

Contribuições aos saberes em inclusão escolar dos profissionais que atuam nos NAPNEs

Ricardo Allan de Carvalho Rodrigues

Instituto Federal do Espírito Santos (IFes)

(rallanbr@gmail.com)

Maria Cristina Caminha de Castilhos França

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS)

(mcristina.franca@poa.ifrs.edu.br)

Resumo: Este artigo investigou o que são considerados saberes inclusivos, conhecimentos formais e informais sobre as práticas de inclusão de pessoas da educação especial, aprendidos e compartilhados em contextos formais e não formais de educação, segundo os profissionais que atuam para a inclusão no Instituto Federal de Brasília-IFB. Para a coleta dos dados, optou-se pela observação participante, seguida de entrevista semiestruturada, sob o método da Análise de Conteúdos, conforme a perspectiva de Bardin. Os dados analisados demonstram que a aquisição de saberes inclusivos contempla conhecimentos científicos e informais, advindos do estudo, da prática, da interação com a comunidade escolar e com as redes de apoio à inclusão, entre outros. No entanto, entre suas conclusões, a pesquisa mostra que tais saberes e articulações não promovem isoladamente a efetivação da inclusão, se, ao lado destes, também não sejam incorporadas na formação inicial/continuada, e na disseminação em toda comunidade escolar, da habilidade da atitude empatia. Com a associação destes saberes inclusivos, espera-se que sejam combatidos atos de procrastinação, omissão e negligência, que se constituem, entre outras, em barreiras atitudinais que dificultam a efetivação do processo de inclusão na EPT.

Palavras-chave: Educação Profissional e Tecnológica; Educação Especial; Formação de Professores.

Contribuciones a los saberes en inclusión escolar de los profesionales que actúan en los NAPNEs

Abstracto: Este artículo investigó lo que son considerados saberes inclusivos, conocimientos a respecto las prácticas de inclusión de personas del grupo de la educación especial, aprendidos y compartidos en contextos formales y no formales de educación, según los profesionales que actúan para la inclusión en el Instituto Federal de Brasília-IFB. Para recoger los datos, se eligió la observación participante, seguida de la entrevista semiestruturada, sobre el método del análisis de contenidos, conforme la perspectiva de Bardin. Los datos analizados demuestran que la adquisición de saberes inclusivos considera conocimientos de contextos educativos formales e informales, oriundos del estudio, de la práctica y de la interacción con la comunidad escolar y con las redes de apoyo a la inclusión, entre otros. Sin embargo, entre sus conclusiones, la pesquisa muestra que esos saberes y articulaciones no promueven aisladamente la efectividad de la inclusión, si no sean agregadas en la formación inicial/continua y que sean diseminadas a la comunidad escolar la habilidad de la actitud y de la empatía. Con la asociación de estos saberes inclusivos, se espera que sean combatidos actos de procrastinación, omisión y negligencia, que se convierten en barreras actitudinales que dificultan la efectividad de la inclusión en la EPT.

Palabras-clave: Educación Profesional y Tecnológica; Educación Especial; Formación de Profesores.

INTRODUÇÃO

O discurso da incompletude de uma formação adequada constitui-se como um dos principais argumentos para a construção de barreiras atitudinais por alguns profissionais de educação, em oposição à promoção de ações inclusivas direcionadas aos estudantes, público da educação especial, matriculados nas escolas regulares, dentre estas, nos Institutos Federais de Educação Científica e Tecnológicas (IFs).

Segundo Azcárraga (2013), alguns professores não se sentem preparados para assumir esta tarefa, já que não contam desde a sua formação inicial com alguns dos saberes científicos ou informais, validados para o trabalho em ambientes educativos inclusivos. Para a autora, como consequência, é evidente a limitação da disposição de alguns desses profissionais para acolher os estudantes com necessidades específicas.

... en la formación aparece naturalizada la concepción de la educación común como la educación de “los comunes” o sea que el hecho de haberse formado para ser maestros de escuela primaria genera en estos una eximición de ocuparse de los “otros niños” y en la misma lógica, se construye una ilusión de que con la presencia de un “especialista” será posible el trabajo de la inclusión (CASAL, 2018, p.150-151.)¹.

Logo, uma análise crítica contra esse discurso aponta, entre outros argumentos, para o entendimento de que o conhecimento para a inclusão escolar não é constituído somente pela formação científica, mas também a partir das relações dos múltiplos conhecimentos que são adquiridos pelos aspectos sócio-históricos de cada profissional. Além disso, contempla o conhecimento de que o atendimento educacional inclusivo não é algo individual, mas construído a partir da interação com atores internos (profissionais de educação, estudantes, comunidade escolar, etc.) e externos (ONG, setor público, etc.) que atuam na inclusão escolar, entre outros, que conformam a rede de apoio à inclusão, dentre outros.

Kassar (2011) enfatiza que a partir dos anos de 2000, principalmente entre

¹ Na formação aparece naturalizada a concepção de educação comum como a educação “dos comuns”, ou seja, que o feito de haver-se formado para serem maestros de escola primaria gera em estes uma excusa de se ocupar de “outras crianças” e, na mesma lógica, é construída uma ilusão de que com a presença de um especialista será possível o trabalho de inclusão (tradução livre do autor).

2003 e 2010, há uma política denominada “educação inclusiva”. Entre outras diretrizes, essa política priorizou a oferta do atendimento educacional especializado (AEE) na própria escola regular onde os estudantes da educação especial estão matriculados.

Como reflexo da implementação dessa política na EPT, podemos observar por meio do Censo Escolar INEP de 2019 (Brasil, 2019) a existência de 2.109 matrículas de estudantes da educação especial, em 528 unidades da educação básica na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

De modo a prestar o apoio técnico pedagógico a esse novo perfil de alunato nos institutos que compõem a rede federal de educação profissional e tecnológica, esta política de educação, somada às legislações vigentes, estimularam a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) do Ministério da Educação na implementação do programa Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais - TecNep.

Esta ação apoiou a criação do Núcleo de Atendimento às Necessidades Específicas - NAPNE nos institutos federais, local destinado às práticas do Atendimento Educacional Especializado (AEE), tendo, entre outras propostas, o desenvolvimento de intervenções pedagógicas que auxiliassem também a efetivação da inclusão do público da educação especial na rede dos institutos federais.

Por outro lado, a presença desse alunato nos IFs representou um alerta quanto ao fato da necessidade de que os seus profissionais tivessem alguma referência pedagógica destinada ao atendimento inclusivo desse público. Por isso, também chama a atenção os dados do Censo Escolar INEP de 2019 (BRASIL, 2019), que assinalou a existência de 15.126 docentes que atuavam na educação básica na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Destes, apenas 181(1,97%) declararam no Censo que são docentes com curso de formação continuada (com no mínimo 80 horas) voltado à educação especial.

Conseqüentemente, uma parcela desse professorado terá que obter algum saber em inclusão escolar por outros meios e espaços de formação (ONG, outros espaços de educação, companheiros de trabalho, o próprio aluno atendido, etc.), para o desenvolvimento de suas práticas. Para este grupo de profissionais engajados, podemos dizer que a diversidade das características e das necessidades de cada estudante da educação especial constitui-se em um dos grandes desafios

para a sua atuação. Isso porque é praticamente impossível adquirir conhecimentos formais e informais, validados em seu uso, que abarquem as mais diversas características e necessidades demandadas de um público tão diverso como o da educação especial, num único momento. Por exemplo, o grupo que compõe a deficiência visual, a auditiva e o autismo possui diferentes graus, o que vai exigir diferentes formas de abordagem.

Para isso, é importante também destacar que a construção desses saberes em inclusão escolar dependerá do estabelecimento de uma rede de saberes, interna ou externa, que favoreça o contato e a troca de experiência entre todos os envolvidos nos processos educativos de inclusão. Schaffner (1999) define que uma rede de apoio se sustenta no trabalho de diversos profissionais, educadores e outros especialistas, formando diferentes equipes de apoio, cada uma com uma função. Estas visam ao debate constante para a resolução de problemas na inclusão escolar do estudante frente às suas necessidades escolares demandadas em questão.

Diante de tais questões, não por vezes os profissionais que atuam para a inclusão se perguntam: quais os saberes em inclusão escolar, considerados minimamente essenciais, devem constituir o perfil do agente inclusivo no desempenho das suas práticas? Neste sentido, este artigo procurar refletir sobre alguns dos saberes em inclusão escolar, destacados como minimamente necessários, para fundamentar a atuação dos profissionais inclusivos que atuam no NAPNE do IFB, Campus Brasília.

Na concepção aqui defendida, compreende-se que tais saberes devem abranger tanto os saberes elaborados pela pesquisa científica quanto valorizar e difundir os considerados saberes informais, conhecimentos que são validados no seu uso, oriundos de espaços formais e não formais de educação. Ao discutir esse encontro de saberes em inclusão escolar, espera-se compreender a relação de complementaridade e coesão entre o conhecimento advindo do estudo científico com o da vivência profissional e da visão de mundo desses profissionais, visando compartilhar essas experiências, como um dos norteadores para futuras formações internas das equipes que atuam nos NAPNE e dos demais profissionais inclusivos dos IFs.

MÉTODO

O Campus Brasília do IFB foi escolhido em razão de ser o maior entre os *campi* deste instituto e também devido ao privilégio da sua localização e acesso pelos estudantes com deficiência. A principal demanda atendida nas práticas de AEE do núcleo era oriunda do grupo de estudantes com deficiência auditiva (14), embora houvesse outros grupos de pessoas com deficiência atendidos: cegos (2), autismo (3), deficiência intelectual (2), entre outros, além de estudantes (9) com altas habilidades e superdotação.

Este estudo contou com a participação dos seguintes seguimentos de profissionais que atuam para a inclusão no IFB: a) uma coordenadora geral do NAPNE; b) dois professores de sala inclusiva; c) dois intérpretes de LIBRAS; d) dois estagiários/monitores; e) dois estudantes cegos atendidos pelo núcleo, que atuam também como consultores das ações do NAPNE na área de deficiência visual.

A pesquisa orientou-se pela metodologia de estudo de caso, de caráter qualitativo, exploratório, sob diferentes formas: a revisão bibliográfica, a observação participante, a entrevista semiestruturada e aplicação de questionário. Para a coleta dos dados, optou-se inicialmente pela observação participante, seguida de entrevista semiestruturada para, posteriormente, aplicar o questionário, composto de questões abertas e fechadas. Esse material foi transcrito e decodificado por meio das categorias de análise subtraídas da teoria que fundamenta esse estudo e de categorias êmicas, expressas pelos participantes dessa pesquisa.

A fim de melhor identificação das respostas dos participantes, os mesmos foram descritos da seguinte forma:

Quadro 01 – Caracterização dos participantes entrevistados

➤	Coordenadora do NAPNE (doutora em geografia)
➤	Interlocutor 01 - Professor que atua em salas inclusivas (bacharel em comunicação e contabilidade)
➤	Interlocutor 02 - Professora que atua em salas inclusivas (bacharel em contabilidade)
➤	Interlocutor 01 - Intérprete de LIBRAS (técnica em LIBRAS)
➤	Interlocutor 02 - Intérprete de LIBRAS (pedagoga)
➤	Interlocutor 01 - Monitor (estagiário de curso de graduação)

➤ Interlocutor 01 - Estudante Cego, atendido e monitor no NAPNE (cursos de pós-graduação em gestão pública).

➤ Interlocutor 02 - Estudante Cega, atendida e monitora no NAPNE (cursos de pós-graduação em gestão pública).

Fonte: autor da pesquisa.

O instrumento de pesquisa estruturado, aplicado aos profissionais do NAPNE, foi organizado em três enfoques: 1) caracterizar o perfil inicial dos profissionais que atuam no NAPNE; 2) verificar as redes de apoio existentes no IFB para a oferta de formação continuada; 3) identificar as barreiras enfrentadas para a efetivação da inclusão e reflexão sobre os saberes inclusivos necessários para as práticas pedagógicas do AEE no NAPNE do IFB.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Quanto à formação inicial e continuada, o estudo averigou as características dos profissionais que atuam no NAPNE. Ao serem questionados se houve alguma exigência de conhecimento sobre a educação inclusiva para exercício no NAPNE, com a exceção do corpo técnico de LIBRAS, todos foram unânimes em dizer que não houve nenhuma exigência de formação na área da educação especial, inclusive para coordenação do núcleo. Tal fato pode ser verificado na própria normativa do núcleo do IFB.

Art. 5º – O NAPNE será composto por no mínimo três (03) servidores do IFB, dentre eles, um coordenador (a), um (a) secretário (a) e por uma equipe multidisciplinar **voluntária**, com representação de todos os segmentos do *Campus*, subordinado diretamente à Diretoria de Ensino, Pesquisa e de Extensão (Brasil, 2013), (Grifo nosso).

Tal perfil para atuação do NAPNE contrasta com o estabelecido pelas diretrizes do MEC para o AEE na Educação Básica. O Ministério da Educação, por meio da Diretoria de Acessibilidade, Mobilidade, Inclusão e Apoio a Pessoas com Deficiência (DPEE/SEMESP), traçou, entre outras diretrizes, o perfil mínimo do professor que deve atuar no Atendimento Educacional Especializado, por meio da

Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009 (BRASIL, 2009).

Como reflete Moura (2007), a consolidação do futuro da expansão da implementação de uma educação politécnica ou tecnológica de caráter universal está intimamente ligada à necessidade de que sejam constituídos os quadros de profissionais e que esses sejam adequadamente formados. Se isso não ocorrer, segundo o autor, serão reproduzidos os erros do passado. A paráfrase dessa frase aplica-se genuinamente à educação de pessoas do público da educação especial, se acrescentamos à expressão “educação politécnica de caráter universal” a palavra “inclusiva”.

Sobre as redes de apoio à formação continuada, a pesquisa identificou que o trabalho de identificação e captação do estudante público da educação especial no IF acontece por meio do registro da matrícula ou pelo encaminhamento do professor de sala de aula inclusiva, que recorre ao NAPNE, para que este promova uma avaliação do estudante. Neste cenário, destaca-se a rede de apoio ao IFB, por meio da parceria com a Associação de Centro de Treinamento de Educação Física Especial (CETEFE).

Interlocutor 01 - Coordenadora do NAPNE. “Os professores são orientados através do laudo, encaminhado pelo CETEFE, que faz um trabalho multidisciplinar. Esse laudo é mais completo, pois eles têm profissionais na área de educação, saúde. Esse laudo tem várias recomendações para os docentes. Esse é um convênio que o IFB fez com esse centro. E lá que faz esse laudo, pois aqui não temos essa equipe. Embora a gente faça um diagnóstico aqui, uma outra maneira é a gente esperar a chegada do laudo do CETEFE, que é mais completo em termos de recomendação metodológica, de acessibilidade metodológica para o docente. Depois a gente encaminha por e-mail para o coordenador pedagógico, com cópia para os professores ou a gente sensibiliza, através das reuniões de colegial, a gente sensibiliza cada caso. Obviamente, a gente vai tratar em colegiados mais complexos, como os conselhos de classe”.

Neste sentido, o laudo emitido pela instituição parceria constitui-se numa importante possível ferramenta de conhecimento, discussão e futuros treinamentos da equipe do NAPNE e de todos os atores envolvidos no processo de inclusão (professores de sala, monitores, etc.), como, a partir do relato, parece ser realizado no IFB. O contato reiterado com estas informações, as reflexões das práticas realizadas a partir delas, pouco a pouco, são incorporadas aos saberes em inclusão escolar dos atores que as vivenciam e de certa forma contribuem para autonomia desses profissionais para realizar novas ações, bem como repassar os

conhecimentos inclusivos aprendidos em contextos iguais ou semelhantes ao que já foram utilizados.

Ademais, ficou evidente na pesquisa que, por causa dessa lacuna da formação dos professores em salas inclusivas, sem a devida participação do NAPNE para isso, professores com o perfil atitudinal responderam também que outra fonte de saber inclusivo para o desenvolvimento das suas práticas é realizada por meio de cursos e literatura especializada, de forma autônoma.

Interlocutor 01 - Professor que atua em salas inclusivas.

“Atualmente, essa fonte de saber tem sido mais textos, livros, artigos acadêmicos. Acho mais por conta da especialização. A minha fonte foi um curso formal, uma especialização. Acho que isso é o principal para mim. Fiquei até na dúvida, mas pensei... gente... eu estou implementando um projeto dentro do NAPNE, eu já tenho que aprender mesmo, tenho que aprender para orientar os estudantes que estão dentro desse projeto. Não dá para ficar assim, tem que dizer vamos lá, vamos tentar. Como foi oferecido um curso a distância pelo IF, eu resolvi lá tentar”.

Sendo assim, a primeira rede de apoio que deveria existir é aquela dentro do próprio IFB, tendo como protagonista os seus profissionais e gestores. Estes deveriam ser os principais articuladores institucionais, não apenas restrito à capacitação da sua equipe e atendimento ao aluno incluso, mas de capacitação e acompanhamento também no auxílio na elaboração das atividades pedagógicas específicas dos professores de sala inclusiva e demais setores institucionais. A constituição dessa rede articulada é um desafio que, apesar dos esforços dos profissionais que atuam no Campus Brasília, ainda necessita avançar e consolidar nas suas estruturas e ações.

Em referência aos **saberes em inclusão escolar**, a pesquisa investigou, entre outras questões, sobre o que os profissionais que atuam no NAPNE julgam entender como saberes de inclusão escolar minimamente necessários para atuação nas práticas de Atendimento Educacional Especializado (AEE), visando à inclusão de pessoas público da educação especial no Instituto Federal de Brasília. Embora os participantes da pesquisa tenham destacados pontualmente alguns saberes científicos, como conhecimento de legislações sobre inclusão, características das deficiências, como saberes de inclusão escolar, unanimemente, todos os entrevistados deram, durante a entrevista, ênfase a estas duas competências: a atitude e a empatia.

Interlocutor 01 - Professor que atua em salas inclusivas: “No meu entendimento os saberes inclusivos são de uma perspectiva atitudinal e numa perspectiva de conteúdo, de entender as suas fases e características do desenvolvimento do aluno. Os saberes que aprendi nos cursos que fiz só pontuam os saberes atitudinais que eu procuro ter o tempo todo”.

Buscando entender a atitude como um saber na prática inclusiva, seguimos o pensamento de Azcárraga (2013, pág.52),

un elemento que emerge con relevancia es la actitud del profesorado hacia la inclusión educativa, pues esta puede facilitar la implementación o puede constituirse en una barrera para el aprendizaje y la participación del alumnado².

Para maior compreensão, o passo subsequente é esclarecer o conjunto de características que compõe a competência atitudinal:

Las competencias actitudinales (saber ser / saber actuar) son características que poseen determinadas personas que hacen que su comportamiento y desempeño sea especialmente satisfactorio en el entorno familiar, social, laboral, educativo, profesional y demás. Según Le Boterf (2001) el ser profesional conlleva saber actuar y reaccionar con pertinencia, saber combinar los recursos y movilizarlos en un contexto, saber transferir, saber aprender, así como saber comprometerse³ (RIVADENEIRA, 2013, pág.57).

No entanto, complementar a essa ideia, enfatiza-se que ser possuidor de saberes sobre inclusão escolar, como a competência atitudinal, por si, não são suficientes para promover a inclusão em todos os espaços da escola inclusiva, em especial, no desenvolvimento das práticas de Atendimento Educacional Especializado no NAPNE, se os seus profissionais não possuem a competência de se aproximar e criar um vínculo com o estudante, principalmente o da educação especial, transmitindo-lhe a sensação de afetividade, confiabilidade, dentre outros aspectos da empatia.

Se trata de una importante habilidad que nos permite saber cómo se sienten las otras personas o qué están pensando, comprender las

² “Um elemento que emerge com relevância é a atitude do professorado para a inclusão educativa, pois esta pode facilitar a implementação ou pode se constituir numa barreira para a aprendizagem e a participação do alunado” (Tradução livre do autor).

³ As competências atitudinais (saber ser/saber atuar) são características que possuem determinadas pessoas que fazem que o seu comportamento e desempenho sejam especialmente satisfatórios no entorno familiar, social, laboral, educativo, profissional e outros (Tradução livre do autor).

*intenciones de los otros, predecir sus comportamientos, y entender sus emociones. En el campo de la educación es necesario comprender las necesidades del alumno para poder ofrecer una atención de calidad*⁴ (GIORDANI apud SEGARRA, 2016, p. 175).

Segundo Brolezzi (2014), o tema da empatia na relação professor/aluno foi proposto na década de 70 do século passado, principalmente pela corrente originada do trabalho do psicólogo Carl Rogers (1902-1987). A sua abordagem se reduzia, de certa forma, à questão do conhecimento do professor, dando ênfase à empatia do professor diante do aluno. Saber lidar e saber estar com o aluno parecia ser os principais saberes necessários ao professor.

Vários artigos científicos consultados pela pesquisa sugerem que a empatia é um desdobramento de um comportamento atitudinal. Assim, este estudo passa agora a se referir à competência de identificação de como as barreiras afligem o outro (empatia) e ter a proatividade (atitude) na resolução dos obstáculos em que esse outro se depara pelo termo “atitude empática”. Isso por entender que o termo **atitude empática** reforça tanto o conceito de proatividade quanto o de identificação.

*...tenemos una **actitud empática**, que significa **ponerse en el punto de vista del otro**. Según Rogers (1994:289) “**Si puedo atender lo que él me dice, comprender como lo siente, apreciar el significado y sentir el matiz emocional que tiene para él, entonces estaré liberando poderosas fuerzas de cambio en la persona**”⁵ (GONZÁLEZ, 2010, pág.08), (Grifo nosso).*

Assim, reflete-se que a competência da atitude empática possibilita que o educador vá além de simples conceitos e práxis mecanicistas de atendimento e dever de papel cumprido. Ela auxilia a ouvir mais, de procurar entender mais, de tentar entender aquele lugar, daquele sujeito em todo o seu processo de desenvolvimento intelectual, emocional, que às vezes encontra algumas barreiras por causa da deficiência. Por outro lado, ao incorporar tal competência, permite-se ao profissional inclusivo colocar-se no lugar do outro e, desde esta perspectiva, auxiliar na compreensão das barreiras enfrentadas e das suas possíveis soluções de

⁴ Trata-se de uma importante habilidade que nos permite saber como se sentem as outras pessoas ou o que estão pensando, compreender as intenções dos demais, prever os seus comportamentos e entender as suas emoções. No campo da educação é necessário compreender as necessidades do aluno para poder lhe oferecer uma atenção de qualidade” (Tradução do autor).

⁵ “... temos uma atitude empática, que significa colocar-se em lugar do outro. Segundo Rogers (1994:289), “Se posso atender o que ele me diz, compreender como aquilo que sente apreciar o significado e sentir a matriz emocional que tem para ele, então liberarei poderosas forças de mudanças na pessoa” (Tradução livre do autor).

maneira mais efetiva.

Interlocutor 01 - Professor que atua em salas inclusivas: “Eu sei que tem toda uma ciência de autores que falam sobre inclusão, mas, para mim, está muito relacionada aos valores, ter respeito. Eu vou respeitar a pessoa, independente de que a sociedade diga que ela tem limitação ou não, eu vou respeitá-la como pessoa. São coisas que trago comigo no caráter, na formação familiar. Então, se eu tenho para mim o respeito, o valor da pessoa humana, qualquer situação que veja a pessoa está passando por situações discriminatórias, eu vou intervir nisso. Então para mim inclusão é muito do que eu sou, do que você é”.

Mas por que os entrevistados deram prioridade para a competência da atitude empática em lugar de destacarem saberes técnico-científicos da inclusão? A resposta pode ser inferida a partir dos relatos dos mesmos participantes, quando lhes foi indagado sobre quais as barreiras identificadas por eles no IFB, para que a inclusão se efetive como prática de todos os profissionais envolvidos com os alunos da educação especial.

Interlocutor 02 - Intérprete de LIBRAS (pedagoga): “A principal barreira mesmo que eu acho é a atitude: eu não conheço, não sei como lidar, tenho medo de como eu vou fazer, nem sei como adaptar o material para aluno cego, nem sei falar LIBRAS. A instituição é centrada muito em cima de carga horária de aula, e não temos muito espaço na nossa carga horária destinada à formação continuada. Esses cursos não aparecem muito. E escuto de muitos professores falas (tais, como: “esse problema não é meu”), e joga a sua responsabilidade para cima do NAPNE. Os professores entregam a responsabilidade para a monitoria. Já escutei de muitos colegas dizerem: “eles não conseguirão desempenhar as competências que o mercado pede, então por que motivo vou ensinar para eles?”.

O relato descrito enfatiza que, embora existam leis que estabeleçam e garantam a promoção da inclusão nos sistemas educativos às pessoas que formam o público da educação especial, por meio de programas institucionais públicos para a acessibilidade física/pedagógica e a formação de professores, a principal barreira encontrada por esse público é constituída pela **barreira atitudinal**.

Segundo Ribiero (2017), existem resistências à inclusão, tanto no âmbito escolar, profissional, familiar, como em outros setores da sociedade. Conforme explica a autora, as principais resistências têm origem no preconceito, na falta de informação e na intolerância a modelos educacionais mais flexíveis, ou seja, nas barreiras de atitude geradas, nutridas e difundidas no meio social.

As barreiras atitudinais são construções históricas preconcebidas, estereotipadas e generalizadas, que ora subestimam, ora superestimam a capacidade da pessoa com deficiência, traduzindo-se na forma de discriminação, intencional ou não [...] tanto podem surgir na linguagem, quanto nas ações e/ou omissões da sociedade diante da pessoa com deficiência (LIMA; TAVARES, 2012, pág.124).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O eixo norteador desta investigação foi refletir sobre quais seriam os saberes em inclusão escolar mais destacados para a atuação dos profissionais que exercem as atividades de atendimento educacional especializado nos Núcleos de Atendimento às Necessidades Específicas-NAPNEs, voltados à inclusão do público da educação especial na EPT.

Desse contexto, destaca-se uma das ideias às quais essa pesquisa se apoiou: os saberes em inclusão escolar de muitos profissionais que atuam no AEE advêm tanto de contextos formais (leitura, cursos, seminários, etc.) quanto de contextos informais (interação monitor/monitor, monitor/estudante, professor/estudante, professor/comunidade, etc.) de educação. Por isso, os conhecimentos dos profissionais que atuam para a inclusão pertencem a um processo contínuo de aprendizagem, aplicação, reflexão e renovação. O agente desse processo é a rede de apoio, formada pela própria comunidade escolar do IF (alunos incluídos, monitores, professores, etc.) e os agentes externos (ONG, outros NAPNEs, agentes da saúde, assistência social, etc.).

Assim, por essa razão, a realização cada vez maior de cursos e momentos de trocas e divulgação de experiências inclusivas nos IFs, em espaços formais e não formais de educação, é uma ferramenta importante, pois, a difusão de saberes aprendidos e validados em seu uso na própria instituição, constitui-se num fator multiplicador desses próprios saberes aprendidos, beneficiando assim o trabalho inclusivo - e todos passam a ser agentes da inclusão, não apenas os profissionais do NAPNE.

Como observado, destacam-se, como principais saberes necessários para atuação inclusiva, as competências da atitude e empatia, neste artigo entendido como **atitude empática**, destacada antes mesmo do que os conhecimentos científicos ou informais, validados, para a promoção da inclusão escolar de

estudantes da educação especial. Ressalta-se, entretanto, que apenas ter tal competência por si só não garante a inclusão escolar, podendo acarretar em erros nesse processo, se não houver nestas ações alguma base de conhecimento, saberes em inclusão escolar, teóricos ou não, validados no seu uso, advindos de contextos formais ou informais de educação.

No entanto, considera-se que a competência da atitude empática talvez se constitua na força motriz que leve à busca, o estudo e a aprendizagem dos saberes científicos e informais, advindos da vivência de todos os atores envolvidos no contexto da inclusão (pessoas do público da inclusão, família, professores, profissionais de inclusão, etc.). Afinal, pelos relatos aqui analisados, alguns profissionais que atuam para a inclusão se omitem da tarefa de pesquisar ou mesmo perguntar, seja para colegas, seja para os profissionais do NAPNE, seja para o próprio aluno incluído, sobre como ele poderia desenvolver estratégias que atendessem as necessidades específicas requeridas para a inclusão de um determinado estudante.

Desse modo, espera-se que este estudo possa contribuir na reflexão e discussão sobre a necessidade de inserção das temáticas da competência da atitude empática como um dos eixos considerados como saberes em inclusão escolar, ao lado do conhecimento científico e dos advindos de contextos informais (mas validados no seu uso), no desenvolvimento da formação inicial e continuada dos profissionais que atuam em favor da inclusão.

REFERÊNCIAS

AZCÁRRAGA, Granata Maribel et al. Actitud de los profesores hacia la inclusión educativa. **Rev. Papeles de Trabajo** Nº 25, jul., 2013, Rosario– Argentina. Centro de Estudios Interdisciplinarios en Etnolingüística y Antropología Socio-Cultural, Universidad Nacional de Rosario. Disponível em: <<http://rephip.unr.edu.ar/xmlui/handle/2133/3301>>. Acesso em nov-2019.

BRASIL. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009**, que Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dm/documents/rceb004_09.pdf>. Acesso em jun. 2019.

BRASIL. Instituto Federal de Brasília-IFB. **Resolução nº 24-213/CS-IFB**: regulamenta o funcionamento e as atribuições do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas-NAPNE do IFB, 2013. Disponível em :< <https://www.ifb.edu.br/despesas/92-institucional/resolucoes/4298-resolucoes-2013>>. Acesso em jun. 2019

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira Legislação e Documentos. **Sinopses Estatísticas da Educação Básica**, 2019. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>>. Acesso em jun. 2019

BROLEZZI, Antonio Carlos. Empatia na relação aluno/professor/conhecimento. Encontro: **Revista de Psicologia**. Vol. 17, Nº. 27, 2014. Disponível em: < www.ime.usp.br/~brolezzi/publicacoes/empatia.pdf>. Acesso em jun. 2019.

CASAL, Vanessa. La educación inclusiva: políticas, discursos, saberes y prácticas. **Rev. RUEDES**, 8, año 2018. Universidad de Buenos Aires, Escuela Normal nº 6. Disponível em:<<http://revistas.uncu.edu.ar/ojs/index.php/ruedes/article/view/1663>>. Acesso em dez. 2019.

GONZÁLEZ. Ascensión Moreno. **La mediación artística: un modelo de educación artística para la intervención social a través del arte**. **Revista Iberoamericana de Educación**, nº 52/2, 2010. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3170044>. Acesso jan. 2019.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Percursos da constituição de uma política brasileira de educação especial inclusiva. **Rev. Bras. Educ. Espec.**, Marília, v. 17, n. spe1, p. 41-58, agost. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382011000400005&lng=en&nrm=iso>. Acesso em set. 2019.

LIMA, Francisco José de; TAVARES, Fabiana dos Santos Silva. **Conceituação e taxonomia das barreiras atitudinais praticadas contra a pessoa com deficiência**. 2012. Disponível em: <http://www.deficienteciente.com.br/2012/09/barreiras-atitudinais-obstaculos-a-pessoacomdeficiencia-na-escola.html> Acesso em: 15 set. de 2019.

MOURA, Dante Henrique. Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração **Rev. HOLOS**, [S.l.], v. 2, p. 4-30, mar., 2007, Natal-RN. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte-RN. Disponível em: <<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/11>>. Acesso em 21 jun.2019.

RIBEIRO, Disneylândia Maria. GOMES, Alfredo Macedo. **Barreiras atitudinais sob a ótica de estudantes com deficiência no ensino superior**. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 13, n. 24, p. 13-31, jan. /abr.2017. Disponível em:<http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/16_06_2011_8.42.43.47dc3016138057668971bf9d26fe5d41.pdf>. Acesso em jun-2019.

RIVADENEIRA, E. **¿Cómo las competencias actitudinales ayudan a conseguir un adecuado aprendizaje en discentes?** Espiral, **Revista de Docência e Investigación**. Disponível em: <<http://revistas.ustabuca.edu.co/index.php/ESPIRAL/article/view/431/371>>. Acesso em jun.2019

SCHAFFNER, C. B.; BUSWELL, B. **Dez elementos críticos para a criação de comunidades de ensino inclusivo e eficaz**. In: STAINBACK, S.; STAINBACK, W. (Orgs.). *Inclusão. Um guia para educadores*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999. p. 69-85.

SEGARRA; Muñoz. *Empatía y educación: implicaciones del rendimiento en empatía de profesores en formación. Análisis comparativo*. Universidad de Castilla la Mancha y Universidad Autónoma de Chile. **Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado**, 19(3), 173-183, 2016. Disponível em <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5675848.pdf>>. Acesso em: dez. 2019.