadro 21: Resumo das percepções da técnico-administrativa Jacinta

Categories	Elementos considerados	Relatos das entrevistas
<b>A – Caracterização do Entrevistado</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Idade</li> <li>– Cargo na instituição</li> <li>– Formação principal</li> <li>– Formação para o atendimento de pessoas com deficiência</li> <li>– Tempo que atua no Câmpus</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– 31 anos</li> <li>- Coordenadora de Integração Escola-- Empresa (CIEE). Na ocasião, ela se encontrava substituindo a gerente de pesquisa, pós-graduação e extensão (GEPEX).</li> <li>– Atua no Câmpus há 6 anos.</li> </ul>

		– Graduada em Enfermagem (bacharel). Considera que sua formação para o atendimento de pessoas com deficiência foi muito “deficiente”
<b>B – Possíveis efeitos das barreiras atitudinais na convivência.</b>	– Informações sobre a convivência e atendimento a estudantes com deficiência – Percepção dos efeitos das barreiras atitudinais na convivência – Desafios na convivência	– Observou que a turma acolhia o colega com deficiência  – Não percebeu situações de barreiras atitudinais nem recebeu nenhum relato.  – Acredita que o maior desafio é se sentir parte (sentimento de pertença)
<b>C – Possíveis ações para minimizar as barreiras atitudinais e seus possíveis efeitos.</b>	– Informações sobre o NAPNE – Sugestões para eliminar/minimizar as barreiras atitudinais e seus possíveis efeitos para os estudantes com deficiências – Estratégias para a permanência	– Conhece o NAPNE e já participou.  – Laboratório de Inclusão  – Estratégias de permanência: NAPNE e Assistência Estudantil

Fonte: Autoria própria

#### 4.4.2 Técnico-administrativa Jasmim

##### **A – Caracterização do Entrevistado**

Jasmim é Assistente Social do Câmpus Águas Lindas, há 8 anos, desde 2014. Tem 40 anos, é graduada em Serviço Social e tem mestrado em educação tecnológica, inclusive, relata, “a gente lida muito com essas questões né, dos preconceitos né, que são diversos né, inclusive com as pessoas com deficiência ou necessidades específicas”.

Para Jasmim, sua formação para o atendimento de pessoas com deficiência iniciou-se no curso de Serviço Social. Ela considera que:

...por ser próprio da Assistência Social essa questão de combate aos preconceitos né, de inserir os sujeitos, então tudo isso é algo que já tá inclusive no nosso código de ética né, combater toda forma de discriminação e preconceito, então é parte do nosso trabalho e na nossa formação a gente vê, mais vê muito pouco também né. É muito genérico assim, é um pouquinho de cada coisa. Então até a formação profissional ela é falha né, ela não traz, não contempla tudo que a gente precisaria saber na lida com uma pessoa com deficiência.

##### **B – Possíveis efeitos das barreiras atitudinais na convivência.**

A respeito da convivência e atendimento a estudantes com deficiência, Jasmim apresentou um caso que foi por ela acompanhado, no qual a aluna acabou evadindo. Ela relata que:

Aqui na escola a gente já teve uma aluna com deficiência visual e a gente percebeu e percebe até hoje a dificuldade no atendimento né, tanto da gente não compreender a deficiência dela né. E essa deficiência traz uma necessidade e um trato específico que a gente também não tem ainda, infelizmente. É, então assim, nosso trabalho, o meu trabalho com ela, assim o meu contato foi mais no sentido de encaminhar né, pra alguma entidade, algum lugar que ela pudesse tratar, mas quando se fala da atitude em si, de como a gente acolheu essa aluna, é... eu penso que não tenha sido o acolhimento mais adequado porque a gente realmente não sabe lidar com essas necessidades específicas a gente tem que acho que o primeiro passo é o reconhecimento do não saber lidar né. E eu creio que esse foi caso mais... que eu esteja lembrando de uma deficiência de sentidos, foi o caso dela né.

Ainda sobre a situação de evasão dessa estudante, Jasmim considera que possivelmente um dos motivos foi a falta de preparo dos servidores do Câmpus, o que poderia ser percebido inclusive como uma barreira atitudinal. Ela relata que, “Claro que tem muitas outras coisas envolvidas, né, mas eu penso que algumas das nossas atitudes de não saber lidar com... com essas necessidades contribui pra exclusão, né? Do espaço escolar, inclusive. Pra evasão”.

Jasmim considera no Câmpus há um certo acolhimento dos estudantes com deficiência e necessidades educacionais específicas (ou seja, outros tempos de aprendizado), ela acredita que:

...eles são acolhidos na perspectiva afetiva né, todo mundo acolhe, entende que tem uma deficiência quando está identificada ali de alguma forma, mas é... esse acolhimento afetivo também esconde aí né, as barreiras atitudinais que às vezes a gente olha a pessoa com uma necessidade específica, uma deficiência e a gente já coloca como alguém incapaz, ou que a gente precisa ter piedade ou algum sentimento né, nessa perspectiva. Então até isso, até querendo acolher se a gente não souber acolher adequadamente a gente prejudica o processo, a gente não promove a inclusão, né. Então, esse acolhimento afetivo eu percebo que existe, mas o acolhimento, como que eu vou colocar técnico, não sei, o acolhimento realmente que a pessoa tá entendendo como lidar com aquela questão, eu penso que ele não existe.

No âmbito da atuação profissional, Jasmim fez uma reflexão pertinente à barreira atitudinal que pode surgir nas relações entre os servidores e os estudantes com deficiência e necessidades educacionais específicas (ou seja, outros tempos de aprendizado), inclusive relatando uma situação presenciada no setor em que trabalha:

...a gente naquela coisa de, às vezes um olhar até piedoso, e a gente não tem que ter esse olhar, a gente tem que entender que existe uma limitação mas não uma incapacidade né, não reduzir o aluno àquela limitação, e é o que a gente costuma fazer quando a gente olha com pena, né. Ah, fulano não tem uma deficiência física, não vai conseguir fazer, né, ou tentar fazer uma maneira para que, como é que eu vou dizer, tentar reduzir um pouco ali para ele, eu vou fazer diferente, mais fácil

porque ele tem a limitação. E ele não precisa que seja mais fácil, ele precisa que seja adequado a limitação dele né, com o mesmo grau de dificuldade, contudo, mas adequado à limitação né. E aí a gente tende a vir com essa piedade, essa coisa de até inferiorizar né,... não, vou fazer aqui diferenciado pro fulano, né, porque como ele tem dificuldade, ele não tem isso, não tem aquilo, às vezes ele consegue, às vezes não né, na maioria das vezes ele fazer em pé de igualdade desde que você consiga ali adaptar à necessidade dele né.

Ainda sobre o aspecto da convivência, Jasmim destacou que foi possível perceber junto aos colegas, comentários a respeito de um estudante como se por ter uma deficiência física, ele não pudesse ser inteligente e autônomo. Ela relatou observações do tipo:

Ah, ele é o máximo, venceu limitações, então a gente mesmo, nossa, ele consegue ir pro laboratório e tem deficiência física e tal, e aí você supervaloriza uma atitude e a pessoa só quer fazer o que tem que fazer. Isso é incômodo também né, que ela não quer ser, ó, meu Deus! Superei, eu sou demais né, ela só quer fazer e a gente supervaloriza aquilo né? Isso aqui a gente mesmo faz, eu já fiz, já vi os professores comentarem, nossa, ele coloca luva sozinho, fiquei chocada... ele é muito isso, muito aquilo... muito independente, tem autonomia né, então a gente faz sem saber que a gente cria as barreiras né, e não é numa perspectiva negativa né, mas é barreira, ele tá recebendo isso de uma forma negativa, né? Quando a gente foi acolher, né, oh, existe, tudo... E ele: não preciso disso né, pra que que você tá me falando, só porque eu não tenho a mão, eu tenho que ser olhado como um coitado né, acho que foi essa a percepção que ele teve quando a gente falou sobre o NAPNE e tudo...

Ao ser questionada sobre a questão do acolhimento pela perspectiva dos alunos com deficiência e necessidades educacionais específicas (ou seja, outros tempos de aprendizado), Jasmim relatou que:

Eu penso que até os alunos com essa necessidade específica, eles não pensam muito sobre isso. Eu acho que eles também ali, estão meio que sem muita informação, igual à gente e até por essa questão da piedade, eles mesmos, muitas vezes se colocar numa condição de inferioridade e ele chega numa escola e ele é acolhido afetivamente, pra ele já é suficiente. Porque muitas escolas nem isso fazem, então a pior barreira assim que eu penso, tô dizendo que é atitudinal, nem sei se é, depois você vê. Mas é uma escola dizer que não tem condições de receber um aluno por que não está preparada. Isso é o absurdo dos absurdos. E a gente vive isso, né, infelizmente.

Refletindo sobre os desafios ou dificuldades enfrentadas pelos estudantes com deficiência e necessidades educacionais específicas (ou seja, outros tempos de aprendizado) na convivência no Câmpus, Jasmim percebe algumas situações que são apresentadas no trecho da entrevista que segue:

Eu acho que a primeira dificuldade é não ser reconhecido né, não ser identificado, é a primeira dificuldade, porque tem muita gente com deficiência aqui. E que tá aí,



sendo visto como doidinho, o retardado, o que não quer, às vezes a pessoa tá com deficiência visual ali mas também não fala, o professor também não se atenta que o aluno tá ali... (sinal de dificuldade em enxergar) aí, tá vendo as notas baixas lá e não associa as coisas, né? A percepção do próprio educador que não tá preparado para perceber as diferenças dentro da sala de aula né [...] Então, assim, e quando é uma necessidade que é notória, a gente não ter preparo para lidar, né, os educadores né, não tem os recursos, o preparo mesmo de uma pedagogia de acolhimento de todos os sujeitos sociais, né, a gente não tem isso e... e a falta de informação para o coletivo né, dos colegas mesmo, de... não se falar sobre isso e não se fala sobre deficiência, é, não se fala que pode existir tais tipos de deficiência, ou até a falta de informação, né, que a escola não dissemina esse conteúdo, né. [...] E aí acho que é a pior, não vou dizer a pior no sentido de tratamento, né, porque quando é uma deficiência intelectual a nossa incapacidade por não ver né, e não ter o preparo para identificar essas pessoas ficam mais isoladas ainda né, as barreiras delas são maiores. Porque a pessoa com uma deficiência física, embora não tenha mesmo preparo na lida, mas você consegue perceber ali né, que tem, que ela existe. [...] não temos os profissionais para identificar isso né. E se identificado como que a gente lida? Também não temos os instrumentos né, para lidar com isso, então um conjunto de coisas que tá assim muito... como diz né, alguma frase que eu não sei de quem é mas eu vejo muito na internet, o espaço que não está preparado para receber a diversidade, a deficiência tá nesse espaço, né? Então a gente tem um espaço deficiente, muito deficiente. Infelizmente (risos)

### **C – Possíveis ações para minimizar as barreiras atitudinais e seus possíveis efeitos.**

O projeto político pedagógico do Câmpus, é considerado um projeto inclusivo e compreendido pela entrevistada como uma estratégia para a permanência de estudantes com deficiência. No entanto, o fato da existência do projeto não significa que as ações inclusivas sejam efetivas. Jasmim entende que:

Eu acho que o IFG tem a perspectiva do acolhimento mas ainda não reúne as condições de efetivar isso né, isso que está proposto lá no projeto político-pedagógico né. Uma dessas questões que faz a gente perceber isso com clareza é o quanto o NAPNE é inexistente. Ele existe nos documentos mas não há um incentivo para que ele exista com a força que ele precisa existir, sabe?

Como sugestões para eliminar/minimizar as barreiras atitudinais e seus possíveis efeitos para os estudantes com deficiências, Jasmim acredita que é necessário que a instituição “saia do campo das ideias e do afeto e entre no campo técnico mesmo. Estamos aqui, a gente precisa de formação, a gente precisa de valorização, reconhecer que tem que ter esse núcleo, que ele precisa funcionar mesmo no espaço né, que ele seja um elemento ali de permanência, de êxito dos alunos né”. Para ela, isso passa pelo investimento institucional e priorização das atividades do NAPNE.

Outro ponto citado pela entrevistada, é a:

“...questão da produção de conhecimento em torno disso né, que é o que você tá

fazendo. Por ser um espaço de pesquisa, ensino, pesquisa e extensão a gente tem muito mais possibilidades né, de discutir isso. Você tá trazendo agora a pesquisa e eu acho que é isso. A instituição tem que olhar mais e promover mais ações em torno dessa temática né? O incentivo à pesquisa, projeto de extensão para a comunidade né, que tem, formação para nós servidores, isso é a principal que nós não temos, a deficiência tá lá na nossa formação acadêmica.”

Quadro 22: Resumo das percepções da técnico-administrativa Jasmim

Categories	Elementos considerados	Relatos das entrevistas
<b>A – Caracterização do Entrevistado</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Idade</li> <li>– Cargo na instituição</li> <li>– Formação principal</li> <li>– Formação para o atendimento de pessoas com deficiência</li> <li>– Tempo que atua no Câmpus</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– 40 anos</li> <li>– Graduada em Serviço Social e tem mestrado em Educação Tecnológica</li> <li>– Considera uma formação deficiente               <ul style="list-style-type: none"> <li>– 8 anos no Câmpus</li> </ul> </li> </ul>
<b>B – Possíveis efeitos das barreiras atitudinais na convivência.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Informações sobre a convivência e atendimento a estudantes com deficiência</li> <li>– Percepção dos efeitos das barreiras atitudinais na convivência</li> <li>– Desafios na convivência</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Evasão da aluna com deficiência visual, ausência de acompanhamento adequado.</li> <li>– A falta de preparo dos servidores do Câmpus, o que poderia ser percebido inclusive como uma barreira atitudinal               <ul style="list-style-type: none"> <li>– Perceber junto aos colegas, comentários a respeito de um estudante como se por ter uma deficiência física, ele não pudesse ser inteligente e autônomo.</li> </ul> </li> </ul> <p style="text-align: center;">Desafios:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Dificuldade é não ser reconhecido né, não ser identificado.</li> <li>– Falta de preparo dos docentes para perceber as diferenças dentro da sala de aula.</li> <li>– Falta de profissional especializado para o atendimento</li> <li>– Falta de equipamentos adequados</li> </ul>
<b>C – Possíveis ações para minimizar as barreiras atitudinais e seus possíveis efeitos.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Informações sobre o NAPNE</li> <li>– Sugestões para eliminar/minimizar as barreiras atitudinais e seus possíveis efeitos para os estudantes com deficiências</li> <li>– Estratégias para a permanência</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Conhece o NAPNE</li> <li>– Projeto político pedagógico inclusivo</li> <li>– Formação e valorização profissional, - Fortalecimento e efetivação do NAPNE</li> <li>– Elaboração de conhecimento (pesquisas) sobre a temática.</li> </ul>

Fonte: Autoria própria

## 4.5 ENTREVISTAS INDIVIDUAIS COM GESTORES

### 4.5.1 Gestora Verônica

#### A – Caracterização do Entrevistado

Verônica é biomédica, professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT),

tem 36 anos, seu cargo na instituição é de gerente da Gerência de Pesquisa, Pós-Graduação e Extensão (GEPEX), no entanto, no momento da entrevista, a professora havia assumido interinamente a Direção Geral do Câmpus. Sua graduação é em biomedicina e a área de concentração e atuação é na biologia molecular. Atua no Câmpus há 7 anos, desde 2016, logo depois que o Câmpus foi inaugurado.

Em sua formação, considera que não chegou a ter uma formação direcionada e específica para as pessoas que apresentam algum tipo de deficiência. Ela relata que já trabalhou em “laboratórios que eram adaptados para pessoas que tinham deficiência e sempre também que surgia uma situação ou outra, era fácil da gente estar adaptando ali a nossa realidade, mas ter uma orientação formal e como que tinha que ser, como que eu deveria tratar, não teve”.

#### **B – Possíveis efeitos das barreiras atitudinais na convivência.**

Verônica relatou que em sua atuação no Câmpus não teve alunos que solicitaram atendimento específico por conta de alguma deficiência, mas já teve alunos com algumas necessidades específicas em sala de aula que ela considera que “vai levando de uma forma tranquila”.

Com relação ao acolhimento dos estudantes com deficiência e necessidades educacionais específicas (ou seja, outros tempos de aprendizado) no Câmpus, por parte dos professores, dos técnico-administrativos (as), dos gestores, Verônica acredita que:

Eu acredito que acolhe mas eu acho que a gente não tem uma capacitação para isso, adequada uma qualificação, né. Então eu acho que assim, as pessoas têm boa vontade, tem iniciativa mas elas não têm uma formação mais específica de como que a gente deve agir, como que a gente deve fazer esse acolhimento, até mesmo a parte física do Câmpus nós percebemos várias limitações né.

A professora mencionou ao longo da entrevista, em vários momentos, que o Câmpus encontra-se com a equipe multidisciplinar desfalcada. Que há necessidade de recomposição do quadro de servidores através da realização de concursos e que essa situação impacta no acolhimento e no acompanhamento adequado dos estudantes.

Sob a perspectiva da percepção da acolhida dos estudantes, a professora relatou que não saberia dizer com precisão e considera que mesmo diante dos vários desafios no Câmpus, até o momento, tanto na direção-geral ou mesmo na GEPEX nunca chegou nenhuma demanda ou registro de algum aluno que não estava sendo atendido em alguma necessidade específica.

No entanto, ela acredita que:

...agora no atual momento presente, eles não devem tá sentindo acolhidos, até porque a gente tá com uma defasagem muito grande servidores, principalmente do núcleo de apoio ao discente, né. Então, provavelmente acredito que não. Acho que no passado, em 2018/2019 quando a gente tinha equipe com pedagogo, psicólogo, assistente de aluno, acredito que ali eles se sentiram mais acolhidos, minimamente né. Hoje a gente não tem esses servidores então de fato hoje eu acho que é quase impossível deles se sentirem bem acolhidos né, acho que eles podem se sentirem à vontade, mas bem acolhidos eu acho que não né, não tá, não tá na altura do que deveria ser.

No âmbito da percepção dos efeitos das barreiras atitudinais na convivência, a professora relatou que já percebeu a situação de um aluno que não era aceito nos grupos. Um trecho da entrevista mostra a situação:

Verônica: ...se a gente for fazer atividade em grupo e deixar pra eles escolherem o grupo, então você percebe que sempre sobra um ou outro ali, que o pessoal não quer, e aí o professor tem que buscar outras formas de metodologia ativa, pra poder tá integrando esse aluno ao grupo. Então, o que eu já percebi foi mais nesse sentido.

Pesquisadora: Você lembra de algum fato assim, específico? Pra você dar um exemplo?

Verônica: Lembro, numa turma, o aluno X tinha uma, digamos assim, uma característica de dispersão muito grande nas aulas, eu acredito que não tinha laudo dele, mas eu lembro que na época a equipe suspeitava que poderia estar enquadrado dentro do espectro de autismo, mas eu lembro que na disciplina que eu trabalhava eu pedia uma atenção maior das monitoras com ele e também tentei sempre tá favorecendo a inclusão dele nos grupos, né, permitir uma maior interação né, porque os alunos no IF, diferente de outras escolas que tem ensino médio eles estão bem aqui e eles vão ser também colegas de profissão.

Ainda sobre a convivência, a professora confirmou a observação de exclusão de alguns estudantes, ela relata que, “Você vê a maioria ali em grupo, interagindo, brincando, não é, participando de uma atividade e a outra pessoa ficando ali sozinha. Então eu acho que esse tipo de situação já, já presenciei aqui.”

A professora Verônica aponta como desafio ou dificuldades enfrentadas na permanência dos estudantes com deficiência a questão da falta de servidores, principalmente servidor especializado que acolha as demandas dos estudantes e faça um trabalho integrado com a coordenação de curso, assistência estudantil e os demais setores. Outra questão diz respeito à infraestrutura, pois segundo ela, “... por exemplo, a gente não tem aqui impressora em braile, se chega um menino aqui... nós não temos. Nós não temos muitas tecnologias, tecnologias assistivas que fala, né?” Para a professora, há ainda muitos desafios a serem enfrentados a fim de proporcionar uma melhor qualidade no processo de ensino-aprendizagem para esses estudantes.

### **C – Possíveis ações para minimizar as barreiras atitudinais e seus possíveis efeitos.**

A professora Verônica relatou que conhece o NAPNE e que considera sua presença muito importante no Câmpus, porém, considera que se trata de setor que tem muitas defasagens, problemas com a formação da equipe. Mas, ela acredita que com o tempo será possível implementar e qualificar melhor o núcleo.

Enquanto estratégias para a permanência dos estudantes, a professora identifica que de uma forma geral, o Câmpus conta com a política de assistência estudantil, além disso:

...tem a possibilidade dele estar se envolvendo em outras atividades além do ensino médio né, que é principalmente a questão de desenvolvimento de projeto de pesquisa, ações de extensão, a gente sabe que isso estimula, envolve o aluno com outras dinâmicas, outras atividades e o aluno acaba tendo uma sensação de pertencimento maior com o Câmpus e tendo a possibilidade de ter um crescimento no processo ensino-aprendizagem muito maior. Então, para além disso nós temos também uma comissão que vê essa parte de permanência e êxito que tenta tá acompanhando.

No entanto, a professora considera que ainda é tudo muito incipiente, pelo fato do retorno às atividades presenciais no contexto de pós-pandemia que vem apresentando vários desafios na questão do comportamento dos alunos e pelo fato da defasagem de servidores no Câmpus, como já mencionado anteriormente.

As sugestões apontadas para melhorar as relações pessoais no Câmpus e para reduzir ou eliminar os preconceitos com relação aos estudantes com deficiência e necessidades educacionais específicas (ou seja, outros tempos de aprendizado) foram:

- a) Aponta a urgência na recomposição e ampliação dos recursos humanos do Câmpus, considerando que se trata de uma escola com mais de 300 adolescentes, a presença de um psicólogo, por exemplo, é essencial.
- b) Sinaliza que os servidores precisam estar motivados, envolvidos, ter interesse em abraçar essas demandas e trabalhar em equipe, pensando em estratégias para facilitar o processo de ensino-aprendizagem, com a assistência estudantil, as coordenações de curso, DAA e demais setores que forem necessários.
- c) Considera a necessidade de investir na infraestrutura acessível do Câmpus, elevador impressora em braille, entre outras tecnologias assistivas.
- d) Promover formação dos servidores para poder fazer esse tipo de abordagem, de intervenção.

- e) Fortalecer e qualificar o núcleo de apoio ao discente, visto que se o aluno está enfrentando uma situação de exclusão, por exemplo, ele provavelmente vai procurar o núcleo. Possivelmente o reflexo dessa situação vai resultar no baixo desempenho do aluno. Então ele vai procurar o apoio ou o apoio vai chamá-lo por conta das notas baixas identificando então a situação que precisa de uma determinada intervenção.
- f) Pensar estratégias de integração desses alunos, através do diálogo dos coordenadores e o DAA para podermos pensar juntos em projetos de intervenção.

Quadro 23: Resumo das percepções da gestora Verônica

Categories	Elementos considerados	Relatos das entrevistas
<b>A – Caracterização do Entrevistado</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Idade</li> <li>– Cargo na instituição</li> <li>– Formação principal</li> <li>– Formação para o atendimento de pessoas com deficiência</li> <li>– Tempo que atua no Câmpus</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– 36 anos</li> <li>– Assumiu interinamente a Direção-Geral do Câmpus.</li> <li>– Graduada em biomedicina</li> <li>– Não teve formação específica para o atendimento de pessoas com deficiência</li> <li>– 7 anos</li> </ul>
<b>B – Possíveis efeitos das barreiras atitudinais na convivência.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Informações sobre a convivência e atendimento a estudantes com deficiência</li> <li>– Percepção dos efeitos das barreiras atitudinais na convivência</li> <li>– Desafios na convivência</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Não realizou atendimento a estudante com deficiências</li> <li>– Percepção de situação de exclusão de estudante de grupos de colegas</li> </ul> <p style="text-align: center;">Desafios:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Falta de servidor especializado</li> <li>- Infraestrutura adequada</li> </ul>
<b>C – Possíveis ações para minimizar as barreiras atitudinais e seus possíveis efeitos.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Informações sobre o NAPNE</li> <li>– Sugestões para eliminar/minimizar as barreiras atitudinais e seus possíveis efeitos para os estudantes com deficiências</li> <li>– Estratégias para a permanência</li> </ul>	<p style="text-align: center;">Conhece o NAPNE</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Recomposição dos Recursos Humanos</li> <li>– Motivação, interesse, qualificação e disponibilidade dos servidores para realizar trabalho em equipe</li> <li>– Fortalecer e qualificar o núcleo de apoio ao discente</li> <li>– Estratégias de integração dos estudantes</li> </ul>

Fonte: Autoria própria

#### 4.5.2 Gestor Osmar

##### **A – Caracterização do Entrevistado**

Osmar tem 39 anos e atua como gerente de administração do IFG Águas Lindas. É formado em administração de empresas, está no Câmpus há 7 anos e relata que não teve formação específica para o atendimento a estudantes com deficiência e necessidades

educacionais específicas (ou seja, outros tempos de aprendizado).

## **B – Possíveis efeitos das barreiras atitudinais na convivência.**

Osmar narrou que já realizou atendimento a estudantes com deficiência e necessidades educacionais específicas (ou seja, outros tempos de aprendizado) no Câmpus e para ele, esse contato foi:

“...bem complicado pra mim, né. Porque quando você não tem a capacidade pelo menos teórica e prática também, então você enxerga os sujeitos né, de uma forma bem distante às vezes, você fala com uma pessoa como se fosse criança né, então você quer assim desenhar pra pessoa e a pessoa não necessariamente tem aquela dificuldade. É, a gente fica com medo na verdade da tratativa é, normal, como se fosse qualquer outra pessoa, até mesmo de desrespeitar também. Então assim, é muito complicado, é um cenário novo né, que não é tão novo, mas é, bom para mim, né, no sentido dessa tratativa né.”

A citação acima sinaliza algumas barreiras atitudinais nas relações sociais representadas na sensação de medo, na infantilização da pessoa e em não presumir a capacidade do sujeito.

Ainda com relação à convivência e a possível vivência de situações como piadas, brincadeiras de mal gosto e outras formas de tratamento constrangedoras às pessoas com deficiência, Osmar relatou que “aqui no Câmpus eu nunca vi e eu acredito que nossos alunos e professores, eles acabam passando uma, na interação educacional, a ideia de convivência, de melhores práticas, sobretudo os alunos atuais, né. Na minha época não era assim”.

O entrevistado expôs que há um esforço dos técnico-administrativos (as), em especial da equipe dele na gerência para “atender dentro da coerência, dentro da educação, dentro do padrão e dentro das limitações que nós é proposta né”. Ele acrescenta que há políticas específicas sobre o assunto, mas não saberia dizer se “estamos executando dentro daquilo que é para ser executado, eu não consigo te precisar.”

Com relação à acolhida dos estudantes com deficiência e necessidades educacionais específicas (ou seja, outros tempos de aprendizado), Osmar acredita que não há um acolhimento adequado:

“...porque se tivesse, eu acho que teremos mais estudantes nessas condições e Águas Lindas é uma cidade hoje que tem quase 300 mil habitantes e tem muitas pessoas com diversas necessidades e o nosso Câmpus ainda tem pouquíssimos alunos nessas condições. Então isso, isso é uma declaração audível para nós que ainda existem barreiras a serem vencidas né.”

Alguns desafios na convivência foram identificados pelo entrevistado. Ele acredita que “a falta de conhecimento leva as pessoas a algumas atitudes até ignorantes, né?” Ele considera também que pelo medo da discriminação, da não aceitação ou vergonha de si mesmo, alguns estudantes podem inclusive não declarar certas limitações.

Ainda sobre a convivência, Osmar comentou uma situação vivenciada por uma pessoa com deficiência que ao fazer uma visita no Câmpus enfrentou algumas barreiras, como ser percebido no trecho da entrevista a seguir:

Osmar: Infelizmente. Essa questão da nossa limitação estrutural fez com que inclusive, ontem né, ainda ontem nós não conseguimos atender de forma qualitativa, né e que merecia, né, um cadeirante que veio ao Câmpus e assim, ficou aquele burburinho das pessoas né. Nossa, ai, e agora,... isso não contribui tanto né, e o elevador não funcionou infelizmente. É um risco grave que a gente vivência né, que a gente já tinha mandado arrumar o elevador, mas ontem não funcionou. Nossa, mas eu fiquei muito indignado. [...] Fiquei assim muito chateado, mas assim, não necessariamente por não conseguir atender a necessidade, mas também pelo burburinho. Tinha muita gente, alguns nem tanto contribuíram, né, com aquele tanto de comentário assim, tadinho, como é que ele vai subir, esse tipo de cenário não contribui tanto não é?

Pesquisadora: Sim, com certeza.

Osmar: na perspectiva do cadeirante, ah, que saco, pronto chamei a atenção toda pra mim, é esse cenário bem aqui dessa imagem, penúltima aqui. Ah.... Que lição que você conseguiu nos dá...

Segue abaixo a imagem citada pelo entrevistado:

Figura 06



Fonte:

[http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/16\\_06\\_2011\\_8.42.43.47dc3016138057668971bf9d26fe5d41.pdf](http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/16_06_2011_8.42.43.47dc3016138057668971bf9d26fe5d41.pdf). p. 05

Ao ser questionado sobre a evasão de estudantes em função da sua necessidade educacional específica, Osmar relatou que não teve conhecimento de nenhum caso.

### **C – Possíveis ações para minimizar as barreiras atitudinais e seus possíveis efeitos.**

A respeito do NAPNE, o entrevistado comentou que:



O NAPNE na minha análise, é uma tentativa né, é uma forma, é um núcleo formado pra melhor assistir as pessoas que precisam ou que têm algum tipo de necessidade. O NAPNE no IFG Águas Lindas ainda está no formato de ser estruturado, né. Nós temos muitos desafios, desafios estruturais, desafio de servidor, ou seja, de mão de obra, e esses desafios têm sido rompidos no decorrer do tempo, mas assim, é uma ótima estratégia, é um núcleo de referência mesmo para aqueles alunos, não só os alunos, mas todos que precisam, sejam melhor acolhidos no Câmpus.

Com relação à sugestões para eliminar ou minimizar as barreiras atitudinais e seus possíveis efeitos para os estudantes com deficiências, Osmar acredita que “essa mudança de, isso é um paradigma, essa mudança de paradigma e cultural só se dará com grandes insistências educacionais demonstrando a necessidade de convivência normalizada entre as pessoas é claro, percebendo as dificuldades de interação de uns e de outros né, e tentando fazer uma, uma percepção de equidade né.”

As estratégias para permanência dos estudantes no Câmpus identificadas por Osmar foram: o auxílio estudantil, as práticas como as visitas técnicas, os editais de monitoria que visa valorizar o saber e o conhecimento do aluno facilitando o entendimento para os seus pares, “além disso nosso corpo docente é formado por especialistas, mestres e doutores, pós-doutores né, que tem uma capacidade né, uma capacidade lógica se fazer trabalho um pouco melhor.”

Quadro 24: Resumo das percepções do gestor Osmar

Categories	Elements considered	Interview reports
<b>A – Caracterização do Entrevistado</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Idade</li> <li>– Cargo na instituição</li> <li>– Formação principal</li> <li>– Formação para o atendimento de pessoas com deficiência</li> <li>– Tempo que atua no Câmpus</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– 39 anos</li> <li>– Gerente de administração</li> <li>– Administração de empresas</li> <li>– Não teve formação específica para o atendimento à estudantes com deficiência e necessidades educacionais específicas (ou seja, outros tempos de aprendizado).</li> <li>– 7 anos</li> </ul>
<b>B – Possíveis efeitos das barreiras atitudinais na convivência.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Informações sobre a convivência e atendimento a estudantes com deficiência</li> <li>– Percepção dos efeitos das barreiras atitudinais na convivência</li> <li>– Desafios na convivência</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Já realizou atendimento no Câmpus</li> <li>– Barreiras atitudinais nas relações sociais representadas na sensação de medo, na infantilização da pessoa e em não presumir a capacidade do sujeito.</li> <li>– Burburinhos em relação a pessoa com deficiência, sentimento de dó por não conseguir acessar o andar superior do prédio</li> <li>– Percepção de herói, de que lição de vida a pessoa dá pela superação de barreiras arquitetônicas.</li> </ul>
<b>C – Possíveis ações para</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Informações sobre o NAPNE</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Conhece o NAPNE</li> </ul>

<p><b>minimizar as barreiras atitudinais e seus possíveis efeitos.</b></p>	<p>– Sugestões para eliminar/minimizar as barreiras atitudinais e seus possíveis efeitos para os estudantes com deficiências</p> <p>– Estratégias para a permanência</p>	<p>– Insistências educacionais demonstrando a necessidade de convivência normalizada entre as pessoas.</p> <p>– Estratégias: o auxílio estudantil, as práticas como as visitas técnicas, os editais de monitoria, qualificação acadêmica do corpo docente.</p>
--	--	--

Fonte: Autoria própria

## 5. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Ao retomar o percurso percorrido por esta pesquisa qualitativa, convém recuperar algumas características apontadas por Creswell (2013), que sustentam metodologicamente este trabalho. A pesquisa foi desenvolvida no ambiente natural em que se encontravam os participantes, onde ocorreram os fatos e os comportamentos humanos observados e descritos a partir de suas vivências, experiências e percepções, na tentativa de capturar múltiplas realidades e maneiras de compreender sua vida. Desta forma, buscou-se dar maior atenção aos detalhes, construindo informações pertinentes a este ambiente específico e não às suas generalizações.

Em consonância com essa perspectiva, Bronfenbrenner privilegia em seu modelo bioecológico o ambiente natural, as vivências e percepções das pessoas e a forma como interagem para compreender o desenvolvimento humano e suas especificidades.

Considerando os objetivos propostos nesta pesquisa sobre as barreiras atitudinais no Ensino Médio, a partir das percepções dos estudantes com e sem deficiência, professores, técnico-administrativos, gestores, chega-se o momento de estabelecer a relação entre suas narrativas e a fundamentação teórica desta pesquisa.

Como já tratado anteriormente, ao longo da história, as pessoas com deficiência foram consideradas incapazes de participar da vida social, pois eram concebidas como deficientes, inválidas, improdutivas, excepcionais ou incapazes de se desenvolverem. Tal entendimento foi utilizado para desqualificar e submeter as pessoas com deficiência, negando-se a elas o direito fundamental de serem pessoas humanas.

Assim, as pessoas com deficiência foram rejeitadas, abandonadas, descartadas do convívio social, com base em modelos médico, de caridade, místico de compreensão da deficiência, o que possivelmente gerou, inclusive, nas próprias pessoas com deficiência a crença equivocada de que não são capazes, são limitadas, carentes e dependentes. (SILVA,

2012).

Neste sentido, as barreiras atitudinais podem ser muito sutis e se manifestam nas interações das pessoas com deficiência nos mais variados ambientes nos quais elas frequentam. Sustentadas em concepções carregadas de preconceito, podem ocorrer nas atitudes, comportamentos, palavras, olhares de rejeição, pena ou medo diante da pessoa com alguma deficiência. A pessoa que a produz pode não ter a intenção ou não identificar de imediato a situação, na grande maioria das vezes, constrangedora vivida na relação. (SILVA, 2012) Por outro lado, a pessoa que recebe sofre os efeitos negativos desse fenômeno.

Desta forma, esta pesquisa sustenta-se teórica e metodologicamente no Modelo Bioecológico em que a ênfase se dá no conteúdo, qual seja, “o que é percebido, desejado, temido, pensado ou adquirido como conhecimento”. (BRONFENBRENNER, 1996, p. 09)

A pesquisa buscou compreender a percepção dos vários sujeitos, quais sejam, os estudantes com e sem deficiência, professores, técnico-administrativos e gestores a respeito dos efeitos das barreiras atitudinais na aprendizagem, na permanência, na convivência e no êxito (ou não) de estudantes com deficiência, destacando aspectos de como esses atores percebem esse fenômeno no Câmpus, através de entrevistas. Buscou-se também suscitar junto aos participantes sugestões para minimizar e/ou eliminar as barreiras atitudinais no ambiente.

Considerando que trata-se de uma pesquisa fenomenológica, o foco é ser fiel aos dados, dar voz e preservar a fala dos participantes, de forma ética.

Dessa forma, na intenção de consolidar as experiências relatadas pelos participantes das entrevistas, foram definidos eixos temáticos para apresentar a discussão dos relatos a partir do aporte teórico-metodológico que sustenta esta pesquisa.

### **5.1. As barreiras atitudinais e seus possíveis efeitos no contexto estudado**

Para o Modelo Bioecológico, conforme já citado anteriormente, “o desenvolvimento consiste em um processo de interação recíproca entre a pessoa e o seu contexto, através do tempo, sendo uma função das forças que emanam de múltiplos contextos e de relações entre eles” (NARVAZ; KOLLER, 2016, p.53). Os processos proximais podem ser considerados núcleos centrais propulsores de desenvolvimento humano. (BRONFENBRENNER; MORRIS, 2006)

O Modelo Bioecológico discorre que as características da pessoa podem impactar a direção e o poder dos processos proximais ao longo de sua vida. (BRONFENBRENNER; MORRIS, 2006) Dessa forma, as barreiras atitudinais, manifestando-se nos processos

proximais, interferem de forma a limitar o curso responsável pelo aprendizado e desenvolvimento humano.

As características da pessoa definidas pelo Modelo Bioecológico são as disposições (engajamento, envolvimento, persistência, capacidade de dar continuidade a um processo sozinho ou acompanhado), os recursos (atributos positivos: habilidade, experiência, conhecimento, destreza ou atributos negativos: defeitos genéticos, baixa peso ao nascer, deficiências físicas, graves e persistentes doença ou dano à função cerebral por acidente ou processos degenerativos) e as demandas (potencial para encorajar ou afastar reações do ambiente, atraindo ou repelindo para a pessoa em desenvolvimento, afeto, atenção, crença na sua capacidade desenvolvimental). (BRONFENBRENNER; MORRIS, 2006)

A partir desse entendimento, observa-se que as barreiras atitudinais se apresentam enquanto força limitante de interações pessoais.

No contexto estudado, segundo os atores participantes das entrevistas, foi possível identificar a presença de situações de piadas, exclusão dos grupos, olhar preconceituoso, considerar a pessoa incapaz, sentimento de piedade, entre outras situações limitantes para o aprendizado, a permanência e a convivência dos estudantes com deficiência.

A fim de apresentar as percepções dos entrevistados sobre os efeitos das barreiras atitudinais na convivência, na permanência e no aprendizado, segue abaixo quadro com as informações relatadas.

Quadro 25: Percepções dos estudantes com deficiência sobre os efeitos das Barreiras Atitudinais:

Categorias	Brás	Benício	Rosa	Recorrências
Na convivência	Sim	Não relatou	Sim	02
Na permanência	Não relatou	Não relatou	Sim	01
No aprendizado	Sim	Sim	Sim	03

Fonte: Autoria própria.

Para os estudantes com deficiências entrevistados, os efeitos das barreiras atitudinais impactou na convivência, na permanência e no aprendizado, sendo que o maior impacto pode ser observado no aprendizado. Esses efeitos se manifestaram através das narrativas de situação de se sentir incapaz ou ser considerado incapaz, de sentimento de exclusão por parte dos colegas e vivência de constrangimento, conforme relata uma estudante: “Tipo, teve eu acho que duas situações que eu me senti extremamente constrangida de andar pelo IF.”

Em outra entrevista, o estudante comunicou sua vivência não só com palavras, mas apontou imagens que refletiam o que havia sentido:

Pesquisadora: Você quer contar um pouquinho? Você se sente a vontade pra falar?  
 Brás: Já percebi tipo, mais ou menos nessas 2 primeiras situações aqui já.  
 Pesquisadora: As 2 primeiras?  
 Brás: ham ham (sinaliza sim)  
 Pesquisadora: Você quer contar algum exemplo?  
 Brás: hum hum (sinaliza não)  
 Pesquisadora: Tá. Tá tudo bem. Mas então, essa primeira e a segunda você já sentiu na pele?  
 Brás: ham ham. (sinaliza sim)

As figuras apontadas pelo estudante foram:

Figura 01



Fonte:  
<https://diariodainclusaosocial.com/2018/10/03/conhecendo-as-principais-barreiras-que-impedem-a-inclusao-de-pessoas-com-deficiencia/> Acesso em 10/06/2022



Figura 02

Fonte:  
<https://veganagente.com.br/preconceito-contrautistas-entre-veganos/> Acesso em 10/06/2022

Através dos relatos das entrevistas, foi possível identificar que os estudantes sem deficiência percebem as barreiras atitudinais e de certa forma se incomodam com a situação. O quadro 26 a seguir identifica as categorias que os estudantes mais perceberam os efeitos das barreiras atitudinais.

Quadro 26: Percepções dos estudantes sem deficiência sobre os efeitos das barreiras atitudinais:

Categorias	Adrian	Dália	Hortência	Flora	Marvin	Violeta	Recorrências
Na convivência	Não relatou	sim	sim	sim	sim	sim	05
Na permanência	Não relatou	Não relatou	Não relatou	Não relatou	sim	sim	02
No aprendizado	Não relatou	Não relatou	Não relatou	sim	sim	Não relatou	02

Fonte: Autoria própria.

O quadro sinaliza que o efeito das barreiras atitudinais foi percebido na convivência, na permanência e no aprendizado dos estudantes entrevistados, porém o maior impacto observado pelos estudantes sem deficiência foi na convivência dos colegas com deficiência.

Alguns trechos das entrevistas capturam os efeitos das barreiras atitudinais na convivência que foram percebidos com maior evidência pelos estudantes, quais sejam:

Quadro 27: Exemplos de efeitos percebidos na convivência

01	“Eu vejo as pessoas rindo dele, fazendo piadinha sem graça sobre ele, chamando ele de estranho,
----	---

	chamando ele de esquisito e são colegas de dentro de sala de aula”.
02	“O pessoal tem muito preconceito com ele”.
03	“Galera exclui ele completamente”.
04	“Eu acho que ele é um pouco diferente dos demais alunos da sala e às vezes o pessoal é um pouco maldoso, eu acho, com ele, aí ele fica bem sozinho às vezes por conta disso”.
05	“O colega que eu citei da minha turma, eu acho que ele é um pouco excluído por causa disso”.

Fonte: Autoria própria.

Algumas falas descrevem os efeitos das barreiras atitudinais no aprendizado, tais como:

Quadro 28: Exemplos de efeitos percebidos no aprendizado

01	“Como ele é muito lento, não é bom fazer trabalho com ele”.
02	“Ele continua vindo mas parece que ele não tem tanto interesse em estudar, sabe, parece que ele tá desanimado de estudar”.

Fonte: Autoria própria.

Relatos dos estudantes evidenciam os efeitos das barreiras atitudinais também na permanência dos estudantes com deficiência.

Quadro 29: Exemplos de efeitos percebidos na permanência

01	Permanência “comprometida por causa de brincadeiras constrangedoras e exclusão do colega com necessidades educacionais específicas”
02	“Conheci uma aluna com deficiência que acabou evadindo da escola por conta das relações pessoais”.

Fonte: Autoria própria.

De uma maneira geral, para os professores, técnico-administrativos e gestores a situação exclusão de estudantes com deficiência foi a mais observada na convivência. Outras situações como presumir incapacidade, sentimento de piedade e atendimento permeado por preconceito também surgiram nos relatos.

Quadro 30: Percepções dos professores, técnico-administrativos e gestores sobre os efeitos das barreiras atitudinais:

Categoria	Camélia Professora	Malva Professora	Jacinta Técnica	Jasmim Técnica	Verônica Gestora	Osmar Gestor	Recorrências
Na convivência	Sim	sim	Não relatou	sim	sim	sim	05

Fonte: Autoria própria.

O quadro 30 sinaliza que os efeitos das barreiras atitudinais de maior percepção por parte dos professores, técnico-administrativos e gestores são os que impactaram na convivência dos estudantes com deficiência. No entanto, em menor número de observações, alguns relatos revelam a interferência também na permanência, no aprendizado.

Quadro 31: Exemplos de efeitos percebidos na convivência, na aprendizagem e permanência

Na convivência	1 - “Esses estudantes eram de fato é, excluídos, né. Não participavam dos grupos
----------------	--

	né, quando eles já se excluíam ou eram excluídos”
	2 - “Nessa turma a gente conseguia ver os demais estudantes que não estavam nesse círculo de amizades fazendo piada né.”
	3 - “Era uma aluna que era bem excluída do restante da turma, ficava ali no canto, ela não se sentia né, ela falava, professora não me sinto bem pra tá com eles e eles também não faziam questão de ter amizade com ela. (...) não se sentiu acolhida, por isso saiu.”
	4 - “Ah, ele é o máximo, venceu limitações, então a gente mesmo, nossa, ele consegue ir pro laboratório e tem uma deficiência e tal, e aí você supervaloriza uma atitude e a pessoa só quer fazer o que tem que fazer...”
	5 - “Quando a gente foi acolher, né, oh, existe, tudo... E ele: não preciso disso né, pra que que você tá me falando, só porque eu tenho uma deficiência, eu tenho que ser olhado como um coitado né, acho que foi essa a percepção que ele teve quando a gente falou sobre o NAPNE e tudo.”
Na aprendizagem	“Esses dois estudantes que são de duas turmas distintas eles já tinham meio que essa postura de se recolher no debate.”
Na permanência	“Era uma aluna que era bem excluída do restante da turma, ficava ali no canto, ela não se sentia né, ela falava, professora não me sinto bem pra tá com eles e eles também não faziam questão de ter amizade com ela”
	“Alguns nem tanto contribuíram, né, com aquele tanto de comentário assim, tadinho, como é que ele vai subir, (...) na perspectiva do cadeirante, ah, que saco, pronto chamei a atenção toda pra mim.”

Fonte: Autoria própria.

O relato 03 sinaliza a percepção da professora de que os efeitos das barreiras atitudinais podem ser percebidos na convivência, na permanência, na aprendizagem e no êxito, visto que a aluna abandonou o curso e que possivelmente, não foi de conhecimento da maioria dos entrevistados.

Neste sentido, resgatando as reflexões de Krebs (2006) sobre as relações interpessoais em uma escola se propõe inclusiva, ele ressalta que:

A implementação de uma política inerente à escola inclusiva deve começar pelas relações interpessoais entre as crianças e o professor ou professora responsável pela classe, com ênfase na reciprocidade, equilíbrio de poder e afetividade. Em relação aos alunos, é importante enfatizar as disposições para o engajamento e a permanência em atividades conjuntas, gradativamente mais complexas, com a orientação de professor ou professora que tenha recursos para mediar os processos proximais. (KREBS, 2006, p.44)

Nessa perspectiva, ao identificar as situações de exclusão, situações de piadas, olhar preconceituoso, considerar a pessoa incapaz, sentimento de piedade, entre outras situações limitantes para o aprendizado, a permanência e a convivência dos estudantes com deficiência, ressalta-se a necessidade de reciprocidade, equilíbrio de poder e afetividade nas interações entre os sujeitos.

Para Bronfenbrenner, a reciprocidade está presente em qualquer relação diática, “e especialmente no curso de uma atividade conjunta, o que A faz influencia B e vice-versa. Em resultado, um membro tem que coordenar suas atividades com as do outro.” Para o autor, a

reciprocidade favorece a “aquisição de habilidades interativas, como também estimula a evolução de um conceito de interdependência, um passo importante no desenvolvimento cognitivo”. Possibilita também que os participantes estejam engajados e mantenham os processos de aprendizagem. (BRONFENBRENNER, 1996, p.48)

Com relação ao equilíbrio de poder, ou seja, de maior influência por parte de um dos participantes, o autor sinaliza que uma “situação ótima para a aprendizagem e o desenvolvimento é aquela em que o equilíbrio do poder gradualmente se altera em favor da pessoa em desenvolvimento”. (BRONFENBRENNER, 1996, p. 48)

A relação afetiva que se estabelece entre os participantes pode suscitar sentimentos “mutuamente positivos, negativos, ambivalentes ou assimétricos (quando A gosta de B, mas B não gosta de A). Na medida em que essas relações são positivas e recíprocas aumentam a probabilidade de existir processos desenvolvimentais.” (BRONFENBRENNER, 1996, p. 48)

Quando o estudante é excluído dos grupos e momentos de interação entre os pares ou é motivo de piadas e brincadeiras constrangedoras, ou ainda considerado incapaz, se está subtraindo dessa pessoa a possibilidade de viver uma relação interpessoal recíproca, com equilíbrio de poder e afetiva. Em outras palavras, limita-se seu desenvolvimento cognitivo, emocional e social, seu pleno desenvolvimento humano.

## **5.2. Ações conjuntas e significativas para minimizar as barreiras atitudinais e seus possíveis efeitos no contexto do estudo**

Para o Modelo Bioecológico, a compreensão das atitudes, comportamentos e ações humanas “serão encontradas nas interações entre as características das pessoas e seus ambientes, passados e presentes”. (BRONFENBRENNER, 1996, p. 04) Dessa forma, esse modelo lança luz para compreendermos os efeitos que as barreiras atitudinais produzem no ambiente escolar, nas interações entre os diversos atores (estudantes com e sem deficiência, professores, técnico-administrativos e gestores). Essas interações com estudantes com deficiência que ocorrem cotidianamente, por meses e anos, são movidas por uma disputa entre compreensões na perspectiva inclusiva quanto por compreensões carregadas de preconceitos, sendo que esta última, historicamente tem sido mais evidente.

A partir desse entendimento e da identificação de situações como exclusão, ridicularização, brincadeiras constrangedoras, consideração de incapacidade, menosprezo pelo outro, sentimento de piedade, olhar preconceituoso, é necessário pensar formas de eliminar ou minimizar tais entraves nas interações. Conforme diz Bronfenbrenner, “se queremos mudar os



comportamentos, precisamos mudar os ambientes”. (BRONFENBRENNER, 1996, p. 04).

Diante disso, a pesquisa teve como um de seus objetivos suscitar entre os participantes algumas sugestões para contribuir com a qualidade das interações sociais e isso é fundamental para inclusão, aprendizagem e desenvolvimento segundo o modelo bioecológico.

Dessa forma, destaca-se as principais sugestões apontadas pelos entrevistados:

Quadro 32: Sugestões para eliminar e/ou minimizar as barreiras atitudinais

Estudantes com deficiência	1 - “Uma roda de conversa, por que as pessoas são incluídas mas muitas vezes elas não são tipo, não faz parte de uma comunidade, tipo é realmente é essa questão, por que é um grupo né, a gente não conhece o próprio grupo da gente, então acho que a gente poderia trabalhar isso”.
	2 – Curso de Libras
Estudantes sem deficiência	1 – Professor de Libras
	2 - “Eventos para conscientização, acessibilidade comunicacional, ações para tornar o IFG um lugar acessível”.
	3 - “Ter mais palestras sobre o assunto, minicursos, valendo horas”.
	4 – Apresentar o “NAPNE, eu acho que tem muita gente que não sabe o que que é e eu acho que se elas soubessem, elas poderiam buscar ajuda”.
Professores, Técnico-administrativos, gestores	1 - “Algum projeto que trouxesse essas questões pra gente debater em roda de conversa, pra aumentar a visibilidade... talvez fosse interessante né botar escola para pensar sobre a inclusão.”
	2 – Qualificação e Educação permanente pra essa área para os professores, técnico-administrativos, gestores e os que estiverem lotados no NAPNE. (Calendário anual de Ações definidos e com suporte da Reitoria).
	3 – NAPNE oferecer suporte desse conhecimento, cursos, eventos, fugir um pouco de palestras.
	4 – Suporte técnico de capacitação e de materiais de acessibilidade por parte da reitoria.
	6 – Oficinas: “E se fosse eu naquela situação?”
	7 – Investimento institucional – Estruturar o NAPNE com equipe específica, não como uma sobrecarga de trabalho para os servidores que tiverem afinidade com a temática.
	8 – incentivo à pesquisa e projetos de extensão para a comunidade sobre essa temática.
	9 – Estratégias de integração desses alunos.
	10 – Recomposição dos nossos recursos humanos, reestruturação da infraestrutura e aquisição de materiais e tecnologias assistivas.

Fonte: Autoria própria.

O quadro 32 sintetiza as principais sugestões relatadas pelos entrevistados, ressaltando-se a necessidade de atividades na perspectiva da formação continuada dos professores, técnico-administrativos e gestores, eventos para a conscientização da comunidade

acadêmica e maior visibilidade para o NAPNE.

Para o modelo bioecológico, tem como foco a compreensão do ser humano em seu ambiente natural e suas propriedades (processo, pessoa, contexto, tempo) se inter-relacionam dinamicamente. O microsistema é o contexto em que se desempenha frequentemente:

atividades, papéis sociais e relações interpessoais experimentadas pela pessoa em desenvolvimento em um determinado ambiente face a face com características físicas, sociais e simbólicas particulares que convidam, permitem ou inibem, engajamento em interação sustentada e progressivamente mais complexa e atividade no ambiente imediato. (BRONFENBRENNER; MORRIS, 2006, p. 820)

Dessa forma, considera-se a importância de promover intervenções de forma a alterar o contexto onde se dão as interações mais próximas do estudante de forma que ao contrário “inibir” possa “permitir” seu engajamento de forma sustentada e cada vez mais complexa, possibilitando o desenvolvimento humano.

Isso posto, algumas sugestões relatadas pelos entrevistados merecem atenção. A sugestão nº 3 de uma estudante sem deficiência é a realização de palestras e minicursos, que possam ser contabilizados na carga horária dos alunos. De fato, praticamente todos os estudantes destacaram a questão da quantidade de disciplinas e a carga horária que passam no Câmpus como desafio. Ter mais atividades que não vão ter efeito na carga horária não é interessante.

Outra questão a ser destacada refere-se ao fato do NAPNE ser um núcleo pouco conhecido no Câmpus, tanto pelos professores e menos ainda pelos estudantes. Com base nisso é possível sugerir atividades que possam dar mais visibilidade ao núcleo.

O relato de uma entrevistada demonstra o quanto o NAPNE é desconhecido. A professora comenta que já ouviu falar sobre o NAPNE, porém não conhece bem a atuação do núcleo e acrescenta: “eu não sei muito, né, quais são as ações que o NAPNE desenvolve, se tem alguma proposta de política que é institucional, se tem conexão com os NAPNES dos diferentes Câmpus, eu não sei, não conheço”.

Outra sugestão que se destaca é a formação de professores para atendimento de pessoas com deficiência. A esse respeito uma das entrevistadas comenta que:

...então, foi bem deficiente, realmente eu posso dizer que eu não tive a informação eu fiz uma complementação pedagógica depois que eu entrei aqui no Instituto Federal e na complementação pedagógica, a gente teve uma disciplina para surdos, então assim, de forma bem isolada, não foi algo que a gente tratou bastante sobre as necessidades especiais, focou muito nessa. Então assim, uma formação que não teve formação, tipo, foi uma disciplina e foi uma graduação on-line, teve toda a questão da pandemia, então assim, eu posso dizer que é uma deficiência na minha formação,

que eu preciso, enquanto professora preciso buscar né, e para ter um entendimento dessa área.

A fala dessa professora revela que a formação dos professores para o atendimento de pessoas com deficiência é considerada por eles como não adequada e insuficiente. Com base nessa percepção é possível sugerir que sejam realizadas atividades na perspectiva da formação continuada.

Quanto à formação continuada, Mantoan (2003, p.08) considera que para essa atividade os professores

teriam garantido um tempo de estudo nas escolas e em seus horários de trabalho para: discutir entre si as suas práticas e trocar experiências; atualizar conhecimentos; dirimir dúvidas; esclarecer situações de sala de aula e cooperativa e coletivamente delinear teorias próprias para explicar como ensinam e como as crianças aprendem em suas escolas. Essa modalidade de formação em serviço inclui também uma auto-formação, porque exige do professor um esforço individual de atualização profissional.

Reforçando a questão da formação, convém ressaltar a percepção de uma professora ao relatar que havia sensibilidade dos professores para acolher a aluna, no entanto faltava conhecimento técnico para atendê-la em suas necessidades, conforme sinaliza: “a grande maioria tinha sim, essa sensibilidade. Mas quando você tem sensibilidade mas não tem um conhecimento técnico para agir, aquilo ali pra mim, fica uma coisa sem eficácia”.

A sensibilidade é importante no atendimento, porém, não é suficiente.

Na mesma direção, a formação continuada de todos os servidores de forma geral, também foi destacada como sugestão.

Ao relatar a situação de evasão de uma estudante, uma das entrevistadas considerou que possivelmente um dos motivos foi a falta de preparo dos servidores do Câmpus, o que poderia ser percebido inclusive como uma barreira atitudinal. Ela relata que, “claro que tem muitas outras coisas envolvidas, né, mas eu penso que algumas das nossas atitudes de não saber lidar com... com essas necessidades contribui pra exclusão, né? Do espaço escolar, inclusive, pra evasão”.

No atendimento aos estudantes com deficiência e necessidades educacionais específicas (ou seja, outros tempos de aprendizado), a entrevistada pondera que:

...eles são acolhidos na perspectiva afetiva né, todo mundo acolhe, entende que tem uma deficiência quando está identificada ali de alguma forma, mas é... esse acolhimento afetivo também esconde aí né, as barreiras atitudinais que às vezes a gente olha a pessoa com uma necessidade específica, uma deficiência e a gente já coloca como alguém incapaz, ou que a gente precisa ter piedade ou algum

sentimento né, nessa perspectiva. Então até isso, até querendo acolher se a gente não souber acolher adequadamente a gente prejudica o processo, a gente não promove a inclusão, né. Então, esse acolhimento afetivo eu percebo que existe, mas o acolhimento, como que eu vou colocar técnico, não sei, o acolhimento realmente que a pessoa tá entendendo como lidar com aquela questão, eu penso que ele não existe

Este relato revela um acolhimento afetivo que encobre uma série de preconceitos e que ele não é suficiente para o adequado atendimento aos estudantes. Na perspectiva de se construir uma escola inclusiva, livre de preconceitos, Mantoan (2003, p.08) considera que é necessário:

Avaliar as necessidades e buscar respostas educativas para solucionar problemas de desempenho escolar dos alunos e de aperfeiçoamento da formação dos profissionais de educação é mais do que uma revisão dos limites que separam as modalidades regular e especial de ensino escolar. Envolve novos valores e atitudes pessoais e profissionais, que se chocam com a cultura tradicional das escolas, inclusive com a nossa maneira de conceber as pessoas excluídas.

Dessa forma, percebe-se que inclusão não é apenas colocar para dentro dos muros da escola as pessoas com deficiência. Há que se considerar o direito garantido legalmente de condições equiparadas de convivência, de aprendizagem, de permanência e de êxito em sua trajetória escolar e em seu desenvolvimento humano para a vida autônoma. A aprendizagem se dá ao longo da vida.

Bronfenbrenner, citando Elder (1997) tratando do núcleo tempo, considera o princípio da agência humana em que: “os indivíduos constroem seu próprio curso de vida por meio de escolhas e ações que eles tomam dentro das oportunidades e restrições da história e das circunstâncias sociais”. (BRONFENBRENNER; MORRIS, 2006, p. 822) Assim, por mais que a pessoa possua características biopsicossociais e atributos pessoais, há que se considerar a influência histórica e social sobre o desenvolvimento humano.

Assim, a educação é historicamente perpassada com compreensões ultrapassadas e preconceituosas sobre a pessoa com deficiência. Ainda que vários avanços sejam percebidos na perspectiva da educação inclusiva, impulsionado pelas produções científicas, pela luta das pessoas com deficiência e seus grupos, pela ampla gama de legislações que as amparam, há um longo caminho a ser percorrido na expectativa de que as alterações necessárias nos ambientes ocorram e promovam comportamentos e atitudes de mais empatia e menos preconceito.

Bronfenbrenner expressa uma preocupação com relação ao futuro da humanidade, que passa pela necessidade de exercitar o cuidado. Para ele, todas as pessoas, em algum momento

da vida, enfrentarão doenças, solidão e a necessidade de ajuda, conforto e companhia. “Nenhuma sociedade pode sustentar-se por muito tempo a menos que seus membros tenham aprendido as sensibilidades, motivações e habilidades envolvidas em ajudar e cuidar de outros seres humanos.” (BRONFENBRENNER; MORRIS, 2006, p. 825)

Assim, a partir dos relatos dos participantes da pesquisa e à luz das reflexões teóricas aqui apresentadas, pode-se compreender que é necessário repensar e modificar nas interações sociais as situações de exclusão, as brincadeiras e piadas que ridicularizam ou constrangem, o olhar preconceituoso, o descrédito na capacidade da pessoa para a diminuição das barreiras atitudinais e de seus impactos na aprendizagem, permanência e convivência.

## **6. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

As relações sociais das pessoas com deficiência são, muitas vezes, permeadas de situações providas de preconceitos. Alguns exemplos foram evidenciados na escuta dos atores da pesquisa, como a exclusão, a invisibilidade do outro, o olhar de reprovação, a fala que menospreza ou ridiculariza, a crença de que a pessoa com deficiência não é capaz e o sentimento de piedade. Essas e outras atitudes que se manifestam nas relações com as pessoas com deficiência limitam suas interações sociais causando dor e se transformam em barreiras atitudinais. Não se trata de uma dor física, mas uma dor na alma, que paralisa ou torna-se um entrave à permanência da pessoa em um determinado ambiente ou relação social.

As barreiras atitudinais são um impeditivo para a participação plena da pessoa com deficiência nos espaços onde ela gostaria ou tenha necessidade de frequentar.

Esta pesquisa foi motivada pelo desejo de eliminar ou reduzir o impacto das barreiras atitudinais na vida das pessoas com deficiência, como se fosse possível alcançar todas elas em um abraço acolhedor.

Na impossibilidade desse abraço estender-se, limitou-se esta pesquisa a um estudo de caso, no âmbito do Ensino Médio em um Câmpus do Instituto Federal de Goiás (IFG). O problema proposto foi compreender como os diferentes atores do contexto escolar, com e sem deficiências vivenciam e percebem os possíveis efeitos das barreiras atitudinais na convivência, na permanência, no aprendizado e êxito de estudantes com deficiência no Ensino Médio em um Câmpus do IFG.

Dessa forma, objetivou-se conhecer os possíveis efeitos das barreiras atitudinais na convivência, na permanência, no aprendizado e no êxito de estudantes com deficiência, na percepção de estudantes com e sem deficiências, de professores, técnico-administrativos (as) e

gestores. Outro objetivo foi discutir com os diferentes atores do contexto educacional sobre possíveis ações conjuntas e significativas que possam minimizar as barreiras atitudinais e seus possíveis efeitos para os estudantes com deficiências no contexto do Ensino Médio no Câmpus do IFG. A partir daí produzir relatório conclusivo para o NAPNE, apresentando informações relevantes sobre o possível impacto das barreiras atitudinais na vida escolar dos estudantes com deficiência, assim como sugestões que possam minimizá-las.

Os objetivos do trabalho foram alcançados através da escuta dos relatos das percepções de diferentes atores no ambiente escolar, que apresentaram vivências dos efeitos e impactos das barreiras atitudinais na convivência, na permanência e no aprendizado.

Para os estudantes com deficiência o maior impacto foi percebido no aprendizado e para os estudantes sem deficiência, na convivência. Essa informação evidencia que os efeitos das barreiras atitudinais são perceptíveis para os estudantes e devem ser transpostos para que o direito à aprendizagem e à convivência não fique apenas nos documentos legais. Além de colocar o aluno dentro da escola é preciso construir coletivamente as condições objetivas para a inclusão.

A pesquisa evidenciou que os estudantes sentem ou observam situação de exclusão, situação de se sentir incapaz ou ser considerado incapaz, olhares preconceituosos, vivências de constrangimentos, entre outros.

Por parte dos professores, além dos efeitos acima descritos, identifica-se o sentimento de piedade, o acolhimento afetivo que esconde os preconceitos, entre outros.

Além disso, a pesquisa evidencia a formação insuficiente dos professores para o atendimento a estudantes com deficiência, a falta de formação continuada em serviço para todos os servidores, a invisibilidade do NAPNE junto à comunidade acadêmica e a ausência de eventos promotores de conscientização e sensibilização sobre a inclusão escolar.

Diante do exposto e em consonância com os objetivos da pesquisa, foi possível consolidar a partir de contribuições dos diferentes atores do contexto educacional ações conjuntas e significativas que possam eliminar ou minimizar as barreiras atitudinais e seus efeitos para os estudantes com deficiências.

Das várias sugestões apontadas, destaca-se a formação de professores, técnico-administrativos (as) e gestores para o atendimento às pessoas com deficiência, ultrapassando o acolhimento afetivo que obscurece preconceitos, para um atendimento profissional qualificado.

Desenvolver eventos junto à comunidade acadêmica a fim de promover discussões de conscientização e sensibilização para construção coletiva de uma escola mais acessível e

inclusiva. Destaca-se aqui a questão da dificuldade de horário, visto que um desafio amplamente relatado pelos estudantes diz respeito à extensa carga horária dos cursos e a quantidade de disciplinas, gerando sobrecarga, cansaço e desgaste mental, por conta da exigência acadêmica. Contrapartidas, como carga horária complementar, como créditos e certificados, poderiam aumentar o engajamento da comunidade discente. Outra sugestão seria inserir uma disciplina no currículo dos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio do Instituto Federal, considerando a formação desses estudantes para a inserção no mercado de trabalho.

Com relação ao NAPNE as sugestões apontam a necessidade de sua estruturação material e humana, profissional especializado e equipe específica para o atendimento no Câmpus, com apoio da reitoria. Promover ações com o objetivo de dar maior visibilidade ao núcleo junto à comunidade acadêmica.

Assim, considera-se que os objetivos específicos propostos pelo estudo foram alcançados. A percepção dos diversos atores sobre os efeitos das barreiras atitudinais foi relatada, bem como várias sugestões foram propostas na perspectiva de superar os entraves vivenciados pelos estudantes que impactam na aprendizagem, na permanência, na convivência e na finalidade da instituição de ser uma escola inclusiva.

Diversos estudos apontam os benefícios da inclusão escolar para os estudantes, professores e toda a sociedade, como o de Susan Stainback e William Stainback (1999), Mantoan (2003), entre outros. Porém, considerando as diversas limitações para a objetivação dessa perspectiva, conforme muito bem discutida por Morgana Domênica Hattge, Francieli Karine dos Santos, Daniel Marques Costa (2020), quando descrevem que “nada é só bom”.

Assim, destaca-se a importância do aprendizado compartilhado em toda a comunidade acadêmica com a convivência com pessoas com deficiência e outras formas de estar no mundo. Para os professores abre-se a possibilidade de desenvolver novas formas de ensino promotoras de desenvolvimento humano numa via de mão dupla, na interação com a pessoa. Para os alunos, a possibilidade de aprendizagem com os pares, construindo uma convivência de respeito, de empatia, livre de preconceito e promotora da capacidade de cuidar. Para a sociedade, a formação humana de crianças, adolescentes, jovens, adultos, enfim, todos os estudantes, em qualquer fase da vida, capazes de olhar o outro sem discriminação. A eliminação das barreiras atitudinais e a prática da educação inclusiva é fecunda para todos.

Em coerência com a política institucional do IFG, considera-se essencial a providência de condições que possam sanar as fragilidades apontadas pelos atores participantes da

pesquisa. As questões levantadas pelos discentes, docentes, técnico-administrativos e gestores apontam para a lacuna entre o discurso institucional e a vivência cotidiana no Câmpus.

Diante do que se apresenta, vale ressaltar a questão de investimentos financeiros, aquisição de equipamentos e materiais de tecnologias assistivas, concursos públicos para contratação de professores habilitados para salas de AEE (Atendimento Educacional Especializado), professores de Libras, entre tantas outras providências para tornar a escola acessível. No entanto, independente de tudo isso, é possível mobilizar a comunidade acadêmica para uma vivência sem exclusão de colegas, sem piadas e brincadeiras constrangedoras, acreditando que o outro é capaz, que não precisa de piedade, mas de adequações para condições de aprender e se desenvolver como todas as outras pessoas.

Além disso, faz-se necessário o mapeamento de redes de apoio dentro do próprio IFG para trocas de experiências positivas de atendimentos a pessoas com deficiência, tanto para os estudantes com deficiência, professores e familiares. Identificar também outros serviços de apoio no município de Águas Lindas.

Considera-se também a importância de pesquisas qualitativas futuras em torno dessa e de outras temáticas vinculadas à inclusão escolar e acessibilidade de forma a mobilizar novas situações não tratadas nessa pesquisa.

A realização de projetos de extensão também se coloca como a possibilidade de ampliar o alcance dessa temática junto à comunidade externa ao IFG.

Por fim, a fim de contribuir com o trabalho do NAPNE, como Produto Técnico desta pesquisa, o relatório conclusivo, apresenta informações relevantes sobre os impactos das barreiras atitudinais na vida escolar dos estudantes com deficiência bem como sugestões propostas coletivamente para eliminar ou minimizar os efeitos das barreiras atitudinais no ensino médio. Espera-se que esse relatório alcance também outros Câmpus e outras escolas de ensino médio, estendendo a um maior número de estudantes com deficiência o meu abraço.





Universidade de Brasília – UnB  
Faculdade de Educação – FE  
Programa de Pós-Graduação em Educação  
Modalidade Profissional – PPGE-MP

**7. PRODUTO TÉCNICO: Relatório conclusivo para o NAPNE apresentando informações relevantes sobre o possível impacto das barreiras atitudinais na vida escolar dos estudantes com deficiência bem como sugestões para minimizá-las.**

**BARREIRAS ATITUDINAIS NO PROCESSO DE INCLUSÃO NO ENSINO MÉDIO:  
UM ESTUDO DE CASO EM CÂMPUS DO INSTITUTO FEDERAL DE GOIÁS**

Marciria Castellani Rocha Oliveira

Orientação: Dra. Alia Maria Barrios González



<https://www.canva.com/>

Brasília – DF

2023

## 1) APRESENTAÇÃO

O presente relatório é parte integrante da pesquisa de Mestrado “BARREIRAS ATITUDINAIS NO PROCESSO DE INCLUSÃO NO ENSINO MÉDIO: UM ESTUDO DE CASO EM Câmpus DO INSTITUTO FEDERAL DE GOIÁS”. Esta pesquisa foi desenvolvida no Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação – Modalidade Profissional (PPGE-MP) e sua autora é Marciria Castellani Rocha Oliveira, sob a orientação da Professora Dra. Alia Maria Barrios Gonzalez. A intenção deste relatório é retratar, por meio das 15 entrevistas realizadas (sendo 02 gestores, 02 professores, 02 técnicos administrativos, 06 estudantes sem deficiências e 03 estudantes com deficiência e necessidades educacionais específicas (ou seja, com outros tempos de aprendizado) atendidos pelo NAPNE), suas percepções sobre efeitos e impactos das barreiras atitudinais na convivência, na permanência e no aprendizado, bem como sugestões conjuntas e significativas que possam eliminá-las ou minimizá-las.

1.1) **Objetivo:** O objetivo deste relatório é evidenciar os efeitos das barreiras atitudinais no processo de inclusão de estudantes com deficiência no ensino médio no IFG Câmpus Águas Lindas, com intuito de contribuir com o trabalho do NAPNE, que tem por “finalidade promover a cultura da educação para a convivência, a aceitação da diversidade, além de buscar a quebra de barreiras arquitetônicas, comunicacionais, educacionais e atitudinais na instituição, de forma a promover a inclusão da comunidade acadêmica às necessidades educacionais específicas” (Resolução CONSUP/IFG N° 01/2018), no aprimoramento de ações de eliminação ou minimização de preconceitos.

## 2. As barreiras atitudinais no IFG

As barreiras atitudinais foram percebidas pelos diversos atores que participaram das entrevistas. Dessa forma, algumas situações devem ser do conhecimento do NAPNE e demais setores da instituição, de forma que um trabalho em conjunto seja desenvolvido a fim de sanar tais situações apontadas.

De uma maneira geral, de acordo com os atores participantes das entrevistas, foi possível identificar a presença de situações de piadas, exclusão dos grupos, olhar preconceituoso, consideração de incapacidade da pessoa com deficiência, sentimento de piedade, entre outras situações limitantes para o aprendizado, a permanência e a convivência

dos estudantes com deficiência.

## 2.1 Percepções das Barreiras atitudinais pelos estudantes com e sem deficiência

A fim de apresentar as percepções dos entrevistados sobre os efeitos das barreiras atitudinais na convivência, na permanência e no aprendizado, segue abaixo quadros com as informações relatadas. Especifica-se que todos os participantes foram identificados com nomes fictícios.

Quadro 01: Percepções dos estudantes com deficiência sobre os efeitos das Barreiras Atitudinais:



Categories	Brás	Benício	Rosa	Recorrências
Na convivência	Sim	Não relatou	Sim	02
Na permanência	Não relatou	Não relatou	Sim	01
No aprendizado	Sim	Sim	Sim	03

Fonte: Autoria própria.

Para os estudantes com deficiências entrevistados, os efeitos das barreiras atitudinais impactou na convivência, na permanência e no aprendizado, sendo que o maior impacto pode ser observado no aprendizado. Esses efeitos se manifestaram através das narrativas de situação de se sentir incapaz ou ser considerado incapaz, de sentimento de exclusão por parte dos colegas e vivência de constrangimento, conforme relata uma estudante: “Tipo, teve eu acho que duas situações que eu me senti extremamente constrangida de andar pelo IF.” ou como apontado por outro estudante, as imagens que representavam o que havia vivido:

As figuras apontadas pelo estudante foram:

Quadro 02: Figuras utilizadas nas entrevistas

<p>Figura 01</p>  <p>... ONOME DELA? TEM QUANTOS ANOS? ELA CONSEGUI...?</p> <p>PERGUNTA PRA ELA!</p> <p>Fonte: <a href="https://diariodainclusaosocial.com/2018/10/03/conheca-as-principais-barreiras-que-impedem-a-inclusao-de-pessoas-com-deficiencia/">https://diariodainclusaosocial.com/2018/10/03/conheca-as-principais-barreiras-que-impedem-a-inclusao-de-pessoas-com-deficiencia/</a> Acesso em 10/06/2022</p>	<p>Figura 02</p>  <p>Fonte: <a href="https://veganagente.com.br/preconceito-contra-autistas-entre-veganos/">https://veganagente.com.br/preconceito-contra-autistas-entre-veganos/</a> Acesso em 10/06/2022</p>
--	--

Fonte: Autoria própria.

Através dos relatos das entrevistas, foi possível identificar que os estudantes sem deficiência percebem as barreiras atitudinais e de certa forma se incomodam com a situação. O quadro a seguir identifica as categorias em que os estudantes mais perceberam os efeitos das barreiras atitudinais.

Quadro 03: Percepções dos estudantes sem deficiência sobre os efeitos das barreiras atitudinais:

Categorias	Adrian	Dália	Hortência	Flora	Marvin	Violeta	Recorrências
Na convivência	Não relatou	sim	sim	sim	sim	sim	05
Na permanência	Não relatou	Não relatou	Não relatou	Não relatou	sim	sim	02
No aprendizado	Não relatou	Não relatou	Não relatou	sim	sim	Não relatou	02

Fonte: Autoria própria.

O quadro 03 sinaliza que o efeito das barreiras atitudinais foi percebido na convivência, na permanência e no aprendizado dos estudantes entrevistados, porém o maior impacto observado pelos estudantes sem deficiência foi na convivência dos colegas com deficiência.

Alguns trechos das entrevistas capturam os efeitos das barreiras atitudinais na convivência que foram percebidos com maior evidência pelos estudantes, quais sejam:

Quadro 04: Exemplos de efeitos percebidos na convivência:

01	“Eu vejo as pessoas rindo dele, fazendo piadinha sem graça sobre ele, chamando ele de estranho, chamando ele de esquisito e são colegas de dentro de sala de aula”.
02	“O pessoal tem muito preconceito com ele”.
03	“Galera exclui ele completamente”.
04	“Eu acho que ele é um pouco diferente dos demais alunos da sala e às vezes o pessoal é um pouco maldoso, eu acho, com ele, aí ele fica bem sozinho às vezes por conta disso”.
05	“O colega que eu citei da minha turma, eu acho que ele é um pouco excluído por causa disso”.

Fonte: Autoria própria.

Algumas falas descrevem os efeitos das barreiras atitudinais no aprendizado, tais como:

Quadro 05: Exemplos de efeitos percebidos no aprendizado:

01	“Como ele é muito lento, não é bom fazer trabalho com ele”.
02	“Ele continua vindo mas parece que ele não tem tanto interesse em estudar, sabe, parece que ele tá desanimado de estudar”.

Fonte: Autoria própria.

Relatos dos estudantes evidenciam os efeitos das barreiras atitudinais também na permanência dos estudantes com deficiência.

Quadro 06: Exemplos de efeitos percebidos na permanência:

01	Permanência “comprometida por causa de brincadeiras constrangedoras e exclusão do colega com necessidades educacionais específicas”
02	“Conheci uma aluna com deficiência que acabou evadindo da escola por conta das relações pessoais”.

Fonte: Autoria própria.

## 2.2 Percepções das barreiras atitudinais pelos professores, técnico-administrativos e gestores

De uma maneira geral, para os professores, técnico-administrativos e gestores a situação exclusão de estudantes com deficiência foi a mais observada na convivência. Outras situações como presumir incapacidade, sentimento de piedade e atendimento permeado por preconceito também surgiram nos relatos.

Quadro 07: Percepções dos professores, técnico-administrativos e gestores sobre os efeitos das barreiras atitudinais:

Categoria	Camélia Professora	Malva Professora	Jacinta Técnica	Jasmim Técnica	Verônica Gestora	Osmar Gestor	Recorrências
Na convivência	Sim	sim	Não relatou	sim	sim	sim	05

Fonte: Autoria própria.

O quadro 07 sinaliza que os efeitos das barreiras atitudinais de maior percepção por parte dos professores, técnico-administrativos e gestores são os que impactaram na convivência dos estudantes com deficiência. No entanto, em menor número de observações, alguns relatos revelam a interferência também na permanência, no aprendizado.

Quadro 08: Exemplos de efeitos percebidos na convivência, na aprendizagem e permanência:

Na convivência	1 - “Esses estudantes eram de fato é, excluídos, né. Não participavam dos grupos né, quando eles já se excluíam ou eram excluídos”
	2 - “Nessa turma a gente conseguia ver os demais estudantes que não estavam nesse círculo de amizade fazendo piada né.”
	3 - “Era uma aluna que era bem excluída do restante da turma, ficava ali no canto, ela não se sentia né, ela falava, professora não me sinto bem pra tá com eles e eles também não faziam questão de ter amizade com ela. (...) não se sentiu acolhida, por isso saiu.”
	4 - “Ah, ele é o máximo, venceu limitações, então a gente mesmo, nossa, ele consegue ir pro laboratório e tem uma deficiência e tal, e aí você supervaloriza uma atitude e a pessoa só quer fazer o que tem que fazer...”
	5 - “Quando a gente foi acolher, né, oh, existe, tudo... E ele: não preciso disso né, pra que que você tá me falando, só porque eu tenho uma deficiência, eu tenho que ser olhado como um coitado né, acho que foi essa a percepção que ele teve quando a gente falou sobre o NAPNE e tudo.”
Na aprendizagem	01 - “Esses dois estudantes que são de duas turmas distintas eles já tinham meio que essa postura de se recolher no debate.”
Na permanência	01 - “Era uma aluna que era bem excluída do restante da turma, ficava ali no canto, ela não se sentia né, ela falava, professora não me sinto bem pra tá com eles e eles também não faziam questão de ter amizade com ela”

	02 - “Alguns nem tanto contribuíram, né, com aquele tanto de comentário assim, tadinho, como é que ele vai subir, (...) na perspectiva do cadeirante, ah, que saco, pronto chamei a atenção toda pra mim.”
--	--

Fonte: Autoria própria.

O relato 03 sinaliza a percepção da professora de que os efeitos das barreiras atitudinais podem ser percebidos na convivência, na permanência, na aprendizagem e no êxito, visto que a aluna abandonou o curso e que possivelmente, não foi de conhecimento da maioria dos entrevistados.

### 3. Ações conjuntas e significativas para minimizar as barreiras atitudinais no IFG

A pesquisa teve como um de seus objetivos suscitar entre os participantes algumas sugestões para contribuir com a qualidade das interações sociais e para a aprendizagem.

Dessa forma, destaca-se as principais sugestões apontadas pelos entrevistados que poderão contribuir com o trabalho do NAPNE:

Quadro 09: Sugestões para eliminar e/ou minimizar as barreiras atitudinais:

Estudantes com deficiência	1 - “Uma roda de conversa, por que as pessoas são incluídas mas muitas vezes elas não são tipo, não faz parte de uma comunidade, tipo é realmente é essa questão, por que é um grupo né, a gente não conhece o próprio grupo da gente, então acho que a gente poderia trabalhar isso”.
	2 – Curso de Libras
Estudantes sem deficiência	1 – Professor de Libras
	2 - “Eventos para conscientização, acessibilidade comunicacional, ações para tornar o IFG um lugar acessível”.
	3 - “Ter mais palestras sobre o assunto, minicursos, valendo horas”.
	4 – Apresentar o “NAPNE, eu acho que tem muita gente que não sabe o que que é e eu acho que se elas soubessem, elas poderiam buscar ajuda”.
Professores, Técnico-administrativos, gestores	1 - “Algum projeto que trouxesse essas questões pra gente debater em roda de conversa, pra aumentar a visibilidade... talvez fosse interessante né botar escola para pensar sobre a inclusão.”
	2 – Qualificação e Educação permanente pra essa área para os professores, técnico-administrativos, gestores e os que estiverem lotados no NAPNE. (Calendário anual de Ações definidos e com suporte da Reitoria).
	3 – NAPNE oferecer suporte desse conhecimento, cursos, eventos, fugir um pouco de palestras.
	4 – Suporte técnico de capacitação e de materiais de acessibilidade por parte da reitoria.
	6 – Oficinas: “E se fosse eu naquela situação?”
	7 – Investimento institucional – Estruturar o NAPNE com equipe específica, não como uma sobrecarga de trabalho para os servidores que tiverem afinidade com a temática.
	8 – incentivo à pesquisa e projetos de extensão para a comunidade sobre essa temática.

	9 – Estratégias de integração desses alunos.
	10 – Recomposição dos nossos recursos humanos, reestruturação da infraestrutura e aquisição de materiais e tecnologias assistivas.

Fonte: Autoria própria.

O quadro 09 sintetiza as principais sugestões relatadas pelos entrevistados, ressaltando-se a necessidade de atividades na perspectiva da formação continuada dos professores, técnico-administrativos e gestores, eventos para a conscientização da comunidade acadêmica e maior visibilidade para o NAPNE.

Outra sugestão seria verificar junto à equipe de TI (Técnico em Informática) do Câmpus a possibilidade de um espaço na página eletrônica do Câmpus em que pudesse disponibilizar Podcasts inicialmente para dar ampla divulgação à comunidade acadêmica do resultado da pesquisa desenvolvida.

A fim de contribuir com ações para dar maior visibilidade ao NAPNE, foi elaborado um folder para distribuição, inicialmente aos professores na semana de planejamento do ano letivo de 2023, com informações sobre inclusão e sobre o núcleo.

Figura 01 – Folder: Informações sobre o NAPNE e Acessibilidade

**Dimensões da acessibilidade**

- 1- Arquitetônica: Sem barreiras físicas. Ex: Rampas, banheiros adaptados, elevadores, piso tátil, entre outras.
- 2- Comunicacional: Sem barreiras de comunicação escrita e virtual entre as pessoas. Ex: Libras, braile, audiodescrição, entre outras.
- 3- Metodológica: Sem barreiras nos métodos e técnicas de lazer, trabalho, educação, etc. Ex: textos em braile ou ampliados, material concreto, etc.
- 4- Instrumental: Sem barreiras de instrumentos, ferramentas...
- 5- Tecnológica: Sem barreiras tecnológicas. Ex: Tecnologias Assistivas que maximizem sua autonomia.
- 6- Atitudinal: Sem preconceitos, estereótipos, e discriminações nos comportamentos para com pessoas que tem deficiência.

Fonte: Sassaki (2009, p. 10-16)

**O que é o NAPNE?**

É o núcleo multidisciplinar, responsável pelas ações de acompanhamento às pessoas com necessidades educacionais específicas.

**O que é acessibilidade?**

É uma facilidade que desejamos ver e ter em todos os contextos e aspectos da atividade humana. Ela beneficia todas as pessoas, tenham ou não alguma deficiência (projetada sob os princípios do desenho universal).

CAA – Comunicação Aumentativa e Alternativa

 quero	 não
 gosto	 mais
 vou	 paro
	 Descrição



**NAPNE**  
Núcleo de Atendimento a Pessoas com Necessidades Específicas

[www.ifg.edu.br/inclusao-acessibilidade](http://www.ifg.edu.br/inclusao-acessibilidade)

*Atenção*

**Público Alvo do NAPNE**

De acordo com a Resolução CONSUP/IFG 01/2018, considera-se pessoas com necessidades específicas aquelas que possuem impedimento de longo prazo de natureza física, sensorial, psicossocial, altas habilidades/superdotação e/ou transtornos globais do desenvolvimento que influenciam no processo de ensino e aprendizagem.

**Finalidade do NAPNE**

O NAPNE tem por finalidade promover a cultura da educação para a convivência, a aceitação da diversidade, além de buscar a quebra de barreiras arquitetônicas, comunicacionais, educacionais e atitudinais na instituição, de forma a promover a inclusão da comunidade acadêmica às necessidades educacionais específicas.



**Regulamentação**

O NAPNE está instituído em cada campus do IFG, desde outubro de 2017, através da Resolução CONSUP/IFG Nº 30/2017, retificada pela **Resolução CONSUP/IFG Nº 01/2018**.

A **Resolução CONSUP/IFG 98/2021** trata da adaptação didático-pedagógica, flexibilização curricular, terminalidade específica e aceleração de estudos para estudantes com necessidades educacionais específicas - NEE.



**INSTITUTO FEDERAL Goiás**

**Contatos:**

 (61) 3799-7500

 [napne.aguaslindas@ifg.edu.br](mailto:napne.aguaslindas@ifg.edu.br)

 NAPNE do Campus Águas Lindas  
Bloco Administrativo - Sala T106

Fonte: Autoria própria (Canva)



## REFERÊNCIAS

Apresentação do IFG Câmpus Águas Lindas. Disponível em:  
<http://ifg.edu.br/aguaslindas/apresentacao>. Acesso em 23/01/2023.

ARROYO, M. G. **Políticas educacionais e desigualdades**: à procura de novos significados. Educ. Soc. [online]. Vol.31, n.113. 2010. pp.1381-1416.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**.  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em 05/12/2021

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Censo Escolar da Educação Básica. 2022: **Resumo Técnico**. Brasília, 2023.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96)** Disponível em:  
 <<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm)>> Acesso em: 05/12/2021

BRASIL. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**. Lei nº 13.146, de 6 de jul. de 2015. Estatuto da Pessoa com Deficiência. Disponível em: <<  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm)>> Acesso em: 15/12/2021

BRASIL. **Código de ética do/a assistente social**. Lei 8.662/93 de regulamentação da profissão. - 10ª. ed. rev. e atual. - [Brasília]: Conselho Federal de Serviço Social, [2012].

BRASIL. **Ofício Circular nº 02/2021, de 24 de fevereiro de 2021**. Ofício Circular Nº 2/2021/Conep/Secns/Ms: Orientações para procedimentos em pesquisas com qualquer etapa em ambiente virtual. Disponível em:  
[http://conselho.saude.gov.br/images/Oficio\\_Circular\\_2\\_24fev2021.pdf](http://conselho.saude.gov.br/images/Oficio_Circular_2_24fev2021.pdf). Acesso em: 05/12/2021.

BRASIL, **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica**, 2002, p. 1 e 3

BRASIL, **Estatuto da Criança e do Adolescente**, Lei 8069/90. (p. 18)

BRASIL, **Política Nacional De Educação Especial Na Perspectiva Da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008a. \_\_\_\_\_. Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 06/02/2023.

BRITO, Flávia de Souza. **A visita domiciliar como instrumento sociopedagógico para a reflexão entre a prática pedagógica docente e a realidade socioeconômica discente**. Programa de Pós graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo Câmpus Brasília do Instituto Federal de Brasília. Brasília, 2020.

BRONFENBRENNER, U. **A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

BRONFENBRENNER. Urie. MORRIS. Pamela. A. (2006). **The Biological Model of**

**Human Development.** In R. M. Lerner (6ª Ed.). Handbook of child psychology. Theoretical models of human development, Chapter 14, p.793-828. Wiley – John Wiley & Sons, Inc.

CAIRNS, R. B. CAIRNS, B. D. (2006). **The Making Of Developmental Psychology.** In R. M. Lerner (6ª Ed.). Handbook of child psychology. Theoretical models of human development, (pp.89-165). Wiley - John Wiley & Sons, Inc.

CAMPOS, Daniela de Lima. **Educação Precoce e a constituição do sujeito:** o avesso do especialista. Dissertação apresentada no Programa de Pós Graduação Stricto Sensu em Educação, da Universidade de Brasília, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação. Brasília. p. 112. 2016.

CHAHINI, Thelma Helena Costa. **O percurso da inclusão de pessoas com necessidades especiais na educação superior.** Curitiba: Appris, 2016.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais.** 2ª. Edição. Editora Cortez. São Paulo, 2000.

CIAVATTA, Maria. **O ensino integrado, a politecnia e a educação omnilateral. Por que lutamos?** Trabalho & Educação. Belo Horizonte. v.23, n.1, p. 187-205, jan-abr/14

CRESWELL, John, W. **Projeto de Pesquisa:** métodos qualitativo, quantitativo e misto/JonhW. Creswell; tradução Luciana de Oliveira da Rocha. - 2. ed. - Porto Alegre: Artmed, 2007.

FRIGOTTO, Galdêncio; CIAVATTA. Maria. **Perspectivas sociais e políticas da formação de nível médio: avanços e entraves nas suas modalidades.** Revista Educação e Sociedade. Campinas, v. 32, n. 116, p. 619-638, jul.-set. 2011  
Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>

GAMBOA, Sílvio Sánchez. **Pesquisa em Educação:** métodos e epistemologias. Chapecó: Argos, 2007.

GOFFREDO, Vera Lúcia Sénéchal de. **Educação:** Direito de todos os brasileiros. Em: Salto para o Futuro: Educação Especial: tendências atuais / Secretaria de Educação a Distância. Brasília: Ministério da Educação, SEED, 1999.

GALASSO, B. J. B.; SANTOS, D. V. **Trajatória da educação inclusiva no ensino médio integrado da rede federal:** fatores de evasão e permanência. Revista Pedagógica, v. 23, p. 1-20, 2021

HATTGE, Morgana Domênica; SANTOS, Francieli Karine dos; COSTA, Daniel Marques (Org.). **Inclusão escolar:** um itinerário de formação docente – Lajeado: Editora Univates, 2020

IBGE. **Censo Demográfico 2010:** características gerais da população, religião e pessoas com deficiência. Rio de Janeiro: IBGE, 2012. Disponível em:  
<[https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/94/cd\\_2010\\_religiao\\_deficiencia.pdf](https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/94/cd_2010_religiao_deficiencia.pdf). Acesso em: 17/02/2022.

IFG (Instituto Federal de Goiás) – Ministério da Educação. Página Inicial. **Apresentação do Câmpus Águas Lindas**. Disponível em: <http://ifg.edu.br/aguaslindas/apresentacao> Acesso em: 05/12/2021

**IFG em Dados**. Disponível em: <https://ifg.edu.br/ifg-em-dados>. Acesso em 23/01/2023.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. **Percursos da Constituição de uma Política Brasileira de Educação Especial Inclusiva**. Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, v.17, p.41-58, Maio-Ago., 2011. Edição Especial

KOLLER, Silvia H. (2016). **Inserção Ecológica: um Método de Estudo do Desenvolvimento Humano**. O Modelo Bioecológico do Desenvolvimento Humano. Martha Giudice Narvaz & Silvia H. Koller. Artesã Editora

KREBS, Ruy Jornada. **A Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano e o Contexto da Educação Inclusiva**. Inclusão: Revista da Educação Especial / Secretaria de Educação Especial. Ano 2, n.2 (jul. 2006). - Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2006

MANTOAN, Maria Teresa Égler, 2003. **Uma escola de todos, para todos e com todos: o mote da inclusão**. [http://www.lite.fe.unicamp.br/papet/2003/ep403/uma\\_escola\\_de\\_todos.htm](http://www.lite.fe.unicamp.br/papet/2003/ep403/uma_escola_de_todos.htm).

MANTOAN, Maria Teresa Égler, 2003. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003. — (Coleção cotidiano escolar)

MANTOAN, Maria Teresa Égler. Inclusão, diferença e deficiência: sentidos, deslocamentos, proposições. **Inclusão Social**, Brasília, DF, v.10 n.2, p.37-46, jan./jun. 2017. <https://revista.ibict.br/inclusao/article/view/4030> Acesso em: 04/07/2023

MANZINI, Eduardo José. **Considerações sobre a Transcrição de Entrevistas**. Colóquios sobre pesquisa em educação especial. Londrina: Eduel, 2003

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Reflexões sobre inclusão com responsabilidade**. Revista @mbienteeducação, São Paulo, v.1, n. 2, p. 165-168, ago./dez. 2008.

MAZZOTA, Marcos José da Silveira & D'ANTINO, Maria Eloísa Famá. **Inclusão Social de Pessoas com Deficiências e Necessidades Especiais: cultura, educação e lazer**. Saúde Soc. São Paulo, v.20, n.2, p.377-389, 2011

MINAYO. Maria Cecília de Souza (organizadora). **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ. 32ª ed. Vozes, 2012.

OLIVEIRA, Cláudia dos Santos. **Educação Inclusiva no Brasil: revisão sistemática e análise bioecológica**. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Pará, Núcleo de Teoria e Pesquisa do Comportamento, Programa de Pós-Graduação em Teoria e Pesquisa do Comportamento, 2011.

PPPI/IFG. **PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO INSTITUCIONAL**  
Construído coletivamente durante os debates do Congresso Institucional IFG 2018.

RONDAS, Augusta. **Psicanálise e Educação: caminhos cruzáveis**. Brasília: Plano Editora,

2004.

SAMPAIO, Cristiane T. SAMPAIO, Sônia Maria R. Educação inclusiva: o professor mediando para a vida – Salvador: EDUFBA, 2009.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Como chamar as pessoas que tem deficiência. Matéria publicada no livreto de Romeu Sasaki: **Vida Independente**: história, movimento, liderança, conceito, filosofia e fundamentos. São Paulo: RNR, 2003, p. 12-16.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão**. Construindo uma sociedade para todos – Rio de Janeiro: WVA, 1997. Rio de Janeiro

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Nada sobre nós, sem nós**: Da integração à inclusão – Parte 2. Revista Nacional de Reabilitação, ano X, n. 58, set./out. 2007, p.20-30.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico** [livro eletrônico] São Paulo: Cortez Editora, 2017.

SILVA, Fabiana Tavares dos Santos. **Educação não inclusiva: a trajetória das barreiras atitudinais nas dissertações de estudo do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFPE)**. 2012. 597 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2012.

SOUZA, Luciana Karine de. **Pesquisa com análise qualitativa de dados**: conhecendo a Análise Temática. Arquivos Brasileiros de Psicologia, 2019. Rio de Janeiro, 71 (2): 51-67

SOUZA, Olga Solange Herval (organizadora) *et al.* **Itinerários da Inclusão Escolar**: múltiplos olhares, saberes e práticas. Porto Alegre: Ulbra, 2008.

STAINBACK, Susan., STAINBACK, William. **Inclusão**: um guia para educadores. Tradução de Magda França Lopes. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

TRIVIÑHOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: A Pesquisa Qualitativa em Educação**. São Paulo: Editora Atlas, 1987.

## **APÊNDICES E ANEXOS**

### **Apêndice A**

#### **Roteiro de entrevistas semiestruturadas aos estudantes acompanhados pelo NAPNE**

Orientações iniciais e direcionamento:

-Apresentação da entrevistadora.

-Esclarecimentos em relação ao estudo e aos objetivos da entrevista, ao sigilo em relação à identidade e as respostas do entrevistado e à necessidade do registro da entrevista em gravação de áudio.

-Estabelecimento de um clima de confiança com o entrevistado.

-Antes da realização da entrevista, o entrevistado deverá preencher o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido para a mesma.

#### **I – Dados e informações relevantes sobre o estudante:**

a – Qual sua idade?

b – Qual o curso e o período que está fazendo?

#### **II – Informações sobre a permanência e aprendizagem do estudante:**

a) Como você está indo no IFG? Você acha que está aprendendo? Por que? Já sentiu alguma dificuldade? Qual? E aí, o que você fez?

#### **III – Informações sobre a convivência do estudante no Câmpus:**

a) Como é a relação com seus professores? Você se dá bem com eles? Por quê? Gostaria de contar um pouco como tem sido sua experiência no IFG?

b) Como é a sua relação com os servidores e gestores do Câmpus? Poderia me contar um pouco?

c) Poderia contar um pouco sobre sua relação com os colegas? Como é a convivência nos trabalhos, em brincadeiras e outras atividades? Poderia contar um pouco como isso acontece?

d) A gente sabe que na escola tem pessoas que ficam rindo dos outros e que não acreditam

que a gente consegue fazer as coisas, né? Aqui no IFG, você já presenciou essas situações? Esse tipo de coisa já aconteceu com você? Gostaria de falar sobre isso?

e) A gente sabe também que tem alunos que não querem ficar na escola porque não se dão bem com outras pessoas. Você conhece ou já conheceu alguém nessa situação? Você gostaria de contar? O que você acha disso?

f) Alguns estudantes abandonam o curso por várias causas. Você já pensou em algum momento a abandonar o curso? Por quê? lembra de algum colega que começou a estudar no Câmpus e saiu? Poderia contar o que aconteceu? Qual foi o motivo?

#### **IV – Informações sobre NAPNE**

a) Você conhece o NAPNE? O que você sabe sobre ele?

b) As figuras abaixo representam alguns tipos de barreiras atitudinais. Observe as situações. O que mais te chama a atenção? Você já presenciou situações desse tipo ou semelhantes no Câmpus? Você poderia contar?

c) Quais sugestões você daria para melhorar as relações pessoais no Câmpus e para reduzir ou eliminar os preconceitos com relação aos estudantes com deficiência ou necessidades educacionais específicas?

## **Apêndice B**

### **Roteiro de entrevistas semiestruturadas aos estudantes sem necessidades educacionais específicas**

Orientações iniciais e direcionamento:

-Apresentação da entrevistadora.

-Esclarecimentos em relação ao estudo e aos objetivos da entrevista, ao sigilo em relação à identidade e as respostas do entrevistado e à necessidade do registro da entrevista em gravação de áudio.

-Estabelecimento de um clima de confiança com o entrevistado.

-Antes da realização da entrevista, o entrevistado deverá preencher o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido para a mesma.

#### **I – Dados e informações relevantes sobre o estudante:**

a – Qual sua idade?

b – Qual o curso e o período que está fazendo?

#### **II – Informações sobre a permanência e aprendizagem do estudante:**

a) Como você está indo no IFG? Você acha que está aprendendo? Por que? Já sentiu alguma dificuldade? Qual? E aí, o que você fez?

#### **III – Informações sobre a convivência do estudante no Câmpus**

a) Como é a relação com seus professores? Você se dá bem com eles? Por quê? Gostaria de contar um pouco como tem sido sua experiência no IFG?

b) Como é relação com os servidores e gestores do Câmpus? Poderia me contar um pouco?

c) Poderia contar um pouco sobre sua relação com os colegas? Como é a convivência nos trabalhos, em brincadeiras e outras atividades? Poderia contar um pouco como isso acontece?

d) A gente sabe que na escola tem pessoas que ficam rindo dos outros e que não acreditam que a gente consegue fazer as coisas, né? Aqui no IFG, você já presenciou essas situações? Esse tipo de coisas já aconteceu com você? Gostaria de falar sobre isso?

e) A gente sabe também que tem alunos que não querem ficar na escola porque não se dão bem com outras pessoas. O que você acha disso?

f) Alguns estudantes abandonam o curso por várias causas. Você já pensou em algum momento a abandonar o curso? Por quê? lembra de algum colega que começou a estudar no Câmpus e saiu? Poderia contar o que aconteceu? Qual foi o motivo?

#### **IV – Informações sobre NAPNE**

a) Você conhece o NAPNE? O que você sabe sobre ele?

b)As figuras abaixo representam alguns tipos de barreiras atitudinais. Observe as situações. O que mais te chama a atenção? Você já presenciou situações desse tipo ou semelhantes no Câmpus? Você poderia contar?

c) Quais sugestões você daria para melhorar as relações pessoais no Câmpus e para reduzir ou eliminar os preconceitos com relação aos estudantes com deficiência ou necessidades educacionais específicas?



## Apêndice C

### **Roteiro de entrevistas semiestruturadas ao professor(a), técnico-administrativo(a), gestor(a) do Câmpus**

Orientações iniciais e direcionamento:

-Apresentação da entrevistadora.

-Esclarecimentos em relação ao estudo e aos objetivos da entrevista, ao sigilo em relação à identidade e as respostas do entrevistado e à necessidade do registro da entrevista em gravação.

-Estabelecimento de um clima de confiança com o entrevistado.

-Antes da realização da entrevista, o entrevistado deverá preencher o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para a mesma.

#### **I) Dados e informações relevantes sobre o entrevistado:**

a – Qual sua idade?

b – Qual seu cargo na instituição?

#### **II) Informações sobre a formação:**

a) Qual sua formação principal?

b) Como foi a sua formação para o atendimento de pessoas com deficiência? Você pode me contar a respeito?

#### **III) Informações sobre a realidade do Câmpus:**

a) Há quanto tempo atua no Câmpus?

b) Você convive ou já realizou atendimento a estudantes com deficiência ou necessidades educacionais específicas no Câmpus? Como é esse contato?

c) Você acha que os professores, servidores e gestores acolhem os estudantes com deficiência ou necessidades educacionais específicas? Por quê? O que você acha que os alunos com deficiência pensam sobre isso? Acha que eles se sentem acolhidos? Por quê?

d) Com relação à convivência dos estudantes no Câmpus, é possível acontecer situações do tipo: estudantes ficarem rindo ou fazendo piadas de algum colega por apresentar alguma deficiência ou dificuldade, ou a pessoa ser ignorada ou ainda não acreditarem na capacidade de alguns estudantes desenvolverem determinadas atividades. Aqui no IFG, você já presenciou esse tipo de situação? Ou já recebeu algum relato desse tipo? Poderia falar sobre isso?

e) De uma maneira geral, na sua percepção, quais os maiores desafios ou dificuldades enfrentados pelos estudantes na convivência aqui no Câmpus? Poderia contar um pouco sobre isso?

f) Você já acompanhou algum caso de estudante que acabou evadindo? Poderia contar o que aconteceu? Qual foi o motivo?

g) Na sua percepção, quais estratégias o Câmpus oferece para a permanência dos estudantes? E para os estudantes com deficiência ou necessidades educacionais específicas? Poderia comentar um pouco sobre isso?








#### **IV – Informações sobre NAPNE**

a) Você conhece o NAPNE? O que você sabe sobre ele?

b) As figuras abaixo representam alguns tipos de barreiras atitudinais. Observe as situações. O que mais te chama a atenção? Você já presenciou situações desse tipo ou semelhantes no Câmpus? Você poderia contar?

c) Quais sugestões você daria para melhorar as relações pessoais no Câmpus e para reduzir ou eliminar os preconceitos com relação aos estudantes com deficiência?

Quadro 33: Figuras ilustrativas para observação no momento da entrevista com todos os entrevistados:

<p>Figura 01</p>  <p>Fonte:  <a href="https://diariodainclusaosocial.com/2018/10/03/conheca-as-principais-barreiras-que-impedem-a-inclusao-de-pessoas-com-deficiencia/">https://diariodainclusaosocial.com/2018/10/03/conheca-as-principais-barreiras-que-impedem-a-inclusao-de-pessoas-com-deficiencia/</a> Acesso em 10/06/2022</p>	<p>Figura 02</p>  <p>Fonte:  <a href="https://veganagente.com.br/preconceito-contra-autistas-entre-veganos/">https://veganagente.com.br/preconceito-contra-autistas-entre-veganos/</a> Acesso em 10/06/2022</p>
<p>Figura 03</p>  <p>Fonte: <a href="https://pcdmocambique.blogspot.com/">https://pcdmocambique.blogspot.com/</a> Acesso em 10/06/2022</p>	<p>Figura 04</p>  <p>Fonte: <a href="https://zenfy.com.br/bullying-escolar/">https://zenfy.com.br/bullying-escolar/</a> Acesso em 10/06/2022</p>
<p>Figura 05</p>  <p>Fonte:  <a href="https://fotografia.folha.uol.com.br/galerias/23971-tirinhas-29-3-2014,p.03">https://fotografia.folha.uol.com.br/galerias/23971-tirinhas-29-3-2014,p.03</a></p>	
<p>Figura 06</p>  <p>Fonte:  <a href="http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/16_06_2011_8.42.43.47dc3016138057668971bf9d26fe5d41.pdf">http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/16_06_2011_8.42.43.47dc3016138057668971bf9d26fe5d41.pdf</a> p. 05</p>	<p>Figura 07</p>  <p>Fonte:  <a href="http://comolidarcomalunospecias.blogspot.com/p/tirinhas-sobre-nec.html">http://comolidarcomalunospecias.blogspot.com/p/tirinhas-sobre-nec.html</a></p>

Fonte: Autoria própria.

## **Anexo A**

### **RESOLUÇÃO 98/2021 – REI-CONSUP/REITORIA/IFG, de 31 de agosto de 2021**

#### **CAPÍTULO II**

##### **Da normatização legal**

Art. 2º Os marcos regulatórios internacionais, nacionais e institucionais que orientam o presente regulamento são:

- I – Declaração Mundial de Jomtien de 1990, decorrente da Conferência Mundial sobre Educação para Todos;
- II – Declaração de Salamanca (1994), sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas;
- III – Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência (2011);
- IV – Constituição de 1988;
- V – Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional;
- VI – Resolução CNE/CEB nº 2 /2001, que institui Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica;
- VII – Decreto nº 5.296/2004 que regulamenta a Lei nº 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e a Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências;
- VIII – Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008);
- IX – Decreto nº 6.949/2009, que Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinado em 2007.
- X – Lei nº 12.764/2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista;
- XI – Lei nº 13.146/2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI) ou Estatuto da Pessoa com Deficiência;
- XII – Resolução CONSUP/IFG nº 1/2018, que aprova o Regulamento dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas – Napne do IFG;

XIII – Resolução CONSUP/IFG nº 31/2018, que aprova o Estatuto do IFG;

XIV – Resolução CONSUP/IFG nº 33/2018, que aprova o Projeto Político Pedagógico Institucional do IFG; e

XV – Resolução CONSUP/IFG nº 40/2018, que aprova o Regimento Geral do IFG.