

## Educação Profissional Inclusiva: Proposta de Formação para Estudantes Bolsistas do Campus Apodi do IFRN

### ARTIGO

Jordana Tavares de Lira<sup>i</sup>

Instituto Federal do Rio Grande do Norte, Apodi, RN, Brasil

Fábio Alexandre Araújo dos Santos<sup>ii</sup>

Instituto Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN, Brasil

José Araújo Amaral<sup>iii</sup>

Instituto Federal do Rio Grande do Norte, Mossoró, RN, Brasil

### Resumo

Este estudo objetivou avaliar as contribuições pedagógicas de um curso de formação para estudantes bolsistas vinculados a programas institucionais do Campus Apodi do Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN), com vistas à melhoria do processo inclusivo de pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (NEE). O referido curso, descrito por Lira e Amaral (2023), enquadra-se na categoria de produto educacional. A abordagem metodológica configurou-se como qualitativa, de natureza aplicada, adotando a intervenção pedagógica como método, fundamentado em Damiani *et al* (2013). Verificamos que o curso contribuiu com a disseminação de conhecimentos atitudinais a partir do fortalecimento de valores que promoveram uma reflexão crítica acerca das normas que regem as relações sociais. Concluímos que a educação profissional, na sua concepção de formação integral, cumpre com duplo papel de preparar os indivíduos com e sem NEE para a inserção na vida produtiva e para construção de uma sociedade inclusiva.

**Palavras-chave:** Educação Profissional. Educação Inclusiva. Acessibilidade. Formação Integral. Produto Educacional.

### Inclusive Professional Education: Training Proposal for IFRN Scholarship Students

### Abstract

This study aimed to evaluate the pedagogical contributions of a training course for scholarship students linked to institutional programs at the Apodi Campus of the Federal Institute of Rio Grande do Norte (IFRN), to improve the inclusive process for people with special educational needs (SEN). The aforementioned course, described by Lira and Amaral (2023), is inherent to the category of educational product. The methodological approach was configured as qualitative, of an applied nature, adopting pedagogical intervention as a method, based on Damiani et al (2013). We found that the course contributed to the dissemination of attitudinal knowledge by strengthening values that promoted critical reflection about the norms of social relations. We conclude that professional education, in its

conception of comprehensive training, fulfills the dual function of preparing individuals with and without SEN for insertion into productive life and for building an inclusive society.

**Keywords:** Professional Education. Inclusive education. Accessibility. Comprehensive training. Educational Product.

## 1 Introdução

2

Este artigo trata-se de um recorte da pesquisa de mestrado profissional desenvolvida dentro do Programa de Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), Polo Mossoró, vinculado ao Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). O objetivo do estudo foi avaliar as contribuições pedagógicas de uma proposta de curso de formação para estudantes bolsistas de programas institucionais, visando a melhoria do processo inclusivo de pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (NEE), no âmbito do Campus Apodi do IFRN.

O Campus localiza-se no município de Apodi, situado na região semiárida do Oeste Potiguar, distando cerca de 340Km da capital do Rio Grande do Norte. O campus recebe estudantes de doze municípios circunvizinhos, desempenhando um importante papel na oferta da educação profissional e tecnológica, além do desenvolvimento de ações de pesquisa e extensão na região.

Esta pesquisa resulta de um trabalho formativo já iniciado pelo Núcleo de Apoio a Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE) com os servidores desse Campus, do qual a autora é colaboradora. No IFRN, o NAPNE é uma coordenação responsável pelo desenvolvimento de ações voltadas à inclusão, as quais visam ao cumprimento efetivo dos instrumentos legais correlatos à inclusão de pessoas com necessidades educacionais específicas, sendo elas: pessoas com deficiência, pessoas com transtornos funcionais específicos de aprendizagem e pessoas com altas habilidades ou superdotação.

Visando à ampliação dessas ações para a comunidade estudantil, a proposta de curso, doravante denominado produto educacional, voltou-se à formação dos estudantes

vinculados aos programas institucionais. Surgiu da necessidade de melhor preparar esses sujeitos para que se tornem agentes multiplicadores dos princípios da educação inclusiva nos espaços onde atuam, favorecendo, assim, a formação da sensibilidade e o despertar da consciência crítica dos estudantes em relação ao respeito à diversidade e contribuindo com o fortalecimento do processo inclusivo na nossa Instituição (Lira; Amaral, 2023).

Entre os espaços educativos que precisam do fortalecimento do processo inclusivo, destacamos o Programa de Tutoria e Aprendizagem de Laboratório (TAL) e o Programa de Apoio à Formação Estudantil (PAFE), os quais contam com a atuação de estudantes que auxiliam, respectivamente, no trabalho pedagógico e administrativo da Instituição.

O Programa TAL consiste em uma atividade formativa complementar de ensino, destinada a estudantes matriculados no IFRN, e caracterizada como uma alternativa didático-pedagógica que visa à melhoria do desempenho escolar dos estudantes nos cursos técnicos de nível médio e nos cursos de graduação. Enquanto o PAFE consiste em uma ação de assistência estudantil que busca proporcionar a(o) estudante em situação de vulnerabilidade e/ou risco social apoio financeiro para manutenção dos estudos, através do trabalho educativo (IFRN, 2017a; 2017b).

Em ambos os programas, os estudantes prestam serviços de atendimento à comunidade estudantil, sendo o primeiro de caráter pedagógico, e o segundo de caráter administrativo. Contudo, não há ações voltadas a esse grupo com o objetivo de prepará-los para o atendimento dos estudantes com NEE, respeitando as especificidades desses sujeitos e contribuindo com formação educacional de todos os envolvidos (Lira; Amaral, 2023).

Tal ausência não se restringe apenas ao IFRN, mas também é corroborada em pesquisas, realizadas nos últimos oito anos, que apontam a falta de formação de profissionais para o atendimento a pessoas com NEE como um dos principais obstáculos ao avanço da inclusão escolar (Lisboa; Mendes; Lima, 2019). As mesmas pesquisas colocam que toda comunidade acadêmica é corresponsável pelo êxito do processo de inclusão e que essa deve ser garantida não apenas na sala de aula, mas em todos os espaços vivenciais e educativos da escola.

Para Carvalho (2014), as atitudes influenciam significativamente na percepção social de um ambiente inclusivo, constituindo-se em barreiras quando não são favoráveis ao convívio com a diversidade, por meio de comportamentos que impedem ou prejudicam a participação social, a igualdade de condições e oportunidades de pessoas com deficiência ou limitações. Tais barreiras são as mais complexas, pois sua remoção depende de reestruturações perceptivas e afetivo-emocionais de cada sujeito em relação à alteridade (Carvalho, 2019).

Sasaki (2010) salienta que a acessibilidade atitudinal se constitui de um espaço ausente de preconceitos, estigmas, estereótipos e discriminações, tornando-se um aspecto basilar para inclusão de pessoas com deficiência, sobretudo, no mundo do trabalho. No entanto, a acessibilidade atitudinal somente é alcançada por meio de programas e práticas de sensibilização e de conscientização dos trabalhadores em geral e na convivência com a diversidade humana.

Esse ato de conscientização é concebido por Freire (2001, p.28) como a compreensão da realidade social, que deve ser tomada no processo educativo dos homens, a fim de que se tornem sujeitos comprometidos com sua transformação e capacitados para serem “anunciadores e denunciadores” das desigualdades e injustiças sociais.

As colocações desses autores compreendem os valores éticos e estéticos que orientam as normas de conduta de uma sociedade, assim correspondendo à dimensão cultural que, juntamente com as dimensões trabalho e ciência, compõem a formação humana integral, princípio basilar da formação profissional ofertada pelos Institutos Federais (Pacheco, 2020).

Logo, para garantir uma formação integral dos estudantes com e sem NEE, é preciso que a educação profissional seja pautada em um currículo que considere a prática social, que envolva a vida política, a luta social a vida cultural e científica e demais atividades da vida em sociedade (Ramos, 2005; 2014), entre as quais, a convivência social no contexto da diversidade e do respeito às diferenças.

Assim sendo, toda comunidade escolar deve participar de discussões e assumirem responsabilidades compatíveis com os papéis que desempenham, de modo que a escola ressignifique as diferenças individuais e reexamine sua prática pedagógica.

A necessidade de trabalhar a formação para a inclusão já é prevista na Lei Brasileira de Inclusão (LBI), a qual estabelece, no inciso XIV do Art. 28, como obrigação do poder público assegurar a “inclusão em conteúdos curriculares, em cursos de nível superior e de educação profissional técnica e tecnológica, de temas relacionados à pessoa com deficiência nos respectivos campos de conhecimento” (Brasil, 2015).

Portanto, o produto educacional desenvolvido nesta pesquisa busca construir, junto aos estudantes bolsistas, conhecimentos conceituais, habilidades, atitudes e valores que proporcionem uma mudança de postura e comportamento no que tange à compreensão das relações e práticas sociais da realidade da qual faz parte, bem como a ampliação de sua leitura de mundo, de seu senso crítico-reflexivo e de sua participação ativa nos processos sociais (Lira; Amaral, 2023).

O produto educacional foi intitulado como “Curso de Formação em Atendimento a Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais”. O detalhamento dos seus objetivos e organização curricular bem como as demais informações podem ser acessados na obra de Lira e Amaral (2023). Neste artigo, abordaremos os procedimentos metodológicos utilizados, os principais resultados alcançados e as considerações que realizamos com a pesquisa, a partir da aplicação do produto.

## 2 Metodologia

O referencial teórico-metodológico desta pesquisa baseou-se nas definições e classificações de Gil (2008), Damiani *et al* (2013), Minayo (2009), apresentando uma abordagem qualitativa, de natureza aplicada.

Adotou-se o método de pesquisa denominado intervenção pedagógica, definido por Damiani *et al* (2013) como uma interferência proposital de uma ação pedagógica, realizada

por professores e/ou pesquisadores, a qual visa contribuir com o desenvolvimento do conhecimento, com base em um referencial teórico.

O percurso metodológico foi demarcado em três etapas, denominadas como:

1ª Etapa diagnóstica: fase de avaliação da preparação dos estudantes bolsistas para o atendimento a pessoas com NEE. A avaliação foi realizada por meio de levantamento das necessidades formativas dos estudantes bolsistas e das dificuldades vivenciadas pelos estudantes com NEE no âmbito dos serviços prestados pelos dois programas.

2ª Etapa de aplicação do produto educacional: compreende o período de ajustes no plano de curso previamente definido, a partir dos resultados da primeira etapa diagnóstica e de realização do curso com os estudantes bolsistas.

3ª Etapa de avaliação do produto educacional: fase de avaliação das contribuições do curso na formação integral dos estudantes bolsistas, concernentes ao desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes nesses estudantes, no campo das demandas das pessoas com NEE.

Utilizou-se de questionários para coleta de dados, devido às vantagens que esse instrumento proporciona ao pesquisador e aos respondentes, tais como a garantia no anonimato e a não exposição dos respondentes à influência de opiniões alheias (Gil, 2008).

Foram utilizados três questionários ao longo da pesquisa, distribuídos da seguinte forma: dois foram aplicados na etapa diagnóstica, sendo um para o grupo dos bolsistas e outro para os estudantes com NEE, a fim de levantar as necessidades formativas e as dificuldades de atendimento enfrentadas, respectivamente; o terceiro questionário foi aplicado na etapa de avaliação do produto educacional, a fim de levantar as contribuições mais significativas do curso na formação integral dos bolsistas.

Foram analisados os níveis de conhecimento dos bolsistas, antes e depois da intervenção, quanto à eliminação de barreiras, relacionadas à área de atuação dos bolsistas, que comprometem as seguintes dimensões de acessibilidade, classificadas por Sasaki (2010) como:

Acessibilidade arquitetônica: sem barreiras ambientais físicas no interior e no entorno dos escritórios e fábricas e nos meios de transporte coletivo utilizados pelas empresas para seus funcionários. Acessibilidade comunicacional: sem barreiras na comunicação interpessoal (face a face, língua de sinais, linguagem corporal, linguagem gestual, etc.), na comunicação escrita (jornal, revista, livro, carta, apostila, etc., incluindo textos braile, textos com letras ampliadas para quem tem baixa visão, notebook e outras tecnologias assistivas para comunicar) [...]. Acessibilidade metodológica: sem barreiras nos métodos e técnicas de trabalho (treinamento e desenvolvimento de recursos humanos, execução de tarefas, ergonomia, novo conceito de fluxograma, empoderamento etc.). [...] Acessibilidade atitudinal: sem preconceitos, estigmas, estereótipos e discriminações, como resultado de programas e práticas de sensibilização e de conscientização dos trabalhadores em geral e da convivência na diversidade humana nos locais de trabalho. (Sasaki, 2010, p. 67-68, grifo da autora).

A aplicação da pesquisa ocorreu nos meses de julho e agosto de 2020 e contou com a participação de 28 estudantes, com idade entre 15 e 25 anos, regularmente matriculados em cursos técnicos integrados ao ensino médio e em graduação. Dez participantes compuseram o grupo dos estudantes com NEE, apresentando deficiências diversas, como física, auditiva, visual e Transtorno do Espectro Autista; e 18 participantes compuseram o grupo dos bolsistas, sendo 6 vinculados ao programa TAL e 12 ao PAFE.

Ressaltamos que, em virtude do período pandêmico à época, as aulas presenciais encontravam-se suspensas, portanto, toda comunicação entre pesquisadora e participantes como também os procedimentos metodológicos foram realizados de forma remota, por meio de aplicativos de comunicação e plataformas virtuais.

Todos os procedimentos adotados referentes à aplicação foram submetidos à apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) e desenvolvidos sob as recomendações advindas dos documentos normativos acerca das pesquisas de cunho científico com seres humanos, expedidos pelo Conselho Nacional de Saúde do Ministério da Saúde. A aplicação da pesquisa foi autorizada por meio do parecer 4.141.422 do Comitê de Ética da UERN, sob número do Certificado de Apresentação de Apreciação Ética 20532219.3.0000.5294.

### 3 Resultados e Discussão

Abordaremos aqui uma síntese dos resultados e discussões das duas principais etapas de aplicação da pesquisa: a etapa diagnóstica e a de avaliação das contribuições do produto educacional, as quais foram organizadas em duas subseções.

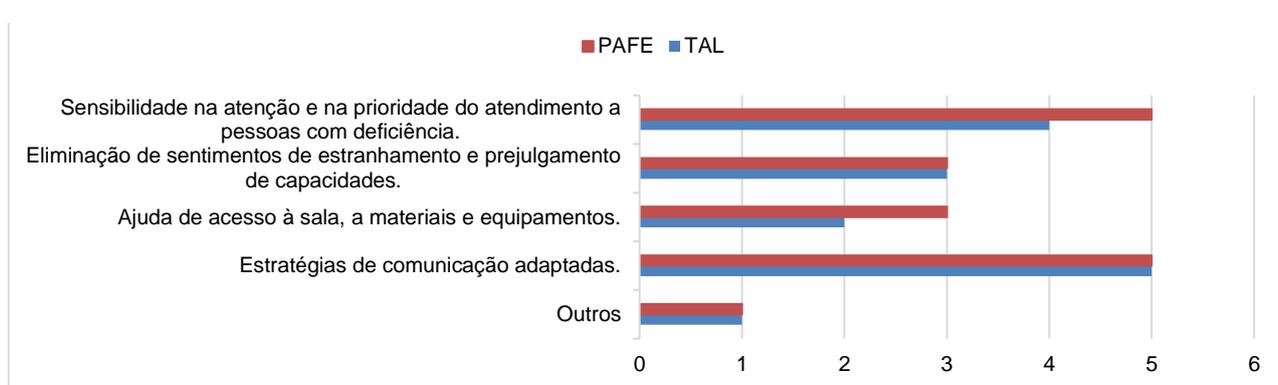
## 3.1 Etapa diagnóstica

8

Nesta etapa, iniciaremos apresentando os resultados da investigação sobre dificuldades enfrentadas pelos estudantes com NEE quanto ao uso dos serviços prestados pelos bolsistas dos programas.

As dificuldades elencadas pelos respondentes, nos dois programas, referem-se a diferentes tipos de barreiras, tais como arquitetônicas, atitudinais, tecnológicas e de comunicação, conforme explicita a Figura 1.

**Figura 1** - Aspectos que precisam ser melhorados nos programas TAL e PAFE, segundo os estudantes com NEE



Fonte: elaboração própria.

Diante do exposto, infere-se que as dificuldades mencionadas podem estar relacionadas a uma variedade de barreiras existentes que impedem ou dificultam a comunicação e o acesso físico desses estudantes aos serviços prestados pelos bolsistas e servidores. Essas dificuldades não estão ligadas apenas às limitações enfrentadas por determinado tipo de deficiência, mas às especificidades individuais de cada sujeito, uma vez que cada estudante que assinalou enfrentar dificuldades no atendimento apresenta deficiência diferente dos demais.

Carvalho (2019) afirma que as barreiras dependem do contexto em que elas são criadas e perpetuadas, oriundas da interação do sujeito com os recursos humanos e materiais socialmente disponíveis, para atender às suas necessidades, não devendo ser categorizadas por tipo de deficiência. Logo, a comunidade escolar precisa reconhecer que cada sujeito apresenta necessidades específicas que podem levá-los a trajetórias escolares diferentes, embora apresentem a mesma deficiência ou transtorno de aprendizagem. Isto ressalta a singularidade de cada sujeito que apresenta determinada deficiência, devendo ele ter atenção individualizada e suas necessidades supridas para o bom desempenho acadêmico.

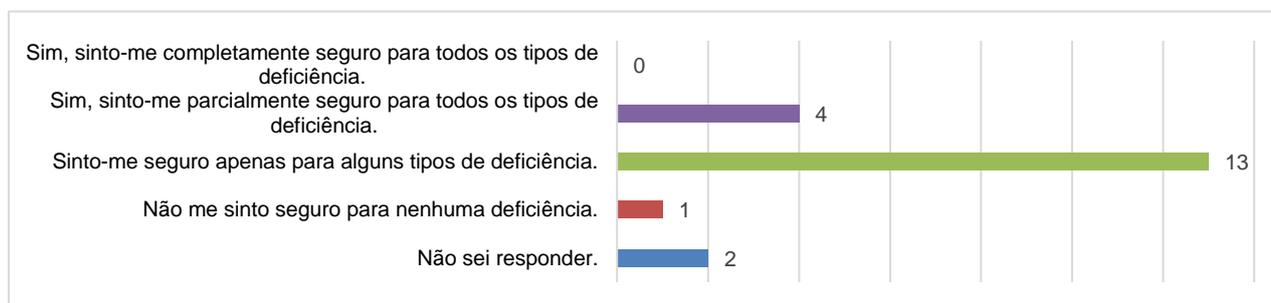
Também questionamos os estudantes com deficiência como eles avaliam o fato do IFRN oferecer uma formação aos bolsistas sobre as necessidades e especificidades das pessoas com NEE. Foram obtidos os seguintes resultados: 70% afirmaram ser “importante”, 20% afirmaram ser “imprescindível”, e 10% afirmaram ser “necessário para alguns casos de deficiência”, não havendo nenhum aluno que considera a formação “desnecessária”.

O reconhecimento da necessidade de ofertar ações formativas para os estudantes com NEE reitera a relevância de estimular a construção de uma cultura inclusiva na comunidade escolar que, para Carvalho (2014), desenvolve a autoconsciência e a corresponsabilidade de todos pelo processo de inclusão. Nesta perspectiva, os estudantes com NEE mostram que a inclusão não se restringe apenas à dimensão política, mas também se faz por meio de práticas pedagógicas e condutas, envolvendo toda a comunidade.

Quanto à diagnose das necessidades formativas dos bolsistas, dos 18 participantes, 17 afirmaram nunca ter recebido nenhum tipo de formação ou orientação para atendimento a pessoas com NEE.

Também foi questionado a todos os bolsistas o quanto eles sentem-se seguros para atender, orientar e ajudar uma pessoa com NEE no desempenho de suas atribuições. O resultado encontra-se na Figura 2.

**Figura 2** - Nível de segurança dos bolsistas quanto ao atendimento a pessoas com NEE

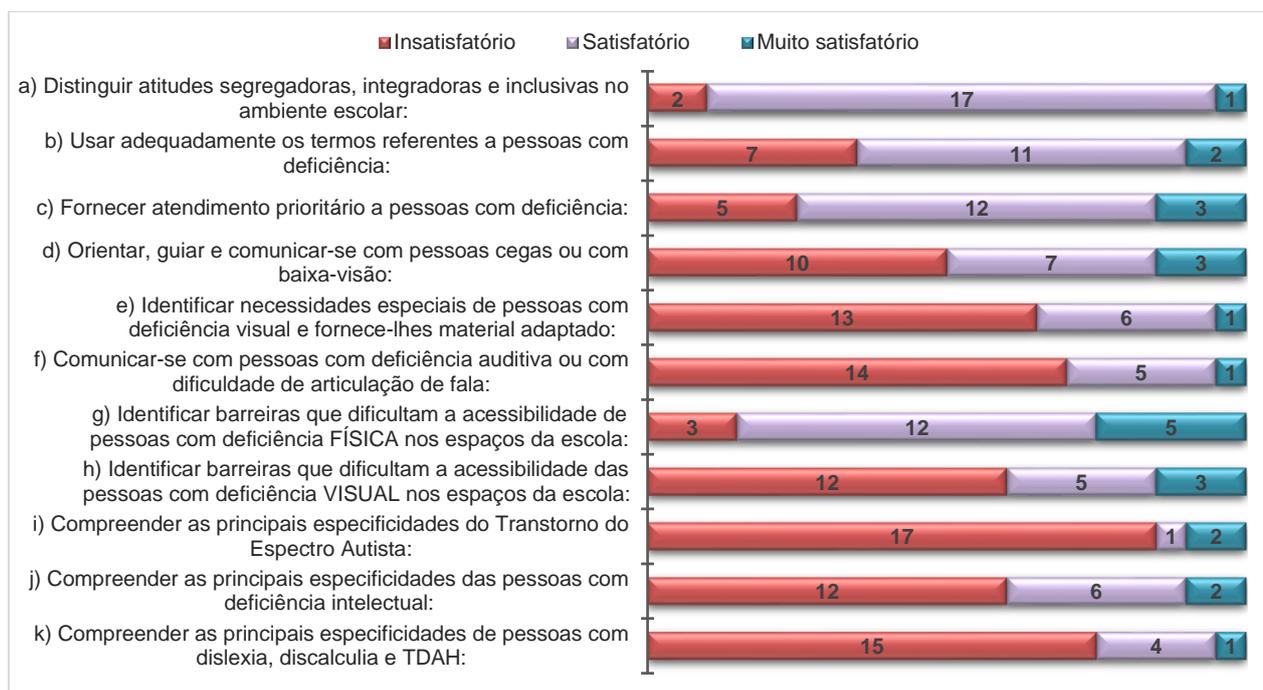


Fonte: elaboração própria.

Destacamos que nenhum bolsista se considera completamente seguro para atender aos diferentes tipos de deficiência. Especulamos que isto seja reflexo da ausência de formação para tal.

A fim de detalhar os conhecimentos prévios dos bolsistas acerca da temática da inclusão, solicitamos que eles avaliassem o seu nível de conhecimento para as competências a seguir (Figura 3), que foram trabalhadas ao longo do curso e se relacionam com as seis dimensões de acessibilidade, segundo Sasaki (2010).

**Figura 3** - Nível de conhecimento dos bolsistas sobre as competências referentes às dimensões de acessibilidade no espaço escolar antes da realização do Curso de Atendimento as Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais



Fonte: elaboração própria.

O gráfico mostra que o nível “insatisfatório” se encontra presente em todos os itens e predomina em sete (itens “D”, “E”, “F”, “H”, “I”, “J” e “K”) dos onze itens elencados. Esse nível pressupõe uma lacuna total ou parcial de conhecimentos acerca da respectiva dimensão de acessibilidade. Diante disso, infere-se que todas as dimensões apresentam insuficiência de conhecimentos, habilidades e atitudes por partes dos estudantes, podendo se constituir como barreiras à inclusão, com maior incidência naquelas relacionadas à acessibilidade arquitetônica para pessoas com deficiência visual e acessibilidade comunicacional e atitudinal para pessoas com deficiência visual, auditiva, intelectual, TEA e transtornos funcionais específicos de aprendizagem.

O nível “satisfatório” também esteve presente em todos os itens, com maior incidência em quatro (itens “A”, “B”, “C” e “G”) dos doze itens elencados, que dizem

respeito aos aspectos gerais da acessibilidade atitudinal para todas as deficiências e também referentes à acessibilidade arquitetônica de pessoas com deficiência física.

Não houve predominância do nível “muito satisfatório” em nenhum dos itens elencados, mostrando a necessidade de se trabalhar todos os aspectos formativos previamente programados.

12

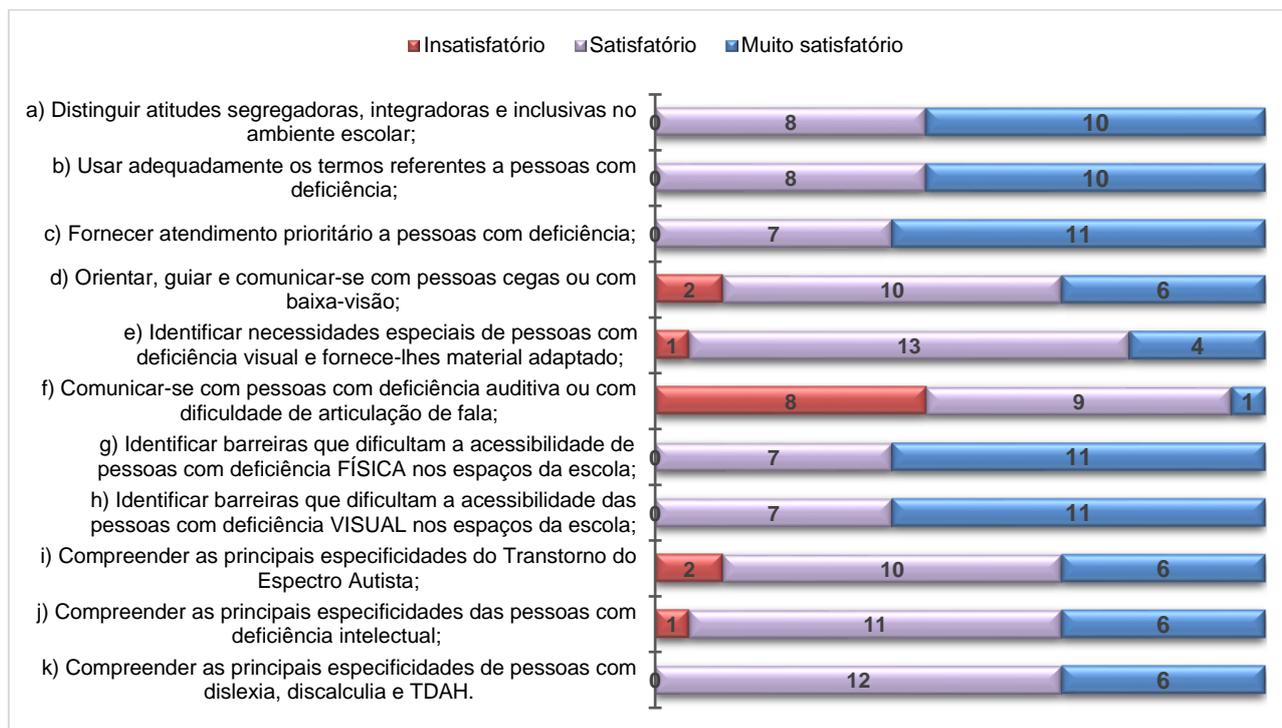
A avaliação diagnóstica dos bolsistas corrobora com a dos estudantes com NEE em relação às barreiras da acessibilidade arquitetônica que, apesar de ainda se encontrarem presentes no espaço escolar, não são o principal fator que compromete o atendimento dos estudantes. Em vez disso, são as barreiras de acessibilidade comunicacional, metodológica, instrumental e atitudinal que se manifestam por meio das ações dos sujeitos no ambiente.

Carvalho (2018) afirma que as barreiras, apesar de diferentes, inter-relacionam-se, principalmente, quando tratamos das atitudinais que, quando associadas a outras, ampliam seu efeito excludente e segregador no espaço escolar. Logo, é preciso que a remoção das diferentes barreiras seja trabalhada conjuntamente, em um processo educativo que promova a conscientização dos sujeitos quanto à dimensão do significado do termo inclusão, por meio da disseminação de conhecimentos conceituais, procedimentais e atitudinais que envolvem, especialmente, o convívio com a diversidade humana.

### 3.2 Etapa de avaliação do produto educacional

Nesta etapa, propusemos aos bolsistas uma segunda avaliação sobre o nível de conhecimento acerca das competências trabalhadas após a intervenção, cujos resultados encontram-se na Figura 4.

**Figura 4** - Autoavaliação dos estudantes sobre as competências das dimensões da acessibilidade após o Curso de Atendimento as Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais



Fonte: elaboração própria.

Quando comparamos visualmente e percentualmente os resultados expressos nas figuras 3 e 4, constatamos que houve uma redução do nível “insatisfatório” e um aumento do nível “muito satisfatório” em todos os itens elencados. Já a variação do nível “satisfatório” alternou para mais ou para menos, de acordo com cada item analisado.

Observamos que ocorreu redução total do nível “insatisfatório” em seis das onze competências, que dizem respeito aos conhecimentos sobre as dimensões da acessibilidade arquitetônica, concernente à deficiência física e à deficiência visual (itens “G” e “H”) e da acessibilidade atitudinal, concernente aos aspectos gerais de todas as deficiências (itens “A”, “B” e “C”) e aos transtornos de aprendizagem (item “K”), cuja redução foi a mais significativa.

Quanto aos demais itens, o nível “insatisfatório” também apresentou redução, com exceção do item “F” que trata da acessibilidade comunicacional para pessoas com

deficiência auditiva e com dificuldades de articulação de fala. Mesmo após a conclusão do curso, 44% dos bolsistas não apresentaram uma melhora no conhecimento sobre esta competência e podem, ainda, não se sentirem seguros para interagir com esses sujeitos. Inferimos que o baixo índice de conhecimento nesta competência, após o curso, pode ser decorrente da insuficiência de atividades voltadas ao ensino da Língua Brasileira de Sinais – Libras.

Foi solicitado aos estudantes que indicassem o quanto o produto educacional contribuiu com a melhoria das suas atividades como bolsistas e com sua formação integral. Buscamos também analisar os efeitos do curso na formação profissional como técnico ou graduado do IFRN e na formação como pessoa e cidadão, de forma a estimular os estudantes a refletirem sobre a aplicação dos conhecimentos obtidos a sua prática social. Para isso, os bolsistas deveriam indicar uma das quatro alternativas, dispostas na seguinte ordem de relevância: “imprescindível”, “importante”, “foi necessário apenas para algumas situações”, e “desnecessário”. O resultado encontra-se expresso em números absolutos na figura 5.

**Figura 5** - resultado da avaliação dos bolsistas quanto ao nível de contribuição do produto educacional para as suas atividades como bolsista e para formação integral



Fonte: elaboração própria.

Ao compararmos os percentuais das três áreas avaliadas, observamos que os estudantes estabeleceram maior relação do produto educacional com sua formação pessoal e cidadã e menor relação com sua formação profissional como técnico ou

graduado. Isso é evidenciado pelos percentuais mais altos e mais baixos do nível 'imprescindível', que representa o máximo de relevância.

No entanto, ressaltamos que a indicação apenas dos níveis “imprescindível” e “importante” na avaliação do produto educacional já revela a existência da relação que o produto educacional estabelece com as propostas dos programas e com o perfil de formação do curso. Os resultados indicam que os estudantes percebem que o processo de formação profissional vai além da apreensão de conhecimentos científicos e tecnológicos da área para atuação laboral. A utilidade dos conhecimentos concernentes ao atendimento a pessoas com NEE, no exercício profissional, mostra que os estudantes compreendem que o mundo do trabalho também é permeado por relações humanas. Logo, eles reconhecem a necessidade do domínio de tais conhecimentos para sua formação a partir da compreensão dos valores éticos que regulam o convívio social.

Essa percepção dialoga com a concepção de formação humana integral defendida por Ramos (2005), que envolve trabalho, ciência e cultura. Essas dimensões constituem o universo do mundo do trabalho, sendo essenciais para a formação de um sujeito crítico e consciente de sua responsabilidade social diante da realidade em que vive.

Apesar de seis estudantes indicarem “importante” em vez de “imprescindível” a contribuição do curso para sua formação profissional, esse resultado mostra-nos que ainda é preciso reforçar, no produto educacional, práticas pedagógicas que agucem, em todos os estudantes, a capacidade de percepção da diversidade humana nas relações sociais que permeiam o mundo do trabalho, a fim de que todos compreendam que a inclusão transcende todas as áreas sociais da vida do indivíduo com e sem NEE.

## 4 Considerações finais

Ao longo desse trabalho, percebemos que o Curso de Atendimento a Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais contribuiu, sobretudo, com a disseminação de conhecimentos atitudinais a partir do fortalecimento de valores como respeito mútuo, solidariedade, responsabilidade, igualdade e equidade de direitos. Esses valores

promoveram uma reflexão crítica acerca das normas que regem as relações sociais, em especial, aquelas que envolvem pessoas com NEE, assim alicerçando condutas éticas na atuação dos estudantes no ambiente escolar em relação à diversidade humana.

O fortalecimento desses valores buscou promover a tomada de atitudes reflexivas, fruto de uma clara consciência dos valores que as regem, promovendo uma mudança de postura pessoal e profissional. Assim, colaborando com a construção de um clima socioafetivo nas relações estabelecidas na comunidade escolar, por meio da cooperação, da alteridade, da tolerância, da participação, dentre outras atitudes colaborativas.

A partir dos conhecimentos atitudinais, que promovem a conscientização dos sujeitos através da sua reestruturação perceptiva e afetivo-emocional, é que conseguimos desenvolver os conhecimentos procedimentais, isto é, as habilidades para a remoção de barreiras, sejam elas atitudinais, arquitetônicas, de comunicação, entre outras existentes no ambiente escolar ou em qualquer instituição organizacional.

Consideramos que o produto educacional proposto ainda não supre todas as demandas formativas apresentadas pelos bolsistas, em especial, a comunicação com pessoas surdas. Portanto, é necessário desenvolver outros produtos educacionais que possam complementar essa formação. Esses novos produtos podem ser propostas para pesquisas posteriores.

Reconhecemos também que ações pontuais e isoladas em um único *campus* não são suficientes para construir um Instituto Federal inclusivo, se não forem planejadas e efetivadas a nível sistêmico, envolvendo todos os atores da instituição. O ideal seria prover espaços dentro do currículo do ensino médio integrado para que esses conteúdos sejam trabalhados com todos os estudantes da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) de forma transversal, a fim de que tenham oportunidade de enriquecer a dimensão cultural de sua formação.

De toda forma, o processo de validação do curso (aplicação e resultados obtidos), habilita-o a ser replicado em outros *campi* da rede federal de EPT, ou ser adaptado, para contemplar as especificidades formativas que atendam aquela realidade local, no sentido da promoção da perspectiva inclusiva na Educação Profissional e Tecnológica.

## Referências

BRASIL. **Lei Nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Brasília: Presidência da República, 2015. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm). Acesso em: 25 mai. 2023.

CARVALHO, Rosita Edler. **Escola Inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico**. 6. ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação Inclusiva: com os pintos nos “is”**. 9. ed. Porto Alegre: Mediação, 2018.

CARVALHO, Rosita Edler. **Removendo barreiras para a aprendizagem: educação inclusiva**. 11. ed. Porto Alegre: Mediação, 2019.

DAMIANI, Magda Floriana *et al.* Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 45, p. 57-67, 2013, 11. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/caduc/article/view/3822>. Acesso em: 26 dez. 2023.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE. Conselho Superior. **Resolução Nº 14/2017-CONSUP, de 23 de março de 2017**. Aprova as normas regulamentadoras do Programa de Tutoria e Aprendizagem de Laboratório – TAL no âmbito do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. Natal: Conselho Superior, 2017.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE. Conselho Superior. **Resolução Nº 34/2017-CONSUP, de 31 de julho de 2017**. Aprova o Regulamento do Programa de Apoio à Formação Estudantil no âmbito do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. Natal: Conselho Superior, 2017.

LIRA, Jordana Tavares de; AMARAL, José Araújo. Curso de formação para estudantes bolsistas: um produto educacional voltado à diminuição das barreiras atitudinais na educação profissional. *In*: AMARAL, José Araújo; DANTAS, Aleksandre Saraiva; ALVES, Sandra Maria Campos. **Produtos Educacionais: Socializando a Diversidade e os Processos de Elaboração no ProfEPT**. 1. ed. Natal: Editora IFRN, 2023. p. 124-156.

ISBN 978-85-8333-296-1. Disponível em: <https://memoria.ifrn.edu.br/handle/1044/2417>. Acesso em: 30 jun. 2023.

LISBOA, Rodrigues dos Santos. MENDES, Vera Lúcia Peixoto Santos. LIMA, Wandillson Alisson Silva. Implementação da Política de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas nos Institutos Federais Brasileiros. **Revista de Políticas Públicas**, São Luís v. 23, n. 2, p. 566-585, 2019. Disponível em: <http://www.periodicoeletronicos.ufma.br/index.php/rppublica/article/view/13074/7195>. Acesso em: 12 dez. 2020.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O Desafio da Pesquisa Social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org). **Pesquisa Social**. 23.ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

PACHECO, Eliezer. Desvendando os Institutos Federais: Identidade e Objetivos. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, v. 4, nº 1, p. 4 – 22. 2020. Disponível em: <https://ojs.ifes.edu.br/index.php/ept/article/view/575/437>. Acesso em: 2 mai. 2020.

RAMOS, Marise Nogueira. **História e política da educação profissional**. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014.

RAMOS, Marise, Possibilidades e desafio na organização do currículo integrado. IN.: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (orgs). **Ensino Médio Integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. 8. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2010.

<sup>i</sup> **Jordana Tavares de Lira**, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7007-2793>  
Instituto Federal do Rio Grande do Norte

Licenciada em Ciências Biológicas e em Pedagogia (UFRN), Especialista em Educação Inclusiva (IFRN) e em Neuropsicopedagogia (UFRN). Mestre em Educação Profissional e Tecnológica pelo ProfEPT (IFRN), atua como Técnica em Assuntos Educacionais no IFRN.

Contribuição de autoria: Autora.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3991782292765990>

E-mail: [jordana.lira@ifrn.edu.br](mailto:jordana.lira@ifrn.edu.br)

<sup>ii</sup> **Fábio Alexandre Araújo dos Santos**, ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-5902-8698>  
Instituto Federal do Rio Grande do Norte

Doutor e Mestre em Educação. Pedagogo. Professor do IFRN. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional ProfEPT/IFRN.

Contribuição de autoria: Coorientador

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8334261197856331>

E-mail: alexandre.araujo@ifrn.edu.br

iii **José Araujo Amaral**, ORCID <https://orcid.org/0000-0001-8678-4798>

Instituto Federal do Rio Grande do Norte

Doutor e Mestre em Biotecnologia (ICB-USP/Instituto Butantan). Biólogo pelo IB/USP. Professor do IFRN, campus Mossoró. Professor do Programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação Profissional ProfEPT/IFRN-polo Mossoró e Especialização em Educação e Contemporaneidade (IFRN/Mossoró).

Contribuição de autoria: orientador

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7901529038477084>

E-mail: jose.amaral@ifrn.edu.br

19

**Editora responsável:** Genifer Andrade

**Especialista *ad hoc*:** Elione Maria Nogueira Diógenes e Célia Camelo de Sousa

### Como citar este artigo (ABNT):

LIRA, Jordana Tavares de.; SANTOS, Fábio Alexandre Araújo dos.; AMARAL, José Araújo. Educação Profissional Inclusiva: Proposta de Formação para Estudantes Bolsistas do Campus Apodi do IFRN. **Rev. Pemo**, Fortaleza, v. 6, e10959, 2024. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/10959>

Recebido em 30 de junho de 2023.  
Aceito em 27 de dezembro de 2023.  
Publicado em 22 de fevereiro de 2024.