



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

Educação Profissional: o ingresso, as tecnologias e a permanência dos alunos com deficiência no Instituto Federal de Brasília.

CLÁUDIA LUÍZA MARQUES

Brasília/DF
2014

CLÁUDIA LUÍZA MARQUES

Educação Profissional: o ingresso, as tecnologias e a permanência dos alunos com deficiência no Instituto Federal de Brasília.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre, sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Amaralina Miranda de Souza.

Brasília/DF
2014

CLÁUDIA LUÍZA MARQUES

Educação Profissional: o ingresso, as tecnologias e a permanência dos alunos com deficiência no Instituto Federal de Brasília.

Este trabalho foi julgado adequado para a obtenção do título de Mestre em Educação e aprovado em sua forma final pela Faculdade de Educação da Universidade de Brasília.

Brasília, 27 de março de 2014.

Prof^a. Dr^a. AMARALINA MIRANDA DE SOUZA – (Presidente)
UnB/FE/TEF

Prof^a. Dr^a. FATIMA LUCILIA VIDAL RODRIGUES
UnB/FE/ TEF

Prof. Dr. PAULO DE SOUZA
Instituto Federal de Brasília – IFB

Prof^a. Dr^a. LAURA MARIA COUTINHO
UnB/FE/ MTC

Dedico este estudo a minha ex-aluna Lívia Campos que me mostrou que a deficiência nunca será um impedimento para a realização de um sonho.

Agradecimentos

Agradeço a Deus, sempre e todos os dias, por tudo que representa em minha vida. “Sois meu refúgio e minha cidadela, meu Deus, em Que eu confio”. (SALMOS 90, 2)

À minha orientadora, Professora Dra. Amaralina Miranda de Souza, para além da orientação, tornou-se uma amiga a quem aprendi a admirar por sua competência e paciência. Ela me ensinou os verdadeiros caminhos para inclusão.

Ao meu marido, Ronaldo Vieira de Faria, pelo apoio incondicional, e, aos meus filhos, Nicolás Pedro Marques Alves e Arthur José Vieira de Faria, pela compreensão nos vários momentos de ausência.

A todos, muito obrigada.

Na minha civilização, aquele que é diferente de mim não me empobrece: me enriquece. (Saint-Exupéry)

MARQUES, Claudia Luíza. Educação Profissional: o ingresso, as tecnologias e a permanência dos alunos com deficiência no Instituto Federal de Brasília. **Dissertação de Mestrado em Educação**. Brasília: UnB/FE/Programa de Pós-Graduação em Educação, 2014. Orientadora: Amaralina Miranda de Souza.

RESUMO

A inclusão dos alunos com deficiência no âmbito educacional é uma realidade que é garantida por leis, ou seja, é uma questão de direito e de respeito à diversidade. A presença do aluno com deficiência no ensino fundamental, médio e no ensino superior deve ser efetivada por meio de ações que promovam o seu ingresso tanto quanto a sua permanência. Na educação profissional, acrescenta-se o desafio da formação profissional para a inserção no mercado de trabalho. Diante disso, é importante saber como as instituições que ofertam este nível de ensino estão se organizando para responder às reais necessidades dos estudantes; e, em que medida, respondem à perspectiva da educação inclusiva garantida por lei. Nesse contexto, o presente estudo buscou verificar em uma instituição federal de educação profissional, que se identifica como inclusiva, que estratégias utiliza para o ingresso e a permanência de estudantes com deficiência em seus cursos. Nesse sentido, e tendo em vista que as tecnologias fazem parte do cotidiano das pessoas com deficiência e a escola insere-se cada vez mais nesse contexto, procurou-se também, verificar como os recursos tecnológicos têm sido utilizados como apoio ao processo de ensino e de aprendizagem para a inclusão desses estudantes. A metodologia utilizada no estudo se insere na perspectiva da abordagem qualitativa, por meio do estudo de caso, utilizando-se como instrumentos de coleta de informações a análise documental, a observação e as entrevistas, que foram realizadas com os atores (coordenações; direção; professores e alunos) da instituição pesquisada, o Instituto Federal de Brasília (IFB). Os resultados obtidos identificaram a falta de diretrizes na instituição para conduzir, de forma sistêmica, o ingresso e a permanência dos estudantes com deficiência. Contudo, identificou-se que existe a compreensão da necessidade da efetivação de ações que viabilizem políticas institucionais para o avanço nesses processos. Almeja-se, portanto, que este estudo contribua para a implementação de ações institucionais sistematizadas que favoreçam a melhoria do processo de ingresso e a garantia do apoio à permanência dos alunos com deficiência na educação profissional, com vistas à sua formação profissional e inserção no mercado de trabalho.

Palavras chave: Ingresso; Permanência; Tecnologias; Formação Profissional.

ABSTRACT

MARQUES, Claudia Luíza. Educação Profissional: entry, technologies and permanence of students with disabilities in the Federal Institute of Brasilia. **Dissertation in Education**. Brasilia: UNB / FE / Postgraduate Program in Education, 2014. Advisor: Amaralina Miranda de Souza.

The inclusion of the students with deficiency in the educational ambit is a reality which is granted by the law, it means that it's a question of right and respect to the diversity. The presence of the student with deficiency in the Elementary School, Middle School, High School and Higher Education must be made permanent through actions that promote as its entrance as its permanence. In the professional education, it's added the challenge of the professional formation to the insertion in the job market. In the face of that, it's important to know how the institutions that offer this level of teaching are organizing themselves in order to respond to the real necessities of the students; and, in what measure, they respond to the perspective of the inclusive education guaranteed by the law. In this context, the present study intended to verify, in a federal institution of professional education, which proposes itself as inclusive, what the adopted mechanisms are as for the entrance as for the permanence of students with deficiency in its courses. Accordingly, and given that the technologies are part of the daily lives of people with disabilities and the school falls increasingly in this context , we sought to also check how technological resources have been used to support the teaching and learning for the inclusion of these students. The used methodology in the study inserts itself in the perspective of the qualitative approach, through a study of case, using as information collection instruments the analysis of documents, the observation and the interviews, that were applied to the actors and information collection document analysis, observation and interviews, which were conducted with actors (coordination; school principals; teachers and students) of the researched institution, the Instituto Federal de Brasília (IFB), (Federal Institute of Brasília, in English). The obtained results identified the lack of direction in the institution in order to conduct in a systemic way the entrance and permanence of the students with deficiency. However, it was also identified, the comprehension that there's the effective necessity of new projects and the perspective of implantation of institutional policies that may favor and make feasible the advancement in these processes. One hopes, therefore, that this study will contribute to the implementation of systematic institutional actions that promote the improvement of the entry process and ensure the permanence of support for students with disabilities in vocational education, with a view to their professional training and entry into the market job.

Keywords: Insert; Permanence; Technologies; Professional Formation.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1- Distribuição do tipo de deficiência dos alunos com deficiência na Educação Superior – Brasil – 2009	23
--	----

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Núcleos de TA	60
Figura 2: Distribuição de vagas	103
Figura 3: Projeto Piso Tátil	117
Figuras 4 e 5.....	118

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: retomada da expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica a partir de 2003	71
Quadro 2: Número de alunos com deficiência nos cursos técnicos/superiores por câmpus	80
Quadro 3: Perfil dos alunos.....	81
Quadro 4: Perfil dos professores	82
Quadro 5: Procedimentos de análise de dados	90
Quadro 6- Roteiro construção PDI	96

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 01- rampa câmpus Gama, bloco B, sala de aulas.....	105
Fotografia 02- entrada câmpus Gama , bloco B, sala de aulas.....	106
Fotografia 03 - elevador em construção câmpus Gama, bloco A, prédio administrativo.....	107
Fotografia 04: ausência de rampas e pendência na instalação do elevador câmpus Samambaia	107
Fotografia 05- acesso às salas de aula no câmpus Planaltina.....	108
Fotografias 06 e 07- maçanetas câmpus Brasília, bloco sala de aulas.....	109
Fotografia 08- corredor câmpus Brasília, bloco sala de aulas.....	110
Fotografia 09- bebedouros câmpus Brasília, bloco sala de aulas.....	111
Fotografia 10- entrada câmpus Planaltina	113
Fotografia 11 - acesso às salas de aula no câmpus Samambaia	113
Fotografia 12 – entrada sala de aulas no câmpus Taguatinga.....	114
Fotografia 13 – banheiro feminino, bloco sala de aulas, câmpus Taguatinga.....	114

SUMÁRIO

Apresentação.....	17
Capítulo 1 - INTRODUÇÃO.....	19
1.1 Problematização.....	20
1.2 Justificativa	24
1.3 Definição dos objetivos.....	27
1.3.1 Objetivo geral	28
1.3.2 Objetivos Específicos.....	28
Capítulo 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	29
2.1 Breve histórico da inclusão das pessoas com deficiência.....	29
2.2 A Inclusão da Pessoa com deficiência na Educação Superior	34
2.3 Educação Profissional das Pessoas com Deficiência.....	42
2.4 A inclusão da pessoa com deficiência no mercado de trabalho	48
2.5 O uso das novas tecnologias na educação de pessoas com deficiência.....	54
2.6 O uso das Tecnologias Assistivas na Educação Profissional.....	57
2.7 Articulações entre a metodologia docente e o uso das tecnologias.....	61
Capítulo 3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	68
3.1 Delineamento da Pesquisa.....	68
3.2 Marco Contextual.....	69
3.2.1 O Programa de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional.....	70
3.2.2 Os Institutos Federais	73
3.2.3 O IFB como Instituição Inclusiva.....	76
3.2.4 O IFB e o processo de inclusão.....	77
3.3 Sujeitos de pesquisa.....	79
3.4 Estratégias de pesquisa e procedimentos de coleta de dados	82
3.4.1 Análise documental.....	84
3.4.2 Observação simples.....	85
3.5 Procedimentos para análise de dados.....	88
Capítulo 4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	91
4.1 Análise dos dados.....	91
4.1.1 Análise de documentos.....	92
4.1.1.1 Projeto Pedagógico Institucional (PPI).....	92
4.1.1.2 Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI).....	94
4.1.1.3 Resolução 024/2013: regulamenta o funcionamento e atribuições do NAPNE.....	98
4.1.1.4 Resolução 026/2011: dispõe sobre a Política de Assistência Estudantil (PAE).....	100
4.1.1.5 Edital N° 176/RIFB que trata do Processo Seletivo para Cursos Técnicos Subsequentes Presenciais.....	102
4.1.2 Análise da observação.....	104
4.1.3 Análise das entrevistas.....	119
4.2 Discussão dos resultados	121
4.2.1 Categoria 1: Inclusão do aluno com deficiência no IFB.....	121
4.2.2 Categoria 2: Percepção dos sujeitos envolvidos frente às tecnologias.....	128
4.2.3 Categoria 3: Formação para a inserção no mercado de trabalho.....	135

Capítulo 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	143
REFERÊNCIAS.....	149
APÊNDICE A – Termo de consentimento livre e esclarecido.....	160
APÊNDICE B – Roteiro de entrevista (coordenadora de Ações Inclusivas).....	161
APÊNDICE C – Roteiro de entrevista (coordenadores do NAPNE).....	162
APÊNDICE D – Roteiro de entrevista (alunos).....	163
APÊNDICE E – Roteiro de entrevista (professores).....	164

APRESENTAÇÃO

Creio que tive algumas influências na infância, que foram significativas e decisivas para optar pela área da Educação dentre tantas outras escolhas que são feitas sob o impacto de nossa criação e vivência familiar. Contudo, não foi o primeiro caminho que segui. Fiz o Ensino Médio, na época, denominado Científico, pensando em seguir a carreira do jornalismo. Mas ingressei no curso de Letras, em 1991, talvez por esse curso também pertencer ao mundo das palavras. Após concluir o curso, fui aprovada em concurso da Secretaria do Estado da Educação de Minas Gerais e comecei a lecionar no ensino fundamental e médio, em uma escola da rede pública, na cidade onde morava.

Atuei na rede pública estadual de Minas Gerais de 1991 a 2011. Nesse período, além de docente, fui coordenadora de vários projetos e vice-diretora da instituição. Em 2009, no Ensino Médio, me deparei com a inclusão de alunos com deficiência em classes comuns. Duas experiências me marcaram profundamente. No primeiro ano do ensino médio, numa turma com quarenta e dois alunos, havia uma aluna com síndrome de Down, que era minha melhor aluna. E, no terceiro ano, uma aluna surda, que, além de ser a melhor aluna, era consciente de seus direitos e lutava por eles.

A partir dessas experiências, no início, por curiosidade, e depois pelo desejo de conhecer mais, participei de vários cursos sobre inclusão, pessoas com deficiência, dificuldades de aprendizagem e outros temas que estavam presentes no cotidiano da escola, onde eu trabalhava. Na época, eu tinha muitas dúvidas em relação àquele tipo de inclusão, que apenas “colocava” o aluno com deficiência no ensino regular sem nenhum tipo de apoio. Mas, apesar das grandes dificuldades, lecionar nestas duas turmas foi, para mim, uma experiência enriquecedora.

Em 2011, já no Instituto Federal de Brasília (IFB), deparei-me com outra realidade: uma instituição nova e ainda em construção. No IFB, a inclusão está em processo, mas já se iniciou a estruturação do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE). Por ser uma instituição “nova”, pois completou 5 anos em 2013, documentos, regulamentos e manuais

ainda estão sendo construídos, bem como sua estrutura física. Alguns câmpus ainda funcionam em unidades provisórias e alugadas. Contudo, o instituto já possui alunos com deficiência matriculados em seus cursos tanto técnicos quanto nas licenciaturas. Nesse sentido, temos recebido alunos com deficiência no curso técnico de Agronegócio e na Licenciatura em Química, no câmpus Gama.

Além da docência, no IFB já exerci função de coordenadora geral de ensino; e atualmente também participo de comissões e de grupos de pesquisa, cujas linhas têm como temáticas a Educação a Distância (EaD); Laboratório de Estudos em Educação, Ciência, Tecnologia e Sociedade (LECTS), voltadas para a educação inclusiva; participo como membro atuante do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE); e estou na orientação do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC).

Com a experiência adquirida ao longo dos estudos, da prática como professora, coordenadora, vice-diretora e instigada pelo desafio de ver efetivada a inclusão, que vislumbrei a oportunidade de analisar como o IFB tem se organizado para promover a inclusão das pessoas com deficiência em seus cursos de formação e, ao mesmo tempo, buscar novas formas de contribuição para a efetiva institucionalização de ações inclusivas no referido instituto.

Capítulo 1 - INTRODUÇÃO

Este estudo está estruturado da seguinte forma: uma apresentação como prólogo do trabalho, em que se apresentam os elementos motivadores desta pesquisa, segue-se a forma como ele foi desenvolvido, indicada pela estrutura desta dissertação, que se expressa didaticamente em cinco partes. A título de introdução, no primeiro capítulo, é apresentado um panorama da inclusão, a problematização do estudo e sua justificativa. Ainda, na introdução, a partir da questão norteadora apontada, é apresentada a definição dos objetivos de pesquisa.

O segundo capítulo trata da fundamentação teórica. Inicia-se com um breve histórico sobre a pessoa com deficiência. Depois, discute-se a inclusão da pessoa com deficiência na educação superior, debatendo sobre as ações afirmativas; apresenta-se, então, um breve panorama da educação profissional das pessoas com deficiência; e, em seguida, apresenta uma reflexão sobre a inclusão da pessoa com deficiência no mercado de trabalho, levantando a questão das cotas; a seguir, aborda o uso das novas tecnologias na educação de pessoas com deficiência; e, a partir do tema anterior, reflete-se sobre o uso das Tecnologias Assistivas na Educação Profissional; para, considerando o papel fundamental do professor, finalizar com uma reflexão que discute a metodologia docente e o processo de inclusão.

No terceiro capítulo, são indicados os objetivos, o contexto e os sujeitos do estudo; a epistemologia qualitativa; o método adotado; o contexto do estudo; os sujeitos da pesquisa; os instrumentos e suas formas de utilização; e a construção e a técnica utilizada para análise dos dados.

No quarto capítulo, são apresentadas a análise e a discussão dos resultados obtidos na pesquisa. E, no quinto e último capítulo, apresentam-se as considerações finais com algumas recomendações, que surgiram a partir dos resultados demonstrados no estudo.

Ao final destes capítulos, apresenta-se a bibliografia citada, e em seguida os roteiros de entrevista, que foram instrumentos de coleta de dados e se encontram nos apêndice.

1.1 Problematização

É fato que as pessoas com deficiência têm direito à formação, desde a educação infantil até o ensino superior, assim como a formação para inserção no mercado de trabalho, como todas as pessoas. Como já mencionado, elas possuem esse direito garantido por lei, como consta da Constituição (Brasil, 1998) e na LDB (Brasil, 1996). Além da garantia do ingresso nas instituições de ensino, esses sujeitos têm também o direito a condições que viabilizem sua permanência para além da acessibilidade nos cursos que fizerem. Sendo assim, considera-se dever das instituições oferecer a todos os seus alunos as estruturas física, pedagógica e de acessibilidade, necessárias que lhes garantam oportunidades de realizarem bem os seus estudos, independentemente da sua condição.

De acordo com Sassaki (1997), a inclusão causa uma mudança de perspectiva educacional, pois não se limita a ajudar somente os alunos que apresentam dificuldades na escola, mas busca apoiar a todos os envolvidos no processo, dando um passo para caminhar em direção a uma sociedade livre de preconceitos e limitações.

No que se refere à inserção no mercado de trabalho, esta exige que haja formação e qualificação profissional de modo a preparar a pessoa no exercício de suas funções com competência, habilidades e autonomia. Conforme Sassaki (2006), as habilidades se referem ao saber fazer com competência e com a funcionalidade demonstrada através da ajuda dos recursos da tecnologia.

Na realidade, incluir pessoas com deficiência no ensino profissional técnico e tecnológico pressupõe a existência de uma infraestrutura física e acadêmica que possa oferecer as condições adequadas para a garantia da qualidade do ensino ofertado. Em muitos casos, isso implica na necessidade de mudanças na criação e na adequação de estruturas físicas e pedagógicas das instituições; na flexibilização ou adequação do currículo e na adoção de novas metodologias de ensino e de avaliação, entre outras. E, principalmente, na mudança de mentalidade dos professores e demais profissionais da educação frente a esses sujeitos.

Este estudo, então, resulta destas inquietações da pesquisadora, que atua no

IFB, instituição que se destina à formação profissional e que serviu de cenário para a investigação realizada.

Compreende-se, também, que a relevância deste estudo pode ser considerada pelo caráter desafiador nele imprimido na medida em que, a partir do conhecimento da realidade da instituição pesquisada, poderão surgir elementos que venham favorecer para a implementação de ações para a efetiva institucionalização das Políticas Inclusivas por ela adotadas.

Para entender melhor a pertinência e importância desse estudo, é indispensável considerar o contexto educacional em geral dos alunos com deficiência incluídos no ensino regular e as dificuldades que enfrentam para concluir seus cursos. Sabe-se que, entre as causas mais importantes dessas dificuldades, registra-se a falta de estrutura das escolas, do uso de metodologias adequadas, que demonstram a dificuldade da escola em responder às demandas desse alunado, o que impõe ao aluno, na maioria das vezes, a ter que desdobrar-se para estabelecer caminhos alternativos para concluir o curso pretendido, sendo que muitas vezes, acabam desistindo.

Pelo artigo 4º da LDBEN 9394/96, compreende-se o papel do Estado na manutenção do acesso à educação em todos os níveis sob a perspectiva de evidenciar que isso ocorra “segundo a capacidade de cada um”, parecendo indicar que a evasão da pessoa com deficiência na educação básica é atribuída apenas a sua capacidade pessoal, o que não é uma realidade factual, pois para Buscaglia (2006), quem cria os incapazes é a própria sociedade.

Os dados apontados pelo Censo Escolar 2010 demonstram que o número de matrículas de alunos com deficiência no Ensino Fundamental foi de 380.112, enquanto no Ensino Médio foi de 27.695, a diferença de matrículas entre as duas etapas é de 352.417. Essa diferença demonstra que ainda faltam diretrizes que favoreçam a progressão do aluno com deficiência do ensino fundamental para o ensino médio.

Pesquisas realizadas na escola básica (PIMENTEL, PAZ, SANTOS, SANTOS, 2010) indicam que o acesso à matrícula de estudantes com deficiência na escola

regular tem sido garantido apenas pela condição de obrigatoriedade colocada pela Lei 9.394/96, porém a permanência destes estudantes não tem sido assegurada, pois a escola não tem redimensionado suas práticas nem seus espaços, mantendo, deste modo, barreiras físicas e atitudinais que geram exclusão nos espaços educacionais.

Observa-se que isso não é diferente nos cursos de educação superior. De acordo com dados do Censo da Educação Superior, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), dos 5.954.021 estudantes universitários existentes no Brasil, em 2009, apenas 0,34%, ou seja, 20.019 possuem deficiência (INEP, 2010).

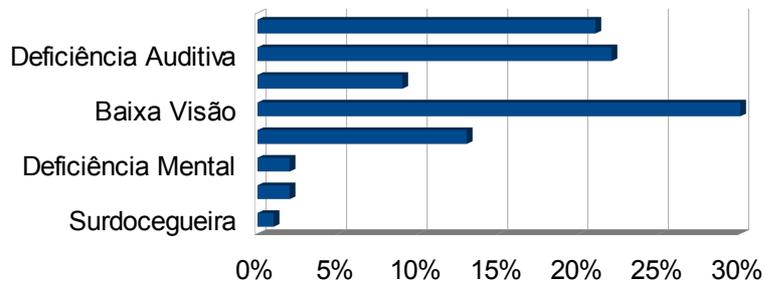
De acordo com esses dados, percebe-se que a inclusão de pessoas com deficiência em cursos superiores ainda não é uma realidade efetivada o que pode impactar na obtenção das condições necessárias para o exercício de determinadas atividades laborais e a participação efetiva na sociedade dessas pessoas.

O documento “Política Nacional para Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva”, publicado em 2008, cujo objetivo é ampliar o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência nas escolas regulares, também preconiza a escolarização nos níveis mais elevados do ensino:

Na educação superior, a educação especial se efetiva por meio de ações que promovam o acesso, a permanência e a participação dos alunos. Estas ações envolvem o planejamento e a organização de recursos e serviços para a promoção da acessibilidade arquitetônica, nas comunicações, nos sistemas de informação, nos materiais didáticos e pedagógicos, que devem ser disponibilizados nos processos seletivos e no desenvolvimento de todas as atividades que envolvam o ensino, a pesquisa e a extensão. (BRASIL, 2008, p.17)

Ainda, segundo o INEP, como demonstra o Gráfico 1 a seguir, observa-se que, dentre os tipos de deficiência, as mais presentes são baixa visão (30%); seguida pela auditiva (22%); e pela física (21%). As demais deficiências encontram-se abaixo dos 10%. Percebe-se, a partir desses dados, a variação de especificidades apresentadas pelos alunos com deficiência.

Gráfico 1- Distribuição do tipo de deficiência dos alunos com deficiência na Educação Superior – Brasil – 2009



Fonte: Censo da Educação Superior de 2009/MEC/Inep/Deed

A pessoa com deficiência, na maioria dos casos, necessita de adaptações no tocante a instrumentos ou equipamentos, bem como a adaptações do espaço físico. Estas questões são mais evidenciadas quando se trata de instituição de ensino, que se propõe inclusiva, e tem a formação profissional técnica e tecnológica e a empregabilidade como metas a serem atingidas, como é o caso dos Institutos Federais (IF).

Observa-se que, no sentido de promover a inclusão, os IF utilizam o processo de reserva de vagas, como forma de atender às diretrizes da política pública do governo federal, que buscam contemplar as classes populares, os indígenas e os quilombolas. E nessa linha da política de reserva de vagas, alguns institutos resolveram também contemplar as pessoas com deficiências.

Contudo, observa-se que garantir a esse público o acesso à escola não significa necessariamente a garantia da sua permanência e nem da conclusão dos cursos ofertados nas instituições educacionais. Nesse sentido, considera-se importante conhecer e analisar a estrutura e as estratégias, utilizadas por estas instituições federais de educação profissional e tecnológica para garantirem não só o ingresso, mas também a permanência e a aprendizagem desses alunos nos seus cursos.

Então, sabendo-se que:

- o Instituto Federal de Brasília (IFB) desenvolve políticas que criam condições de ingresso de pessoas com deficiências nos cursos técnicos profissionalizantes, tecnológicos e nas licenciaturas, através da reserva de vagas;

- isso, a princípio, não garante a permanência dessas pessoas, sem que exista uma estrutura específica com estratégias definidas para dar as respostas às demandas desses estudantes; e

- o ingresso pela reserva de vagas favorece a entrada de pessoas com variadas deficiências; perguntou-se:

Quais dispositivos o IFB utiliza para possibilitar o ingresso e promover a permanência dos estudantes com deficiência ao longo da formação profissional?

1.2 Justificativa

Observa-se um movimento crescente em torno de uma nova postura do entendimento da inclusão das pessoas com deficiência na sociedade moderna e a complexidade que envolve essa questão, desde uma simples atitude de se respeitar sua vaga no estacionamento até o cumprimento da legislação específica vigente em nosso país que garante os demais direitos dessas pessoas. Sabe-se que, ainda é uma tarefa desafiadora discutir a inclusão em todos os níveis, considerando que todas as pessoas, apresentem deficiência ou não, têm os mesmos direitos. Nesse pressuposto, além da esfera da inclusão social, outras áreas importantes como educação e trabalho, por exemplo, possuem procedimentos e organização que se complementam, mas se constituem como base de contínuo estudo e de permanentes reflexões e ações.

A inclusão social é defendida por diversas áreas, e, principalmente, pelo campo das políticas sociais. Dessa feita, observa-se a inclusão social na educação, na saúde, no lazer, no esporte etc. Para Sasaki (1997), a inclusão social é conceituada como um processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir em sua estrutura as pessoas com deficiências de forma que possam assumir diferentes papéis na sociedade. Isso faz com que os envolvidos tenham condições de criar soluções para seus problemas e vejam efetivadas ações de oportunidades equitativas para todos. Para ele,

[...] Ter oportunidades para tomar decisões que afetam a própria vida, realizar atividades de própria escolha. Vida independente tem a ver com a autodeterminação. É com direito e a oportunidade para seguir um determinado caminho. E significa ter a liberdade de falhar e aprender das próprias falhas, tal qual pessoas não deficientes. (SASSAKI, 1997, p. 32)

Sassaki (1997) ainda aponta que a inclusão social é a forma pela qual a sociedade se adapta para poder incluir todas as pessoas em seus sistemas sociais gerais. Essa realidade, para o autor, precisa ser modificada de forma a ser capaz de atender às necessidades de seus membros, tendo esses como parceiros na discussão dos problemas e soluções. Como se pode ver, a inclusão deve ocorrer em todos os níveis da sociedade de forma a garantir a autonomia das pessoas com deficiência, com condições de exercer seus direitos como todos os cidadãos.

Nessa perspectiva, educação, como condição essencial para o desenvolvimento humano, precisa ser garantida, de fato, como direito de todos. A inclusão tratada como direito é, hoje, um fato e as instituições de ensino precisam se organizar para criar políticas de inclusão e garantirem sua implementação, de forma que todos sejam tratados com iguais condições de oportunidades. Nesse sentido, registram-se algumas mudanças no sistema educacional que remetem às políticas de inclusão e provocam uma nova perspectiva de formação, que reconhece a diversidade e, por consequência, o direito de todos serem respeitados em suas diferenças.

E, quando se fala em inclusão no sistema educacional, como direito, remete-se a um dos fatos mais relevantes da década de 90, que foi a Declaração de Salamanca, adotada pela Conferência Mundial sobre a Educação para Pessoas com Necessidades Especiais: acesso e qualidade, realizada em Salamanca, Espanha em 1994. Segundo a referida Declaração, o princípio da inclusão consiste no reconhecimento de oportunizar uma escola para todos, isto é, uma escola que aceite, respeite e se adapte às singularidades das pessoas.

No Brasil, a Constituição Federal de 1988 define que é dever do Estado garantir “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.” (Art. 208, inciso III). Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei 9.394/96, essa premissa constitucional é ainda mais fortalecida quando reserva um capítulo próprio para orientar a educação para

peças com necessidades educacionais especiais: “atendimento educacional especializado aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino” (Artigo nº 4, III).

A LDB não só garante o acesso e a permanência na escola, mas define que é dever do Estado prover o acesso destes educandos preferencialmente nas escolas públicas. Nesse sentido, ressalta-se que é por força de lei, notadamente da Lei nº 9.394/96, que as escolas da educação básica não podem recusar matrícula de alunos com deficiência sob o pretexto de não possuírem estrutura para recebê-los. Nesse contexto, o processo seletivo para o ensino superior, por meio de reserva vagas para pessoas que apresentam deficiência (Lei nº 8.213/91), constitui-se em mecanismos essenciais para promover o processo de inclusão dessas pessoas, oportunizando acesso à escola (BRASIL, 1991; 1996). Já a Política Nacional de Inclusão Educacional ,traz dispositivos que garantem a inclusão de todos os alunos em escolas regulares (BRASIL, 2001).

Quanto ao trabalho, a Lei nº 8.213 de 1991 (BRASIL, 1991), regulamentada pelo Decreto 3.298/99, no seu artigo 93, estabelece a obrigatoriedade das empresas com mais de cem funcionários de promoverem a contratação de pessoas com qualquer tipo de deficiência. A reserva legal de cargos é também conhecida como Lei de Cotas (art. 93 da Lei nº 8.213/91). Nesta Lei de Cotas, segundo Martins (1996), destacam-se duas posições mais salientes. A primeira, considerada que a Lei é a solução para acabar com o problema da não contratação de pessoas com deficiência no mercado de trabalho, estabelecendo para as empresas a obrigatoriedade, sob a pena de serem multadas. A segunda traz o princípio da discriminação e da coerção por não resolver o problema da contratação de trabalhadores com deficiências. E, neste aspecto específico, fazem-se necessárias as reflexões sobre a educação profissional e a inserção no trabalho das pessoas com deficiências.

Em 13 de dezembro de 2006, a Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU) aprovou a Convenção Internacional de Direitos da Pessoa com Deficiência, considerado o primeiro documento de direitos humanos do século XXI e o oitavo da ONU. Esta Convenção estabelece os direitos das pessoas com deficiência

no que tange à saúde, educação inclusiva nas escolas comuns, transporte, atendimento em caso de calamidade, lazer, cultura, esporte, habilitação e reabilitação, trabalho e formação profissional. No que se refere ao trabalho, a mesma reafirma a ideia de inclusão de todas as pessoas com deficiência, de forma digna e integral, reforçando as ações afirmativas, conforme o seu art. 27,(ONU,2006).

A inclusão dessas pessoas numa escola profissionalizante, como deve ser em qualquer nível de escolarização, significa propiciar condições de acesso e de permanência não só para elas, mas para todas as demais pessoas independentemente, das suas condições gerais. Nesse sentido, não se buscam privilégios, mas o respeito aos direitos para que todos sejam tratados de forma igualitária. Ainda assim, nos dias atuais observa-se muita resistência à aceitação das diferenças e a inclusão de pessoas com deficiência ainda representa um grande desafio para as instituições de ensino, de qualquer nível, devido à presença de alguns fatores amplamente discutidos na sociedade, como por exemplo, a formação insuficiente ou inadequada dos professores, a estrutura física inadequada, o despreparo da equipe técnica e a falta do uso de tecnologias de apoio para favorecer o seu melhor desenvolvimento e autonomia.

1.3 Definição dos objetivos

A formação profissional está intrinsecamente relacionada com a empregabilidade. Considera-se que, as instituições de educação profissional técnica e tecnológica, ao oferecerem reserva de vagas para pessoas com deficiência, precisam pensar em estratégias que garantam o ingresso, a permanência e a conclusão nos cursos, a fim de que essas pessoas possam se qualificar para terem oportunidades efetivas de inserção no mercado de trabalho. Nesse sentido, este estudo tem como objetivos:

1.3.1 Objetivo geral

Analisar a estrutura física e tecnológica utilizadas pelo IFB para apoio ao ingresso e à permanência dos estudantes com deficiência, com vistas a oferecer elementos que favoreçam a institucionalização das políticas inclusivas nos seus *câmpus*.

1.3.2 Objetivos Específicos

- Analisar a estrutura física e tecnológica e as estratégias pedagógicas utilizadas no IFB para favorecer o ingresso e a permanência dos alunos com deficiência nos seus cursos;
- Identificar com os alunos se estas estratégias tecnológicas e pedagógicas favorecem a sua formação profissional;
- Discutir estratégias de ações efetivas para a institucionalização de políticas de inclusão nos campus do IFB.

Capítulo 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A fundamentação teórica tem como base principal trazer o embasamento dos estudos para significar a importância e a necessidade de estratégias, que não só favoreçam o ingresso de alunos com deficiência no ensino, mas que também favoreçam o processo de inclusão, garantindo assim a permanência destes.

2.1 Breve histórico da inclusão das pessoas com deficiência

Segundo Sasaki (1999), na década de 60, iniciou-se um movimento de inserção das pessoas com deficiência nos sistemas sociais gerais. Na década de 70, muitos alunos com deficiência foram integrados nas escolas regulares, sinalizando um momento de mudanças e de novas possibilidades para essas pessoas, pois já se defendia a ideia de oportunizar às pessoas com deficiência condições de exercerem sua cidadania, opondo-se, assim, ao modelo de segregação.

A partir de 1980, observou-se acentuada discussão sobre o assunto com o surgimento das lutas pelos direitos das pessoas com deficiência. Nesse período, um grupo de líderes da educação especial começou a defender o direito dos alunos com deficiência de frequentarem turmas do ensino regular. Dessa forma, as propostas de definição das políticas públicas da década de 80 foram norteadas pelos princípios da normalização e da integração (MIRANDA, 2003).

O paradigma da inclusão começou na segunda metade da década de 80, constituindo-se um movimento mundial, caracterizando-se como um processo irreversível de mudanças éticas, sociais e educacionais. Essa intensificação dos movimentos sociais de luta contra a discriminação surge em defesa de uma sociedade inclusiva. No final da década de 80, após a nova Constituição Federal de 1988, constatam-se os primeiros movimentos em direção da educação inclusiva, no Brasil, pois se propõe uma educação para todos, sem exclusão de classes sociais, raça e cor.

A Lei 7853/89 foi criada para garantir, às pessoas com deficiência, a sua integração social. O documento tem como normas gerais assegurar o pleno

exercício dos direitos básicos desse grupo social, incluindo o direito à educação, à saúde, ao trabalho, ao lazer e à previdência social.

Mas foi na década de 90 que o movimento da inclusão realmente se estabeleceu. Um marco importante para esse avanço foi a realização da *Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais*, em Salamanca, na Espanha, em 1994, quando se reafirmou o compromisso com a Educação para Todos, reconhecendo-se a necessidade e urgência, entre outros direitos, do princípio de uma educação inclusiva, em forma de lei ou de política, matriculando todas as crianças, independentes de suas diferenças, em escolas regulares:

O princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respectivas comunidades. É preciso, portanto, um conjunto de apoios e de serviços para satisfazer o conjunto de necessidades especiais dentro da escola. (Declaração de Salamanca, 1994: 11-12).

O conceito de inclusão se encontra nos enunciados da declaração, quando esta propõe que a educação deve acontecer em escolas regulares, escolas inclusivas, as quais devem propiciar os meios de se combater a discriminação, oferecendo educação para todos e assim colaborando para a construção de uma sociedade inclusiva. SASSAKI (1999, p.41) diz que “a inclusão social constitui, então, um processo bilateral no qual, as pessoas, ainda excluídas e a sociedade buscam, em parceria equacionar problemas, decidir sobre soluções e efetivar a equiparação de oportunidades para todos.”

Contrariando o crescente movimento mundial pela inclusão, também em 1994, o Brasil publica o documento Política Nacional de Educação Especial, de forma retrógrada já que favorecia a manutenção da lógica da separação dos espaços comuns e especiais, reafirmando o paradigma integracionista, fundamentado no princípio da normalização, com foco no modelo clínico de deficiência, atribuindo às

características físicas, intelectuais ou sensoriais dos estudantes, um caráter incapacitante que se constitui em impedimento para sua inclusão educacional e social (SANTOS, 2012).

Este documento aponta as modalidades de atendimento em educação especial no Brasil: as escolas e classes especiais; o atendimento domiciliar, em classe hospitalar e em sala de recursos; o ensino itinerante, as oficinas pedagógicas; a estimulação essencial e as classes comuns. Mantendo a estrutura paralela e substitutiva da educação especial, o acesso de estudantes com deficiência ao ensino regular é condicionado, conforme expressa o conceito que orienta quanto à matrícula em classe comum:

Ambiente dito regular de ensino/aprendizagem, no qual também, são matriculados, em processo de integração instrucional, os portadores de necessidades especiais que possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais. (Brasil, 1994, p.19)

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e em 2001, a Resolução 02 do Conselho Nacional de Educação (2001) indicam a organização da Educação Especial e da escola comum no contexto inclusivo. As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução da Câmara de Educação Básica, CNE/CEB nº. 2/2001, no artigo 2º., determinam que:

Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos (BRASIL, 2001, p. 24).

Nesses documentos, orienta-se a matrícula de estudantes da educação especial nas escolas comuns da rede regular de ensino, mas indica a possibilidade do atendimento educacional especializado substitutivo à escolarização. O Capítulo V trata da educação especial, definindo-a no Art. 58º como uma "modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para

educandos que apresentam necessidades especiais.” Esses documentos apresentam certa ambiguidade quanto à organização da Educação Especial e da escola comum no contexto inclusivo.

O Plano Decenal de Educação para todos, 1993 – 2003 (MEC, 1993) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (MEC, 1999) também são exemplos de documentos que defendem e asseguram o direito de todos à educação. Segundo esses documentos, todas as crianças devem ser acolhidas pela escola, independente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais (SILVEIRA & NEVES, 2006).

A Lei da Acessibilidade 10.098/2000, regulamentada em 2004 por decreto-lei, (MEC/SEESP 2000) atende a uma demanda histórica dos movimentos sociais que defendem os direitos das pessoas com deficiência: trata da acessibilidade ao meio físico (edifícios, vias públicas, mobiliário, equipamentos urbanos etc.), aos sistemas de transporte, de comunicação e informação e de ajudas técnicas. E, em 2001, o Ministério publica as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.

Em 2003, foi implementado pelo MEC o “Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade”, com vistas a apoiar a transformação dos sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos, que procurou promover a formação de gestores e de educadores nos municípios brasileiros com o objetivo de garantir o direito de acesso de todos à escolarização, à oferta do atendimento educacional especializado e à garantia da acessibilidade.

Em 2004, o Ministério Público Federal publica o documento “O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular”, com o objetivo de disseminar os conceitos e diretrizes mundiais para a inclusão, reafirmando o direito e os benefícios da escolarização de alunos com e sem deficiência nas turmas comuns do ensino regular.

Também em 2004, o Decreto nº 5.296/04 regulamentou as Leis nº 10.048/00 e nº 10.098/00, estabelecendo normas e critérios para a promoção da acessibilidade às pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida. E em 2005, o Decreto nº

5.626/05, que regulamenta a Lei nº 10.436/2002, visando ao acesso à escola dos alunos surdos, dispõe sobre a inclusão **de Libras** como disciplina curricular, a formação e a certificação de professor, instrutor e tradutor/ intérprete de Libras, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para alunos surdos e a organização da educação bilíngue no ensino regular.

Já as Conferências Nacionais foram instituídas com o objetivo de tentar introduzir na política pública social conteúdos originários do exercício da democracia participativa. A I Conferência Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência, aprovada pela Organização das Nações Unidas (ONU), da qual o Brasil é signatário, aconteceu em 2006, tendo como tema ‘Acessibilidade, você também tem compromisso’ e lançou a campanha ‘Acessibilidade - siga essa ideia’; estabelecendo que os Estados-Partes devem assegurar um sistema de educação inclusiva em todos os níveis de ensino, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social

As Conferências e os Encontros Nacionais de Conselhos realizados em 2003, 2004 e 2007 eram parcerias do Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - CONADE e da Subsecretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, a anterior CORDE, ambos da estrutura da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República.

Em 2007, foi lançado pelo MEC o “Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE”, através do Decreto nº. 6.094/2007, tendo como eixos a formação de professores para a Educação Especial, a implantação de salas de recursos multifuncionais, a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, o acesso e a permanência das pessoas com deficiência na Educação Superior. Neste documento, prevê-se, ainda, o estreitamento entre a educação regular e educação especial:

Contrariando a concepção sistêmica da transversalidade da educação especial nos diferentes níveis, etapas e modalidades de ensino, a educação não se estruturou na perspectiva da inclusão e do atendimento às necessidades educacionais especiais, limitando, o cumprimento do princípio constitucional que prevê a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola e a continuidade nos níveis mais elevados de ensino (2007, p. 09).

Ainda em 2007, o MEC, através da Secretaria de Educação Especial (SEESP) – que em 2011 se fundiu com a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) – estabelece a “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva” objetivando o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares de todos os níveis de ensino, orientando os sistemas para promover respostas às necessidades educacionais especiais, garantindo, dentre outras, “[...] a transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior e a continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino [...]” (BRASIL, 2007, p. 8).

A segunda edição da Conferência Nacional (CONAE), em 2008, escolheu o tema ‘Inclusão, Desenvolvimento e Participação: um novo jeito de avançar’, quando foram debatidos a Agenda Social e o Compromisso pela Inclusão das Pessoas com Deficiência.

Apesar disso, para Silva (2002), hoje, no Brasil, a educação de crianças e jovens com deficiência se caracteriza por um sistema em que de um lado existe o assistencialismo filantrópico com patrocínio de instâncias do poder público, e de outro um sistema educacional debilitado que abre espaço para esses estudantes sem ainda ter a estrutura necessária a fim de atendê-los em suas especificidades. Pode-se perceber, nesse breve histórico que o processo de inclusão das pessoas com deficiência percorreu um caminho lento e, embora a legislação já lhes garanta alguns direitos, ainda há muito o que se fazer sobre a efetiva inclusão dessas pessoas.

2.2 A Inclusão da Pessoa com deficiência na Educação Superior

Pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)/96, que tem um capítulo específico sobre a educação superior - artigos 43 a 57, Os artigos 43 a 50 se ocupam da educação superior de modo geral e os restantes referem-se especificamente às instituições universitárias as Instituições de Ensino Superior (IES) se dividem, segundo a organização acadêmica, em: universidades e não-

universidades, que podem ser subdivididas em: centros universitários, faculdades integradas e institutos ou escolas superiores. A instituição universidade se constitui no desenvolvimento do ensino, pesquisa e extensão, tendo autonomia didática, administrativa e financeira. Deve congrega um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado e doutorado, e um terço do corpo docente em regime de tempo integral (Art. 52, inciso I, da Lei nº 9.394/96). A Educação Superior, ainda, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira - Lei 9394/96, aponta como finalidades dessa modalidade educacional os seguintes pontos:

- ... [- estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;
- formar e diplomar pessoas nas diferentes áreas do conhecimento, tornando-as aptas para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, propiciando-lhes ainda formação contínua;
- incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento sobre o homem e o meio em que vive;
- promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber por meio do ensino, de publicações e de outras formas de comunicação;
- suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a consequente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;
- estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais;
- prestar serviços especializados à comunidade, estabelecendo com ela relações de reciprocidade;
- promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição. (Lei 9394/96)

Com base nas finalidades acima indicadas, escolher e frequentar um curso no Ensino Superior parece significar para qualquer estudante, preparar-se para uma vida adulta pautada na ética, na consciência crítica e reflexiva e, ao mesmo tempo, adquirir habilidades profissionais, para o exercício de uma atividade de trabalho fundamentada no conhecimento adquirido e no estabelecimento de relações interpessoais e de trabalho, permeadas por atitudes de respeito, solidariedade e

reciprocidade. Nesse sentido, a inserção num curso superior não só representa uma elevação no nível educacional como significa a conquista de independência e autonomia não só financeira como também pessoal.

Com o avanço de estudos e pesquisas são descobertas novas formas em que se manifesta a discriminação educacional. Nesse contexto, estruturam-se novas teorias sobre pedagogia inclusiva e aprofundam-se discussões e debates que focam a educação para a diversidade. Pesquisas são realizadas também sobre o processo de aprendizagem por sexo, idade, origem cultural, etc.; indicando que há uma nova percepção sobre o que vem a ser a inclusão nos diversos setores da sociedade.

Nesse aspecto, com a legislação e os movimentos inclusivos acontecendo em todos os âmbitos da sociedade, o ingresso do aluno com deficiência no ensino superior já é uma realidade. Vê-se, porém, que, apesar disso, estudos e medidas específicas precisam ser feitos, tendo em vista que, ainda, são poucos os que conseguem ter acesso à Educação Básica e, conseqüentemente, conseguem ingressar no Ensino Superior.

Mansini e Bazon (2006) afirmam que algumas mudanças já se observam, pois cada vez mais pessoas com deficiência têm chegado à universidade em função, entre outras coisas, do acesso à Educação Básica. E, com a presença desses sujeitos, o ensino superior tende a repensar suas estratégias e suas estruturas para atender a todos.

O Censo da Educação Superior realizado pelo INEP em 2009 (BRASIL, 2009) demonstrou um crescimento do número de Instituições de Ensino Superior (IES) no Brasil e confirmou a tendência de crescimento esperado para a década. As pesquisas do INEP demonstraram, também, uma evolução no número de matrículas nas IES, que no período compreendido entre 2006 a 2009 apresentou um crescimento aproximadamente de dez por cento. Apesar de as estatísticas indicarem o crescimento de estudantes com deficiência no Ensino Superior, esse quantitativo ainda é pequeno, quando comparado ao total de estudantes das universidades. Para Sasaki (2001, p. 01):

[...] para garantir que as medidas de acesso e permanência na universidade sejam implementadas de acordo com a nova visão de sociedade, de educação e de cidadania em relação à diversidade humana e as diferenças individuais – todas as pessoas devem ser aceitas e valorizadas pelo que cada uma possui para construir o bem comum, aprender e ensinar, estudar e trabalhar, cumprir deveres e usufruir direitos e ser feliz.

No que se refere às matrículas de pessoas com deficiência no ensino superior, ao se analisarem os dados do Censo Escolar/MEC/INEP (2006) há o indicativo de que as matrículas de alunos com deficiência de 337.326 em 1998, cresceu para 700.624 em 2006, apresentando um aumento de 107%. “[...] Todavia há poucos estudos que avaliem a relação entre o acesso, os resultados escolares e a qualidade de ensino [...]” (Moreira, 2008, p.07).

Ou, como identifica Valdés (2006), há insuficiência de dados qualitativos e quantitativos a respeito dessas pessoas no contexto brasileiro que contribua de forma efetiva para uma definição clara de sua problemática social e educacional. Ainda, segundo a autora:

A privatização é uma das facetas da exclusão da maioria da população brasileira da educação superior. Tal exclusão se torna mais aguda no que se refere aos grupos sociais em situação de desvantagem, como é o caso das pessoas com deficiência [...] As restrições de acesso e permanência - com sucesso - destas pessoas na Educação Superior estão associadas à história de exclusão, peculiar à educação superior no país, com forte tendência à privatização e elitismo (VALDÉS, 2006, p.45 e 47).

Na verdade, poucos estudos, acerca da inclusão de pessoas com deficiência na Educação Superior, podem indicar, também, que faltam diretrizes bem delineadas que favoreçam para esses sujeitos, além do ingresso, a permanência e a terminalidade dos cursos superiores. Sabe-se, ainda, que poucas instituições têm um programa de apoio às pessoas com deficiência. Na Universidade de Brasília (UnB), por exemplo, foram implantados, em 1999, o Programa de Apoio às Pessoas com Necessidades Especiais (PPNE), vinculado a vice-reitoria. Dentre seus projetos, há a criação do Laboratório de Apoio ao Deficiente Visual (LDV), vinculado a Faculdade de Educação, e a Biblioteca Digital e Sonora (BDS). O LDV possui ferramentas para digitalização de textos e aplicação do sistema *braille*, impressão de

textos em *braille* ou textos ampliados, e possui ainda recursos tecnológicos de apoio como *softwares* de leitura de tela.

Então, faz-se necessário refletir sobre essa lacuna existente entre as leis já em vigor e o que efetivamente tem sido feito para garantir os direitos dessas pessoas no que se refere à educação superior. Como diz Souza (2011, p.01):

[...]a inclusão implica mudanças de atitudes, reflexão sobre prática pedagógica, modificação e adaptação do meio, acionamento da rede de apoio, com uma nova organização da estrutura escolar. Nesse sentido, a escola precisa estar organizada para receber todos os alunos, independentemente das suas demandas educacionais, que devem ser sempre consideradas especiais.

E, na maioria das instituições de ensino superior, para o ingresso em um curso em faculdade ou universidade, pública ou particular, há a exigência de aprovação no exame vestibular. As ações afirmativas vêm sendo gradualmente implantadas na política social em algumas universidades, por meio de legislações e de práticas governamentais. Para Cruz (2003), essas ações tratam-se de políticas sociais compensatórias a serem praticadas por entidades públicas, privadas e por órgãos jurisdicionais, com o objetivo de promover igualdade entre os diferentes grupos que compõem uma sociedade, ofertando cotas para as pessoas com deficiência. Para o autor,

As ações afirmativas são, em nossa opinião, uma necessidade temporária de correção de rumos na sociedade, um corte estrutural na forma de pensar, uma maneira de impedir que as relações sociais, culturais e econômicas sejam deterioradas em função da discriminação. (CRUZ, 2003, p. 173)

No portal da Secretaria de Educação Superior - SESU do MEC, tais ações são assim definidas:

Ações afirmativas são medidas especiais e temporárias tomadas pelo Estado, com o objetivo de eliminar desigualdades raciais, étnicas, religiosas, de gênero e outras - historicamente acumuladas, garantindo a igualdade de oportunidade e tratamento, bem como compensar perdas provocadas pela discriminação e marginalização.

Observa-se que nos dois conceitos há a ideia de que essas ações são temporárias, o que já sinaliza que elas, por si só, não resolvem a questão da inclusão da pessoa com deficiência no ensino superior. Muito se tem discutido sobre as ações afirmativas tanto quanto sobre o cumprimento das cotas para as pessoas com deficiência ingressarem no ensino superior. Embora a lei seja importante, observa-se que, nesse caso, não tem se mostrado efetiva. Estudos de Mansini e Bazon (2006) sobre a inclusão de estudantes com deficiência no Ensino Superior objetivaram sistematizar informações sobre as medidas de inclusão educacional e social através da perspectiva do próprio aluno com deficiência e apontaram que, em vários casos, estas só se concretizam através de imposição legal ou coerção social. Com base na experiência dos alunos com várias deficiências, nos estudos feitos, pôde-se observar que ainda há mitos e barreiras que devem ser quebradas em relação a esses alunos que pretendem ter acesso a determinados programas universitários.

Esta nova abordagem, que valoriza a percepção do próprio aluno, traz uma nova perspectiva importante para a educação dessa população uma vez que se tem informações mais concretas da realidade. Muitas dessas informações indicam obrigações do sistema que só serão realmente postas em prática com a promulgação de legislação específica sobre igualdade de oportunidades para pessoas com deficiência no ensino superior.

A legislação específica para assegurar às pessoas com deficiência condições básicas de acesso e permanência na educação superior surgiu com a Portaria no. 1.679, de 2 de dezembro de 1999. Determinou que fossem incluídos nos instrumentos de avaliação dos cursos de nível superior, para fins de autorização, reconhecimento, credenciamento e renovação, os requisitos de acessibilidade listados no mesmo documento.

A Portaria no. 3.284, de 7 de novembro de 2003, substituiu a anterior, sendo ainda mais específica na enumeração das condições de acessibilidade que devem ser construídas nas Instituições de Ensino Superior (IES) para instruir o processo de avaliação das mesmas. E a lei 5296 de 2004 já determina que todas as

construções públicas devem ter acessibilidade para deficientes: "os estabelecimentos de ensino de qualquer nível, etapa ou modalidade, públicos ou privados, proporcionarão condições de acesso e utilização de todos os seus ambientes ou compartimentos para pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida" (art. 24).

Atualmente, o ensino superior conta com dois programas na área de educação especial: o PROESP – Programa de Apoio a Educação Especial – uma iniciativa da SEESP, em parceria com a Capes. Criado em 1996, tem como objetivo apoiar e incentivar a pesquisa em educação especial, no que se refere a estudos e cursos na área da educação especial, relacionados à formação dos professores do ensino infantil, fundamental, médio e superior, nas modalidades de educação de jovens e adultos e na educação profissional. E, dentre as ações programadas pelo PDE, está o Programa Incluir – Programa de Acessibilidade nas Instituições Federais de Ensino Superior – implantado em 26 de abril de 2007 – é uma ação afirmativa desenvolvida pela Secretaria da educação superior (SESU) e SEESP do MEC, na área foco do desenvolvimento do Ensino Superior no Brasil; visando ampliar o acesso de pessoas com deficiência a todos os espaços e atividades das Instituições Federais de Ensino Superior (IFESs).

Através do Edital nº. 04/2008, o MEC, por intermédio das Secretarias de Educação Superior (SESU) e Educação Especial (SEESP) convocou as IFESs a apresentarem propostas de criação, reestruturação e consolidação de Núcleos de Acessibilidade na implementação da acessibilidade para as pessoas com deficiência em todos os espaços e ambientes, além de materiais e implementação de materiais, ações e processos desenvolvidos na Instituição, buscando integrar e articular as demais atividades da Instituição para a inclusão educacional e social das pessoas com deficiência, promovendo, inclusive, o cumprimento disposto no Decreto nº. 5.296/2004, nas portarias do MEC nº. 5.626/2005.

O Edital teve por objetivo promover ações que garantam o acesso e a permanência de pessoas com deficiência nas IFESs; apoiar a criação, a reestruturação e/o consolidação de núcleos de acessibilidade nas IFESs;

implementar a política de acessibilidade plena de pessoas com deficiência na Educação Superior; promover a eliminação de barreiras pedagógicas, atitudinais, arquitetônicas e de comunicações, bem como a efetivação da política de acessibilidade universal.

Para Lemos (2012), a construção de uma universidade acessível exige, para além das leis, mudanças na concepção do currículo, como flexibilidade e meios de acesso ao currículo, bem como projetos de interdisciplinaridade que, segundo ele, devem atender às necessidades educacionais de todos os alunos. Para promover estes princípios e práticas de transformações, o autor ressalta que a inclusão e questões da deficiência devem ser debatidas constantemente em todos os setores da sociedade. Além disso, ele questiona o perfil do profissional do ensino superior, sua formação no ensino universitário e a sua preparação para atuar em turmas com alunos com deficiência. Para ele,

Em alguns casos, temos presenciado profissionais que não sabem qual metodologia adequada a utilizar nas suas turmas com alunos com deficiência. E isso não é diferente na educação superior. Por exemplo, um profissional da área da educação pode discriminar a entrada do deficiente visual na universidade por despreparo o desconhecimento. O exemplo indica a necessidade de se reverem exaustivamente políticas universitárias, normas e procedimentos que facilitam ou inibem a implementação de princípios de acessibilidade e inclusão no ensino superior. Alguns exemplos de procedimentos que facilitariam a inclusão da pessoa com deficiência no ensino universitário seria o desenvolvimento de planos, projetos e programas que exijam orçamento de capacitação de professores nos cursos e, ainda, ações administrativas, tais como a prestação de serviços para estudantes com deficiência, fazendo parte do planejamento do orçamento da universidade. (LEMOS, 2012, p. 56)

O referido autor, ainda, aponta que o currículo deve ser construído a partir de um processo participativo, no qual os alunos pudessem solicitar alterações no conteúdo, sugerir metodologias e, ainda, indicar ajustes nas avaliações, sejam no formato ou em adaptações no estilo de informação ou nas formas de comunicação. Para ele, os alunos e os professores no ensino superior devem trabalhar em conjunto e, se necessário, buscar o apoio de especialistas que prestam consultoria e assessoria de serviços voltados a pessoas com deficiência.

A inclusão da pessoa com deficiência no Ensino Superior, como em qualquer

outro nível de ensino, exige mudanças no sistema, a preparação dos profissionais que atuam no processo e a reorganização dos serviços prestados no ambiente educacional. É relevante incentivar todos os membros da comunidade universitária a assumirem atitude e compromisso reais para a implantação de políticas inclusivas, pois todos têm o dever de participar das transformações sociais na construção de mecanismos que oportunizem condições de a pessoa com deficiência ingressar, permanecer e terminar um curso superior.

2.3 Educação Profissional das Pessoas com Deficiência

Segundo Sasaki (1997), podem-se identificar diferentes momentos nos procedimentos educacionais de profissionalização adotados pela sociedade e direcionadas a esse segmento. No período da exclusão, a pessoa com deficiência não tinha acesso a educação profissional, pois o trabalho era tido como uma forma de exploração. Essa exclusão se dava em função da crença de que a deficiência pressupunha um impeditivo para o trabalho, o que denotava desconhecimento e desconsideração das potencialidades desses indivíduos. A compreensão de se ofertar uma educação laboral, nessa fase era considerada uma crueldade, uma forma de exploração.

Se, atualmente, a legislação já procura garantir o direito ao trabalho às pessoas com deficiência, é importante refletir como está a educação profissional dessas pessoas. Nesse contexto, novas competências foram atribuídas aos Ministérios da Educação e do Trabalho no que diz respeito à educação profissional. O Ministério do Trabalho foi reestruturado (Decreto 1.643/1995), incorporando uma secretaria específica, voltada à formação profissional: Secretaria de Formação de Desenvolvimento Profissional (SEFOR).

A educação profissional, prevista no art. 39 da lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, é um direito de todos e visa à integração produtiva e cidadã na vida em sociedade. Está definida no Decreto n. 5.154/04, o qual estabelece normas sobre a educação profissional regulamentado pelo §2º do art. 36 e os artigos 39 a 41 da Lei n. 9.394/96 e revoga o Decreto n. 2.208/97.

No capítulo II da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96), o Art.35 estabelece dentre as finalidades do ensino médio, a preparação básica para o trabalho e a cidadania do aluno, para continuar aprendendo de modo a ser capaz de se adaptar às novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores. Na formulação da referida lei, a educação profissional e a especial foram pensadas como modalidades dos dois níveis de ensino do sistema educacional brasileiro: o básico e o superior. A educação da pessoa com deficiência deve ser oferecida, preferencialmente, pela rede regular de ensino (art. 58), por meio de adequações e apoios de modo a garantir o acesso das pessoas com deficiência em três níveis de complexidade: formação inicial e continuada de trabalhadores; educação profissional técnica de nível médio e educação profissional tecnológica de graduação e de pós-graduação. Estes níveis estão definidos no Decreto n. 5.154/04, o qual regulamenta o parágrafo 2º do artigo 39 a 41 da Lei n. 9.394/96 e revoga o Decreto n. 2.208, de 7 de abril de 1997.

Por esta lei, também ficou determinado que os sistemas de ensino deveriam assegurar a educação especial para o trabalho aos alunos com deficiência (art. 59). E mais, a rede de educação profissional deveria possibilitar o acesso e a permanência do aluno com deficiência em suas escolas por meio da adequação do espaço físico, do mobiliário, dos equipamentos utilizados nos laboratórios e da linguagem, além de promover a flexibilização do currículo, a capacitação de recursos humanos e o encaminhamento para o trabalho (Resolução CNE, nº 2/01).

Embora a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96) inclua a educação profissional como modalidade da educação básica e superior, as normas que regularizaram a educação profissional no país (Decreto 2208/97) instituíram uma rede própria, paralela ao sistema básico de ensino, constituída pelo sistema S, instituições públicas e privadas de educação profissional. Essa rede passa a oferecer desde cursos básicos até os de pós-graduação (FERRETTI, 2010).

O Decreto 3298/99, que estabelece a política de Integração da Pessoa com Deficiência, criou Conselho Nacional de Direito das Pessoas com Deficiência (CONADE), com representação paritária dos Ministérios e de entidades de pessoas com

deficiência, organizadas em nível nacional. Sua finalidade foi a de acompanhar e avaliar as políticas nacionais de inclusão da pessoa com deficiência, ampliando assim a participação das organizações sociais na gestão das políticas governamentais.

Já o Decreto nº 5.154/04 estabelece normas sobre a educação profissional regulamentado pelo §2º do art. 36 e os artigos 39 a 41 da Lei nº 9.394/96 e revoga o Decreto nº 2.208/97. Já as adequações e os apoios se viabilizam por meio de: Capacitação de recursos humanos; viabilização das adaptações curriculares por meio de serviços e apoios educacionais especializados previstos na Resolução do CNE/CEB nº 01/03 e Deliberação do CEE nº 02/03, para subsidiar os profissionais e alunos com necessidades educacionais especiais no contexto da escola regular, na modalidade Educação Profissional, nos cursos técnicos de nível médio (Decreto nº 5.154/04).

A educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva (MEC, 1996). E com o Decreto 2.208, estabeleceram-se os níveis da Educação Profissional, sendo eles: Nível Básico, Nível Técnico e Nível Tecnológico. Atualmente, foram modificados para Formação Inicial e Continuada; Educação Profissional Técnica de Nível Médio; Educação Profissional Tecnológica de Graduação e Pós-Graduação.

No entanto, na perspectiva da educação inclusiva, é urgente repensar a Educação Profissional na ótica da Organização Internacional do Trabalho (OIT), ou seja, não só preparando estas pessoas para o trabalho produtivo, mas garantindo também as possibilitando acessar campos profissionais disputados por outros trabalhadores. Do contrário, as pessoas com deficiência continuarão na periferia do sistema econômico e das oportunidades de trabalho. (CARNEIRO, 2005. p. 18-19).

Dessa forma, a educação profissionalizante das pessoas com deficiência deve considerar também a formação integral dessas pessoas de forma a conceder-lhes o direito de se tornarem pessoas participativas do sistema. Assim, as modalidades educativas deveriam perpassar os dois níveis estruturantes de organização do ensino. De um lado, como ordenamento legal está necessariamente vinculado às

diretrizes e aos parâmetros curriculares do nível correspondente e, de outro, como concepção operativa, devem estar ordenadas de tal sorte que, a todos os alunos conforme o caso seja dada a possibilidade de aprender, o que supõe uma escola "onde caibam todos", ou seja, na perspectiva de uma educação inclusiva (CARNEIRO, 2000).

A Política Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (Decreto nº. 3.298/99)¹, elaborada pela Coordenadoria Nacional de Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE) ligada à Secretaria de Direitos Humanos do Ministério da Justiça é um dos documentos que contribuiu para a configuração da educação profissional da pessoa com deficiência no Brasil. Observa-se que já houve avanço na legislação, a esse respeito, com o objetivo de se construir mecanismos que favoreçam a formação profissional das pessoas com deficiência.

A centralidade das ações e programas implementados pelo MEC, por meio da Secretaria de Educação Especial (SEESP) é a promoção das condições para o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Para isso, as questões referentes à garantia da acessibilidade física, pedagógica e nas comunicações nas escolas públicas são estratégicas. Destaca-se o "Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade", voltado à formação de gestores e educadores para transformar os sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos, por meio da organização de cursos presenciais, realizados em 162 municípios polo de todas as regiões brasileiras; o "Programa Escola Acessível", que tem como objetivo apoiar a adequação de prédios escolares para o acesso das pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida a todos os espaços; as ações de acessibilidade nos programas nacionais do livro com a garantia dos formatos em braille, Libras, áudio e digital falado, de *laptops* para alunos cegos do ensino médio e dos últimos anos do ensino fundamental; a articulação com as secretarias de

¹No documento governamental, a "deficiência" é concebida como toda perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica, anatômica que possa gerar a incapacidade da pessoa para desempenhar atividades, dentro do padrão considerado normal para o ser humano (BRASIL, 1999).

educação dos estados e do Distrito Federal para a organização e atuação dos Centro de Apoio Pedagógico às pessoas com deficiência visual; Centro de Capacitação de Profissionais da Educação para área da surdez, bem como dos núcleos de atividades de altas habilidades/superdotação; o “Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais”, com o objetivo de disponibilizar aos sistemas públicos de ensino, equipamentos, mobiliários, materiais pedagógicos e de acessibilidade para a oferta do atendimento educacional especializado nas escolas públicas de ensino regular; a Rede de Formação Continuada de Professores na Educação Especial, que oferece cursos de extensão/aperfeiçoamento ou especialização nas áreas do atendimento educacional especializado, na modalidade a distância, por meio de instituições públicas de educação superior; a Formação Presencial de Professores na Educação Especial, que objetiva formar professores para atuar no atendimento as necessidades educacionais específicas dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, desenvolvido em parceria com os estados; o “Programa BPC na Escola”, que realiza o acompanhamento do acesso e da permanência na escola das pessoas com deficiência, beneficiárias do Benefício da Prestação Continuada da Assistência Social (BPC), na faixa etária de 0 a 18 anos, por meio da articulação das políticas de educação, saúde, assistência social e direitos humanos. Também foram implantados os cursos de letras/licenciatura em libras; o Prolibras, realizado anualmente pelo Inep em todas as capitais, para Certificação de Profissionais fluentes no ensino de Libras e na Tradução e Interpretação de Libras.

Registra-se, nesse contexto, que falta sequência e continuidade nos programas de inclusão. Ou seja, observam-se a ausência de planejamento e consultoria dentro e entre os níveis educacionais e falta de integração entre os programas. E isso pode ter efeitos na sistematização de políticas públicas e, até mesmo, na viabilidade de políticas mais específicas para o sistema, que se destinem para determinados sujeitos da população, como no caso das pessoas com deficiência e a formação profissional.

Na educação profissional das pessoas com deficiência, observam-se, ainda, as

práticas discriminatórias que terminam por reproduzir a exclusão social. De acordo com Tanaka e Manzini (2005), existem críticas aos procedimentos utilizados por algumas instituições especializadas, no que tange à educação profissional para pessoas com deficiência, por considerar que as atividades propostas, como por exemplo, artesanato, tapeçaria e marcenaria, são selecionadas mais em função dos recursos materiais disponíveis e da tradição institucional do que da demanda do mercado de trabalho, pouco contribuindo para efetivamente qualificar essa população.

Em oposição a certas práticas discriminatórias, porém, percebe-se o avanço na implementação de políticas públicas, em mudanças na legislação e em propostas de gestão na educação que busquem efetivar ações inclusivas, que realmente contribuam para que a pessoa com deficiência tenha acesso a uma educação profissionalizante que lhe dê condições reais de cidadania e trabalho. Para Cunha (2011), apesar dos avanços ocorridos relacionados às políticas públicas e às leis, ainda existem barreiras, que impedem a profissionalização da pessoa com deficiência, pois, na sua opinião, é o próprio sujeito que tem que buscar os meios e estruturas que facilitem e favoreçam a sua qualificação profissional.

Ainda segundo a autora, na educação profissional há diferentes administrações e gestões, o que faz com que uma instituição seja mais inclusiva que outra. Desde o diagnóstico ou avaliação do sujeito, algumas instituições já constroem estratégias que melhor se adapte a sua característica. Já outras, desde o processo seletivo, sem apoio, à sala de aula, demonstram indiferença ou desconhecimento de como lidar com esse sujeito.

Entende-se que a formação de um profissional, presente ele deficiência ou não, deve estar associada com a prática e os ensinamentos de uma formação inicial e continuada, necessárias para que o sujeito continue com o processo de aprendizagem ao longo da vida, formando uma parte importante do trabalho e construindo sua cidadania. Algumas instituições, que ofertam educação profissionalizante, já planejam projetos que contemplem novas competências e habilidades traduzidas em prática e que sejam importantes no mercado de trabalho.

Nesse contexto, as unidades de ensino profissional que têm alunos com deficiência também têm o dever e a responsabilidade de desenvolver processos de formação que permitam inovações que deem respostas às necessidades desses sujeitos.

2.4 A inclusão da pessoa com deficiência no mercado de trabalho

Segundo Sasaki (1997), a trajetória dos direitos concedidos às pessoas com deficiência é uma das mais longas da história. Iniciou-se com a exclusão social, quando todas elas eram segregadas, pois eram consideradas inválidas e sem nenhum valor para a sociedade. Para ele:

Começou com um longo período de exclusão social das pessoas com deficiência, passou para a segregação institucional, daí para a integração social sob diferentes formas, e finalmente, para a inclusão social. (SASSAKI, 1997, p. 1).

Ainda, para o autor, as pessoas com deficiência têm sido excluídas do mercado de trabalho por inúmeros motivos: falta de qualificação para o trabalho, falta de reabilitação profissional e física, falta de escolaridade, falta de meios de transporte e apoio das famílias, e quando a qualificação é realizada está distante das necessidades do mercado de trabalho (SASSAKI, 1997).

Em 1989, foi promulgada a Lei 7.853, posteriormente regulamentada pelo Decreto 3.298/99, alterada pelo Decreto nº 5.296/2004, que dispõe sobre as pessoas com deficiência e sua integração social. Nela, o Estado assumiu o papel de garantir a estas pessoas ações governamentais necessárias para o pleno exercício de seus direitos básicos, dentre eles o trabalho. Observa-se que faltam esforços para a oferta e a manutenção de empregos para as pessoas com deficiência, bem como a promoção de ações eficazes que viabilizem a inclusão nos setores públicos e privados. De igual forma, previu que a legislação específica disciplinaria a reserva de mercado de trabalho e sinalizou como crime punível de um a quatro anos e multa, a negativa

a alguém de emprego ou trabalho, sem justa causa, por motivos derivados de sua deficiência.

E esta lei, porém, só passou a vigorar dois anos mais tarde, ou seja, em 1991, com a Lei 8.213, que dispôs sobre os planos e benefícios da Previdência Social. A partir de então, foi introduzido no Brasil o sistema de cotas de empregos, no setor privado, para as pessoas com deficiência. A partir desta lei, as empresas com cem ou mais empregados estão obrigadas a preencher de 2% a 5% de suas vagas com trabalhadores com deficiência ou reabilitados. Entretanto, essa legislação não especifica o tipo de deficiência (intelectual, física, auditiva, visual ou motora) das pessoas a serem admitidas pelas cotas (MINISTÉRIO DO TRABALHO E EMPREGO, Lei 8.213 de 1991). As empresas com menos de 100 (cem) empregados não têm a obrigação legal de contratarem pessoas com deficiência.

No Brasil há duas normas internacionais devidamente ratificadas, o que lhes confere *status* de leis nacionais, que são a Convenção nº 159/83 da OIT e a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, também conhecida como Convenção da Guatemala, que foi promulgada pelo Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001.

Ambas conceituam deficiência, para fins de proteção legal, como uma limitação física, mental, sensorial ou múltipla, que incapacite a pessoa para o exercício de atividades normais da vida e que, em razão dessa incapacitação, a pessoa tenha dificuldades de inserção social. A deficiência entendida como todo e qualquer comprometimento que afeta a integridade da pessoa e traz prejuízos para sua locomoção, coordenação de movimento, fala, compreensão de informações, orientação espacial ou percepção e contato com as outras pessoas. Ela pode gerar dificuldades ou impossibilidades de execução de atividades comuns às outras pessoas e, inclusive, resulta na dificuldade de manter seu emprego.

Por isso, muitas vezes, é necessária a utilização de equipamentos diversos que permitam melhor convívio entre as pessoas, dadas as barreiras impostas pelo ambiente social. Diante disso, a Constituição Federal de 1998 dispensou tratamento diferenciado às pessoas com necessidades especiais. Pastore (2006, p. 65) diz que:

[...]o Estado estabeleceu as cotas para contratação dos portadores de necessidades especiais, mas 'não se comprometeu efetivamente em dar condições para que a lei possa valer'. Acreditamos que, como qualquer outra pessoa no mercado de trabalho, ele tenha condições de desempenhar bem as funções operacionais ou administrativas.

Segundo Sasaki (2006), no Brasil a inclusão de pessoas com deficiência no mercado de trabalho tem sido praticada por algumas empresas, sendo que algumas não têm a obrigação legal. No começo são feitas pequenas adaptações especificamente no posto ou nos instrumentos de trabalho, com apoio dos empregadores que reconheciam a necessidade de a sociedade abrir mais espaço para pessoas com deficiência, caracterizando assim, uma empresa inclusiva.

E, embora existam as vagas, o autor afirma que a falta de conhecimento do potencial das pessoas com deficiência, entre outras variáveis, consiste num dos grandes motivos que impedem ou dificultam a contratação desses sujeitos pelas empresas. A inserção da pessoa com deficiência no mercado de trabalho formal encontra vários obstáculos, um deles é o preconceito, que acompanha a pessoa com deficiência e que dificulta seu acesso aos serviços e sua inclusão efetiva no mercado de trabalho. Ainda, para ele, há necessidade de se investir na formação dos empresários, para que eles aprendam como lidar com esse novo perfil de profissionais. Para o autor supracitado,

[...]as leis brasileiras podem ser melhoradas, como é o caso da chamada Lei de Cotas – sistema que não tem funcionado de modo ideal nem aqui nem em outros países do mundo para promover a inclusão profissional. Mas, mesmo não sendo perfeito, nosso sistema legal é sólido o bastante para servir de base para a inserção no mercado de trabalho.(2006, p. 01)

De acordo com o Ministério do Trabalho e Emprego (MTE, 2001), a fiscalização da Lei das Cotas para pessoas com deficiências, ocorre em duas esferas. De um lado, atua o Ministério do Trabalho e Emprego, através das Superintendências Regionais do Trabalho; nesse caso, o descumprimento da legislação resulta em multas. De outro, há as ações do Ministério Público do trabalho, que firma termos de compromisso com as empresas e caso não haja acordo, inicia processos judiciais.

O SINE – Sistema Nacional de Emprego, criado pelo Decreto nº 76.403/75, coordenado e supervisionado pelo Ministério do Trabalho e Emprego, responsável pelo cadastramento de vagas e colocação de mão de obra no mercado de trabalho, não disponibiliza dados sobre a quantidade de vagas ofertadas, valor de salário ou tipo de trabalho oferecido aos trabalhadores com deficiência. Além disso, o SINE não concentra todas as vagas ofertadas no mercado de trabalho, sendo que muitos empregadores utilizam de outras agências particulares ou procedem por conta própria à oferta e contratação de seus trabalhadores.

Além da necessidade da melhoria nas leis, da ruptura com qualquer forma de preconceito e do investimento em formação dos empresários, as empresas também apontam como obstáculos a dificuldade de adequação do candidato ao perfil da empresa e a falta de acessibilidade física dentro do próprio local de trabalho. De acordo com Sasaki (2006), vencer esses obstáculos não depende apenas do esforço individual da pessoa com deficiência, mas sim da família, da escola e da empresa empregadora:

a empregabilidade não resulta apenas do esforço individual da pessoa com deficiência, que procuraria ser mais qualificada através de cursos de capacitação profissional. A empregabilidade dessa pessoa depende também de uma nova postura por parte de outras pessoas à sua volta: familiares, potenciais empregadores, instrutores de escolas profissionalizantes e assim por diante. (p. 03)

Diante disso, fica claro que, embora exista a Lei de Cotas, faltam investimentos em capacitação empresarial, e as escolas precisam implantar cursos de capacitação irrestrita, voltada para o respeito às diferenças e a diversidade humana. Isto quer dizer, a capacitação profissional não deve ser restrita a uma preparação tradicional por cursos profissionalizantes com enfoque apenas técnico, em que o deficiente continua com o problema da exclusão (SASSAKI, 2007).

Sobre o aspecto da visão empresarial, Gonçalves (2006) alerta que é preciso mudar a mentalidade dos empresários brasileiros, que tratam o assunto com preconceito devido à falta de informação. É preciso que eles vejam possibilidades diferentes quanto à questão da empregabilidade de pessoas com deficiência.

Discutir sobre a oferta de trabalho na perspectiva de inclusão das pessoas com deficiência implica situá-las na sociedade capitalista. Neste sentido, tem-se como ponto de partida a própria conceituação de trabalho. Marx define como:

Um processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza [...] Atuando assim sobre a natureza externa e modificando-a, ao mesmo tempo modifica sua própria natureza. (1980, p.202)

Segundo Marx (Braverman, 1987), a essência do ser humano está no trabalho e o indivíduo equivale àquilo que produz e ao modo como produz. Diante de tal colocação, é possível uma breve reflexão sobre a natureza do trabalho humano. Vários autores escreveram sobre a importância da consciência do homem no seu processo de trabalho e do vínculo entre produtor e produto, dentre eles, Braverman (1987) e Wright-Mills (1969).

Assim, a reflexão sobre a inclusão da pessoa com deficiência é abordado em uma sociedade que tem sistema preponderante e determinante capitalista. Isso se verifica que em uma sociedade de classes, na qual o lucro é objetivo a ser alcançado, a busca pela inclusão social é uma perspectiva que se insere numa lógica distinta da que origina esse sistema, o capitalismo. (MACIEL, 2009, p. 33).

Para Cavagnoli, Lourenço e Iacono (2008), a inclusão pensada numa sociedade capitalista apresenta-se como idealista, pois muito há em discursos e pouco em ações concretas que efetivamente promovam a inserção das pessoas com deficiências no mercado de trabalho. Os autores, ainda, consideram a inclusão como um desafio uma vez que percebem que a exclusão social atinge grande parte da população e não necessariamente atinge só as pessoas com deficiência ou necessidades especiais.

Nesse aspecto, considerando a estrutura da sociedade capitalista, a inserção da pessoa com deficiência no mercado de trabalho leva em consideração se o indivíduo é funcional na vida comum, ainda que deficiente, ou não, a partir das suas competências. David McClelland publicou em 1973 o artigo: *Testing for competence*

rather than intelligence, enfocando o conceito de competência pela perspectiva do indivíduo. De acordo com essa abordagem, a competência proporciona à pessoa que a possui condições para manter um elevado desempenho na realização de suas tarefas produtivas. Esse artigo alcançou significativa repercussão, despertando interesse pela busca de mecanismos que pudessem favorecer a aquisição de novas competências pelos trabalhadores (FLEURY; FLEURY, 2004).

Pensando em uma sociedade justa e igualitária, faz-se necessário que as pessoas sejam vistas realmente como sujeitos ativos em todos os setores, com direitos e deveres garantidos, com deficiência ou não, na escola, no trabalho, na vida social etc. Diante disso, a inserção da pessoa com deficiência no mercado de trabalho não deve ser privilegiada, mas sim oportunizada. É importante ressaltar que essa oportunidade de inclusão no mercado de trabalho parte, ainda, da escolha do indivíduo uma vez que o acesso já é garantido pela lei de cotas, porém registram-se muitas lacunas envolvendo a execução do trabalho pelas pessoas com deficiência, como por exemplo, os entraves encontrados na formação profissional.

E a inserção no mercado e a valorização do trabalho das pessoas com deficiência não pode simplesmente ser reduzida à exigência do cumprimento da Lei das Cotas. É preciso romper o preconceito de que a pessoa com deficiência não tem competência para o mundo do trabalho. Contudo, percebe-se que, ainda, não existe um direcionamento efetivo que promova a inclusão das pessoas com deficiência no mercado, em uma sociedade capitalista, uma vez que esta visa mão de obra barata e lucro; e para que estes indivíduos possam se tornar produtivos precisam de formação adequada, desenvolvimento de suas competências e, em muitos casos, adaptações estruturais e tecnológicas no ambiente onde vão atuar, o que gera gastos para o empregador.

2.5 O uso das novas tecnologias na educação de pessoas com deficiência

Sabe-se que alguns estudiosos já atestaram que as novas tecnologias² surgiram no sentido de aprimorar o conhecimento, tornando-o mais rápido e dinâmico. Contudo, faz-se necessário repensar sobre quais são as mais adequadas e como o uso delas favoreceriam efetivamente o ensino e a aprendizagem de alunos com deficiência sem se tornar entretenimento ou apenas mais uma forma de modificar a prática docente atingindo significativamente os objetivos propostos.

No Brasil, a *internet* vem conquistando cada vez mais o seu espaço:

A Internet é uma das novas tecnologias que vem crescendo e se tornando uma importante fonte de informação, notícia, comércio, serviços, lazer e educação, além de proporcionar novas formas de interação através de suas ferramentas de comunicação. Segundo Santarosa (2000), com a Internet ampliam-se, também, as possibilidades de educação a distância, não somente pelo acesso ao saber e à informação, mas, principalmente, porque potencializa a criação de alternativas metodológicas de intervenção pedagógica, abrindo-se um espaço de oportunidades, essencialmente para as pessoas cujos padrões de aprendizagem não seguem os quadros típicos de desenvolvimento. Para utilizar o computador, os usuários com história de deficiência geralmente utilizam ferramentas e softwares específicos, ferramentas que são conhecidas como tecnologia assistivas. Os usuários com baixa visão podem utilizar softwares ampliadores de tela, como o Magic da Freedom Scientific e o LentePro do NCE/UFRJ (Núcleo de Computação Eletrônica da Universidade Federal do Rio de Janeiro). Os usuários cegos frequentemente usam softwares chamados leitores de tela, como o Jaws da Freedom Scientific e o Virtual Vision da MicroPower, entre outros. Esses softwares leem em voz alta os conteúdos que estão na tela do computador, permitindo que as pessoas cegas ouçam os conteúdos de uma página web. Entretanto, um leitor de tela não lê as imagens e as animações, mas somente o texto. Assim, é necessário que estes elementos gráficos sejam associados a descrições textuais que o software possa ler, sendo esse um exemplo de adaptação a ser feita para garantir a acessibilidade. (Delpizzo, Ghisi, Silva, 2005, p.6)

Segundo a Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, no seu relatório para a UNESCO, as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) são ferramentas valiosas para a educação; “o recurso ao computador e aos sistemas multimídia permite traçar percursos individualizados em que cada aluno pode

² Entende-se por novas tecnologias: internet; chat; bate papo, teleconferências, correio eletrônico, CD-Rom; power point, etc, usadas para auxiliar a aprendizagem.

progredir de acordo com o seu ritmo” (UNESCO, 1998, p. 01). O recurso às novas tecnologias constitui um meio de lutar contra o insucesso escolar. Observa-se, muitas vezes, que os “alunos com dificuldades no sistema tradicional ficam mais motivados quando têm oportunidade de utilizar essas tecnologias e podem, deste modo revelar melhor os seus talentos.” (Godinho et al, 2004; UNESCO, 1998, p. 33)

Levy (1997) considera o computador e a rede de informações (*Internet*) como um terceiro processo de desenvolvimento das “tecnologias intelectuais”, sendo, segundo ele, o primeiro a passagem da oralidade para a utilização da escrita e o segundo momento o advento da imprensa, dinamizando enormemente a disseminação do conhecimento através da impressão de livros. Para o autor:

Estes momentos denotam modificações históricas nas formas de apreensão e construção do conhecimento, devido à utilização de processos cognitivos distintos (linguagem oral, escrita e “simulação” por computador) Nessas modificações, o conhecimento toma um novo sentido tanto para o professor quanto para seus aprendizes. (LEVY, 1997, p. 64).

Com se vê, é evidente que as novas tecnologias podem ser reconhecidas e utilizadas, porém o seu uso como método de ensino deve ser planejado de forma criteriosa, considerando o acesso dos alunos aos meios da mídia e a preparação do profissional no sentido de utilizar esses meios de forma coerente ao seu plano de ensino. É nessa perspectiva que as novas tecnologias se inserem numa prática inovadora no trabalho docente, não só para transformar o ambiente educacional, mas também propiciando a inclusão (LEVY, 1997).

Para Moran (2000), as mudanças na educação dependem também de administradores, diretores e coordenadores que atendam todos os níveis do processo educativo. E os alunos também fazem parte da mudança. Alunos curiosos e motivados ajudam o professor a educar, pois se tornam interlocutores e parceiros do professor, visando a um ambiente culturalmente rico.

Portanto, o professor, agindo como mediador do conhecimento, deve utilizar as novas tecnologias como forma de enriquecimento de suas aulas, considerando que estas não substituem outros métodos e não devem se tornar o único meio de o

aluno ter acesso ao conhecimento e à formação, mas sim mais uma estratégia de ensino que favoreça a melhoria na qualidade do ensino aplicado em sala de aula (MORAN, 2000).

Nesse sentido, as novas tecnologias cooperam com o desenvolvimento cognitivo, através do uso da linguagem, dos sons e das imagens, e promovem, ainda, o desenvolvimento social no momento em que provoca a interação. Ainda, segundo Moran:

Pela interação entramos em contato com tudo o que nos rodeia; captamos as mensagens, revelamo-nos e ampliamos a percepção externa. Mas a compreensão só se completa com a interiorização, com o processo de síntese pessoal, de reelaboração de tudo o que captamos por meio da interação (2000, p.25).

Contudo, é importante que se considere também o uso das novas tecnologias como estratégia que favoreça a inclusão. Nesse aspecto, é preciso considerar o uso das tecnologias de forma integrada e planejada de forma a favorecer a inclusão de alunos com deficiência.

Pode-se, nesse sentido, citar como exemplo o uso de *softwares* educativos. Estes podem trazer recursos variados ou interessantes com formas e cores que facilitam a compreensão e favorecem o ensino por meio de jogos e estratégias cognitivas que facilitam a aprendizagem. Existem *softwares* educativos em várias áreas do conhecimento, que podem promover situações concretas de aprendizagem e conhecimentos específicos. Cita-se, como exemplo, o *software* educativo “Hércules e Jiló”:

Trata-se, na verdade, de um ambiente educativo multimediatizado, no qual a criança é situada em um contexto de aprendizagem delimitado por uma série de atividades lúdico pedagógicas voltadas para sua estimulação no sentido amplo do termo e que não se restringem ao uso do computador como meio de comunicação pedagógica. (SANTOS; SOUSA, 2003, p. 03)

O *software* Hércules e Jiló, “foi idealizado para servir de apoio às intervenções pedagógicas no campo das Ciências Naturais” (idem). Contudo, podem-se utilizar os

softwares, ainda, na compreensão da matemática; bem como em outros conteúdos, de forma interdisciplinar. O uso de softwares educativos pode apresentar resultados significativos no processo de construção de conhecimento, proporcionando condições para o desenvolvimento cognitivo e visando a autonomia de pessoas com deficiência.

Aceitar o desafio de participar do fortalecimento da educação através da competitividade tecnológica e de novas propostas metodológicas que incluam a pessoa com deficiência requer conhecer qual o contexto no qual a tecnologia será utilizada, quais propostas são formuladas e, principalmente, implementar políticas públicas que viabilizem o uso dessas tecnologias. É preciso promover este nível de debate, tendo em vista o estado atual da aplicação das novas tecnologias em instituições de educação profissional a partir das ações desenvolvidas pelo Ministério da Educação (MEC). O que se espera é que essas instituições de ensino, de pesquisa e inovação utilizem todo o seu potencial tecnológico para promover a inclusão.

2.6 O uso das Tecnologias Assistivas na Educação Profissional

Neste trabalho, considera-se Tecnologias Assistivas (TA) a definição proposta pelo Comitê de Ajudas Técnicas (CAT, 2007):

Tecnologia Assistiva é uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação, de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social.

O documento “Educação em Tecnologias de Apoio para Utilizadores Finais: Linhas de Orientação para Formadores” conceitua as Tecnologias de Apoio como produtos e também serviços:

É importante ter, à partida, uma noção clara do termo Tecnologias de Apoio (TA), visto tratar-se de uma expressão chave predominante nas presentes Linhas de Orientação. Em primeiro lugar, o termo tecnologia não indica apenas objetos físicos, como dispositivos ou equipamento, mas antes se

refere mais genericamente a produtos, contextos organizacionais ou "modos de agir" que encerram uma série de princípios e componentes técnicos. Uma "tecnologia de acesso a transportes públicos", por exemplo, não consiste apenas numa frota de veículos acessíveis (ex. autocarros com plataforma elevatória), mas engloba toda a organização dos transportes, incluindo controlo de tráfego, implantação das paragens, informações e procedimentos de emissão/validação de bilhetes, serviço de clientes, formação do pessoal, etc. Sem uma organização deste tipo, o simples veículo não ofereceria qualquer "transporte público". Em segundo lugar, o termo de apoio é aplicado a uma tecnologia, quando a mesma é utilizada para compensar uma limitação funcional, facilitar um modo de vida independente e ajudar os idosos e pessoas com deficiência a concretizarem todas as suas potencialidades. (EUSTAT, 1999)

Desse modo, Tecnologias de Apoio é qualquer tipo de tecnologia especificamente concebida para ajudar pessoas com incapacidades ou deficiência a executarem atividades do cotidiano. As Tecnologias de Apoio abrangem: cadeiras de rodas, máquinas de leitura, próteses, etc. No domínio da acessibilidade da *web*, são hardwares, periféricos e programas especiais que permitem, ou simplesmente facilitam, o acesso de pessoas com deficiência à Internet. Entre eles, podem-se citar os leitores de tela, sintetizadores de voz, ampliadores de tela, programas de comando de voz, teclados e *mouses* especiais, controlados por um *joystick* ou pelos movimentos da cabeça, por exemplo, para pessoas com dificuldades motoras, etc. O desenvolvimento da tecnologia possibilita que cada vez mais pessoas estejam capacitadas para acessar a *Internet* e as novidades nesse campo são permanentes. (QUEIROZ, 2006)

As pessoas com deficiência, ao utilizarem da Tecnologia Assistiva, em especial no âmbito escolar, adquirem autonomia, independência para realização de atividades tanto na escola quanto fora dela. Contudo o uso da Tecnologia Assistiva está intimamente relacionado com a capacitação do professor que for utilizá-la em suas aulas e na preparação do aluno com deficiência para também saber fazer o seu uso. Para tanto, se faz necessária a formação do profissional como também o acompanhamento do aluno no momento da utilização de qualquer recurso tecnológico, com intuito, de ajudá-lo na adaptação do mesmo.

As pessoas com deficiência podem encontrar muitas barreiras ou dificuldades no uso das TA e, dependendo capacidade funcional do professor em minimizar estas

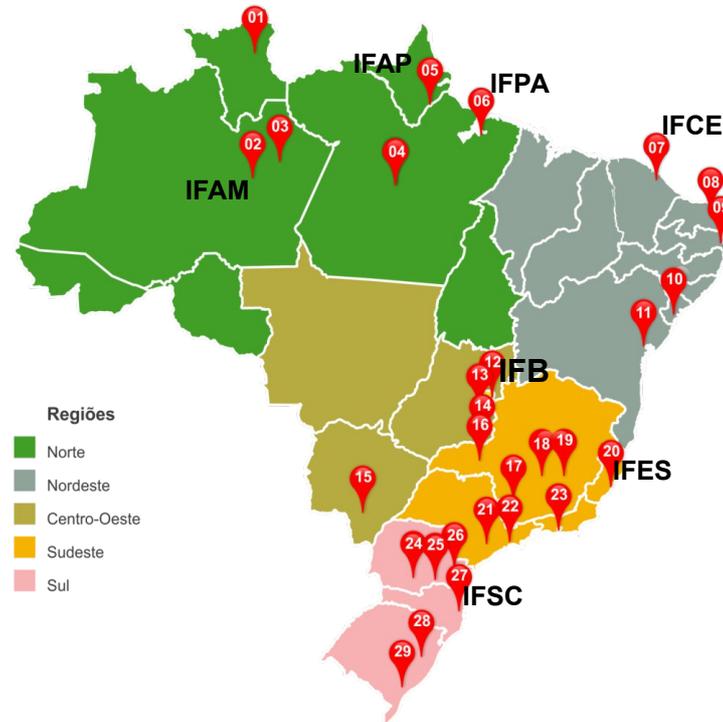
barreiras e fazer uso das TA de forma adequada, a utilização da tecnologia em vez de se tornar um facilitador ou suporte do ensino e da aprendizagem pode se tornar um entrave. É essencial, então, que ambos, professor e alunos, saibam utilizar de forma adequada os recursos tecnológicos.

Para Cavalcante (2011), um grande número de dispositivos de TA pode ser utilizado para melhorar aprendizagem do aluno com deficiência. Para ele, essas tecnologias são projetadas principalmente para fornecer soluções para pessoas com limitações físicas. Ele cita como exemplos as funções do computador; o teclado e o mouse, que podem ser adaptados para atender diferentes tipos de deficiências a partir da ampliação (visual), do contraste (visual, cognitiva); habilitação ou desabilitação de comandos (visual), como as teclas de atalho (facilitando a mobilidade), as teclas do *mouse*, os comandos de filtro; o conjunto de caracteres repetidos (digitando com uma mão ou habilidades motoras limitadas finas); as teclas de aderência (digitação com apenas uma mão ou com a boca); etc.

Contudo com o advento tecnológico, surgem possibilidades de que muitas pessoas, com outras deficiências, além da física, mesmo com várias dificuldades, possam utilizar as TA em ambientes de ensino e aprendizagem, demonstrando desempenho acadêmico. É preciso, então ressaltar, que as TA abrangem qualquer ferramenta ou serviço que favoreça a autonomia e inclusão social desses sujeitos.

Em fevereiro de 2012, foi institucionalizado o Centro Nacional de Referência em Tecnologia Assistiva (CNRTA), como uma das ações do Plano Viver sem Limite. O Centro de Tecnologia da Informação Renato Archer (câmpus/SP) – Unidade de Pesquisa do Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI), que tem como tarefa articular nacionalmente uma Rede Cooperativa de pesquisa em TA – já selecionou 29 núcleos de TA, conforme mostra a seguir:

Figura 1: Núcleos e TA



Fonte: <http://www.cti.gov.br/cnrta-nucleos>

Como pode se observar na figura1, os núcleos de TA estão presentes em várias unidades dos Institutos Federais. Segundo SONZA (2013), no que tange à TA, a rede federal pode oferecer tecnologia assistiva de baixo custo; desenvolver *web* acessível; capacitar sobre produção de TA de baixo custo; capacitar no uso de TA; capacitar para desenvolvimento *web* acessível; e ainda tem profissionais capacitados para desenvolver, capacitar e assessorar na avaliação de projetos na área de TA.

Para a autora, apesar dos avanços nos IFs, ainda há muitos desafios e dificuldades a vencer, dentre os quais cita a realização de um um trabalho verdadeiramente colaborativo; a falta ou escassez de matéria-prima para produção de TA; espaço físico inadequado; descentralização para os Núcleos de TA – MCTI –; os valores baixos das bolsas ofertadas para pesquisa; pequena produção em larga escala; falta de parcerias com empresas para comercialização.

Como se vê, o progresso científico e tecnológico tem beneficiado pessoas com

deficiência através das TA , as quais facilitam a autonomia e conduzem ao acesso da informação e do conhecimento, contribuindo para uma melhor qualidade de vida. Mas é preciso também considerar como as tecnologias são utilizadas na formação profissional como apoio ao professor e aos alunos.

2.7 Articulações entre a metodologia docente e o uso das tecnologias

A metodologia de ensino tem como objetivo inserir na prática docente estratégias para diferentes situações didáticas, de acordo com a tendência ou corrente pedagógicas adotadas pelo professor ou pela instituição educacional, a fim de se promover a aprendizagem. Sabe-se que a atuação do professor em sala de aula não se baseia apenas nos seus conhecimentos adquiridos durante sua formação, mas também se orienta pelas situações concretas de sala de aula.

Nesse aspecto, a prática docente deve resultar de um processo de utilização de procedimentos didáticos e pedagógicos selecionados e inseridos em seu planejamento, com o intuito de organizarem-se metodologias que atendam às necessidades dos alunos.

Para Libâneo (2001), as práticas de formação de professores mais recentes são as que concebem o ensino como atividade reflexiva, que consideram o aluno como parte do processo de ensino e de aprendizagem. Ainda, para o autor, o importante é que o professor pense não apenas em sua formação, mas também no currículo, ensino e metodologia de docência, o que ocasiona o desenvolvimento da capacidade reflexiva deste profissional sobre seu trabalho. Assim, os professores devem buscar metodologias diferenciadas que dinamizem o processo de ensino e de aprendizagem.

Quando se fala em educação inclusiva, observam-se claramente as mudanças que vêm ocorrendo no ambiente escolar tanto quanto os progressos que ocorrem no que se refere à inserção dos alunos com necessidades especiais em turmas do ensino regular. Nessa perspectiva, muitos paradigmas educacionais também sofrem mudanças significativas conduzindo a novos olhares sobre a prática docente e a atuação do professor frente a uma nova clientela.

Frente a esta nova realidade, o professor deve refletir sobre suas metodologias a fim de verificar como estas têm realmente promovido um ensino de qualidade que chegue a todos os alunos indistintamente. É nessa nova perspectiva que se encaixam as tecnologias, as quais favorecem o trabalho docente promovendo a efetiva inclusão de todos os alunos.

Diante desses novos desafios pedagógicos, o professor se depara constantemente com a necessidade de modificar e inovar a sua prática de forma a oferecer oportunidade igual aos seus alunos com ou não deficiência. Para ele, é importante que haja métodos eficientes e eficazes que tornem suas aulas interessantes e, ao mesmo tempo, desenvolvam nos alunos habilidades e competências.

Assim, as tecnologias podem se tornar ferramentas importantes em suas aulas, proporcionando atividades diferenciadas, ampliando possibilidades e complementando a prática cotidiana. Desse modo, o uso da *internet*, laboratórios de informática, *softwares* educativos, *e-books*, etc podem tornar o processo de ensino e de aprendizagem mais eficaz.

Entretanto, não basta apenas inserir as tecnologias no método aplicado. É preciso que o professor repense sua prática pedagógica e reflita sua metodologia, considerando o seu novo papel nesse novo modelo de educação. Assim, as mudanças não ficam no nível de alunado ou de metodologia, mas também naqueles que antes transmitiam conhecimento e que, a partir dessas transformações, tornam-se os motivadores e estimuladores do conhecimento. “O professor se transforma agora no estimulador da curiosidade do aluno por querer conhecer, por pesquisar, por buscar a informação mais relevante”. (Moran, 1995, p.01).

Constata-se, então, que a prática docente perpassa por uma ação pedagógica mediadora quando o professor faz com que seus alunos transitem do uso da tecnologia para o aprendizado. A mediação está relacionada à construção do conhecimento, quando o aluno assume o papel de aprendiz ativo:

O conceito de aprender está diretamente ligado ao aluno que produz reflexões e conhecimentos próprios, pesquisas, diálogos, debates, mudanças de comportamento. Numa palavra o aprendiz cresce e desenvolve-se, o professor fica como mediador entre o aluno e sua aprendizagem. O aluno assume o papel de aprendiz ativo e participante que o leva a aprender e a mudar seu comportamento. (MORAN, 2000, p. 09)

Como visto, o professor deve utilizar várias opções metodológicas a fim de promover a melhoria do ensino que ministra. Estas podem ou não utilizar a tecnologia como apoio ou estruturação. Cada um acaba encontrando o método que considera exitoso em suas aulas e avalia até que ponto o uso das tecnologias será ou não proveitoso. Hoje, muitos professores já percebem a importância ou necessidade de integrar as várias tecnologias nos seus procedimentos pedagógicos, porém alguns ainda não possuem o domínio necessário ou a técnica adequada para utilizar corretamente essas ferramentas em suas aulas. É necessário, então, que o professor busque formas de se familiarizar com a tecnologia e aprender a usá-la antes de inseri-la em suas aulas ou utilizá-la como método em sua prática cotidiana.

Marcos Masetto, em seu texto “Mediação Pedagógica e o Uso da Tecnologia” (2009), procura mostrar a realidade no ambiente educacional no que se refere ao uso e domínio das novas tecnologias e o professor como mediador pedagógico. Nessa perspectiva, o texto apresenta pressupostos que justificam o emprego das tecnologias na escola; enfatizando algumas concepções já arraigadas no âmbito escolar, como a expectativa de que “a escola possa transmitir valores e padrões de comportamentos sociais próprios da sociedade em que se vive.” (MASETTO, 2009, p. 134). Chama a atenção para o fato de os professores valorizarem a transmissão do conhecimento, desconsiderando as novas didáticas com tecnologias. Diz, ainda, que a desvalorização da tecnologia em educação tem a ver com experiências vividas nas décadas de 50 e 60, quando o uso destas foi imposto e não dialogado ou debatido.

Utilizando a tecnologia em sua prática docente, o professor será um mediador que continuamente desafiará seus alunos a construir seus conhecimentos e oferecendo oportunidades destes se familiarizarem com os recursos tecnológicos,

promovendo o desenvolvimento cognitivo. Na verdade, o uso das tecnologias no ambiente educacional pode colaborar com a metodologia aplicada pelo professor se estas forem utilizadas de forma adequada e planejada, exigindo nova postura por parte do corpo docente, levando em consideração de que o professor deva agir como mediador do processo (MAZETTO, 2009).

Para este autor, a mediação pedagógica é estabelecida quando o professor se torna uma ponte entre o aluno e o seu aprendizado. Nesse sentido, o docente se coloca como um facilitador e motivador da aprendizagem, a qual deve ser construída de forma colaborativa. Para ele, são características da mediação pedagógica: o diálogo permanente entre professor e aluno; a troca de experiências; a apresentação de perguntas orientadoras; a proposição de situações-problemas e desafios; a correlação (analogias) entre conhecimento e realidade; a cooperação para que o aluno domine as novas tecnologias³ e não que sejam por elas dominadas. Em especial, ele ainda afirma que “a mediação pedagógica evidencia o papel do sujeito aprendiz e o fortalece como ator de atividades que lhe permitirão aprender e conseguir atingir seus objetivos (...).” (MASETTO, 2009, p.146).

Já para Vigotski (2001), o professor exerce o papel mediador quando se torna um elo entre o conhecimento e o aluno, ou seja, a partir de relações mediadas o sujeito se apropria do conhecimento. Nesse sentido, o modelo pedagógico proposto por Vygotsky pode ser apresentado como a relação entre o sujeito cognoscente – sujeito mediador – objeto de conhecimento. Assim, para Vygotsky a aprendizagem seria o resultado da mediação ocorrida no processo em que o professor utiliza as ferramentas necessárias de intervenção pedagógica (TUNES; TACCA; 2005).

Ainda para Vygotsky, a mediação é realizada por pessoas vinculadas ao indivíduo: pais, irmãos, parentes, educadores, etc. Nesse contexto, o papel do professor se constrói a partir da orientação e da mediação de situações de aprendizado através do uso de ferramentas, as quais podem ser as tecnologias. O

³ O autor denomina novas tecnologias aquelas que estão vinculadas ao uso do computador, à informática, à telemática e à educação a distância (p.146).

Por novas tecnologias na educação, entende o uso da informática, do computador, da internet, do CD-ROM, da hipermídia, da multimídia, de ferramentas para a educação a distância – como *chats*, grupos ou lista de discussão, correio eletrônico e outros recursos de linguagens digitais disponíveis para tornar o processo de educação mais eficiente e eficaz. (p.152)

professor, nesse aspecto, favorece o ambiente de apropriação de aprendizagem como sinaliza o pensamento *vygotskyano*.

Na educação inclusiva, esse papel de mediação pedagógica se torna fundamental para que o uso das tecnologias como método na prática docente seja naturalmente promotor de ações inclusivas e de formação de um ambiente propício ao aprendizado. A inserção de pessoas com deficiência no ensino regular demanda a necessidade de métodos adequados e especializados que tornem a igualdade de condições uma realidade concreta.

Em uma sala de aula, várias são as diversidades encontradas além daquelas já diagnosticadas e que exigem técnicas pedagógicas também diversificadas. Reconhecer essas diferenças em sua turma de alunos é papel do professor que se reconhece como parte importante do processo e que ultrapassa o papel de simples transmissor de conhecimentos.

Entretanto, não basta o professor dominar as tecnologias para tornar-se um mediador no uso delas em sua prática docente. É preciso, ainda, que o professor tenha a percepção de quais tecnologias serão apropriadas ao seu grupo de alunos bem como quais são as reais necessidades desse grupo. Entender sobre recursos tecnológicos e desempenhar o papel de mediação são atitudes necessárias e úteis no ambiente escolar. Contudo, faz-se necessária a escolha adequada dos *softwares* educativos e dos jogos virtuais; dos métodos utilizados com os computadores no laboratório de informática; a seleção das atividades que serão feitas a partir da *internet*, etc. Apenas oferecer as ferramentas tecnológicas ou dar aos alunos a possibilidade de utilizá-las não promoverá o real aprendizado dos alunos nem facilitará a inclusão dos alunos com necessidades especiais.

Moran (2011) ressalta a importância de se integrar todas as tecnologias de forma inovadora na aprendizagem (as telemáticas, as audiovisuais, as textuais, as orais, musicais, lúdicas, corporais). Segundo o autor, antes mesmo de a criança chegar à escola, já passou por um processo de educação: a familiar e pela mídia eletrônica, principalmente a televisão, essa relação com a mídia eletrônica é prazerosa, é uma relação feita pela sedução, emoção, da exploração sensorial, da narrativa. A qual

culmina a dimensão espacial com a sinestésica, onde o ritmo torna-se cada vez mais alucinantes (como nos videoclipes). (MORAN, 2011).

Na verdade, o uso das tecnologias no ambiente educacional pode colaborar com a metodologia aplicada pelo professor se estas forem utilizadas de forma adequada e planejada, exigindo nova postura por parte do corpo docente, levando em consideração de que o professor deva agir como mediador do processo. (MASETTO, 2009).

Desse modo, caberá ao professor fazer um mapeamento de sua turma, identificando as necessidades de seus alunos tanto quanto reconhecer quais *softwares* e/ou outros aplicativos serão realmente eficazes se inseridos na sua prática docente. Diante desse reconhecimento e identificação, o professor poderá construir o seu plano de ensino considerando as diferenças e se posicionando como mediador do conhecimento.

Ainda para Masetto (2009), o professor que se propõe a ser um mediador pedagógico desenvolverá algumas características como: valorizar a aprendizagem do aluno, considerando-o o centro do processo; professor e aluno desenvolvem uma relação conjunta de aprendizado; a corresponsabilidade e parcerias se tornam atitudes básicas; no ensino superior, o aluno é considerado como adulto, criando um clima de respeito mútuo; domínio profundo da área de conhecimento pelo professor; privilegiar a criatividade; subjetividade e individualidade; buscar a comunicação e expressão em função da aprendizagem.

Portanto, é importante que se perceba que o uso das tecnologias favorece o processo de aprendizagem e que devem ser utilizadas numa perspectiva de que o aluno seja o centro do processo e o professor o mediador pedagógico num ambiente dinamizador de confiança e respeito. Mais que isso, é necessário que o uso das tecnologias seja planejado dentro da metodologia docente de forma a favorecer a inclusão de todos os alunos, respeitando as diversidades e promovendo um ensino de qualidade.

É preciso encorajar os professores a incorporar a tecnologia em sua prática ensino, uma vez que já é possível perceber que o aluno é ciente da importância

desempenhada pela tecnologia na melhoria do seu desempenho acadêmico e profissional.

Capítulo 3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo, será apresentada a trajetória metodológica percorrida para o desenvolvimento desta pesquisa. O estudo procurou realizar ações com vistas a alcançar os objetivos da pesquisa.

Dessa forma, apresentam-se as características da pesquisa, contexto, sujeitos, bem como os instrumentos e os procedimentos que foram utilizados no campo para a coleta e análise de informações. Segundo Lakatos e Marconi (1992) e Deshaies (1997) os métodos de procedimento têm finalidades mais restritas do que os métodos de abordagem e são funcionais porque propõem procedimentos constantes, etapas a seguir, face ao mesmo objetivo.

3.1 Delineamento da Pesquisa

Nesse trabalho, optou-se por uma abordagem qualitativa, que permitisse um aprofundamento de dimensões da vida social. Segundo Triviños (1987), a abordagem qualitativa permite analisar os aspectos implícitos ao desenvolvimento das práticas organizacionais. Para o autor, a pesquisa qualitativa é predominantemente descritiva, porque é um método capaz de descrever com exatidão os fatos e fenômenos de determinada realidade.

O método de pesquisa escolhido foi o estudo de caso, que se enquadrou nesta investigação, na medida em que tem como objetivo analisar os fatos num contexto restrito e que aqui está representado por dez *câmpus* de uma mesma instituição, o IFB. A este respeito BOGDAN e BIKLEN (1994, p. 89) afirmam que “o estudo de caso consiste na observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte e documentos ou de um acontecimento específico.”

Yin (2005) também define que o estudo de caso é o método adequado quando se deseja estudar acontecimentos contemporâneos, sem manipular comportamentos relevantes. Para este autor, a utilização do estudo de caso torna-se adequada quando se pretende investigar o como e o porquê de um conjunto de eventos contemporâneos. Um estudo de caso é uma “investigação empírica que investiga

um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos” (YIN, 2005, p.32).

Para Gil (2008, p. 53), uma análise de estudo de caso não deve meramente resumir o caso. Ela precisa identificar questões e problemas-chave, propor e avaliar medidas alternativas e extrair conclusões apropriadas. O autor, ainda, aponta alguns propósitos dos estudos de caso, os quais serão considerados neste trabalho, a saber:

- 1) explorar situações da vida real cujos limites não estão claramente definidos;
- 2) preservar o caráter unitário do objeto estudado;
- 3) descrever a situação do contexto em que está sendo feita uma determinada investigação;
- 4) formular hipóteses ou desenvolver teorias e
- 5) explicar as variáveis causais de determinado fenômeno em situações muito complexas que não possibilitem a utilização de levantamentos e experimentos.

Ele ainda descreve o estudo de caso como sendo um estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objetos, de maneira que permita seu amplo e detalhado conhecimento. Nesse sentido, o estudo de caso poderá contribuir para a investigação acerca da identificação das estratégias utilizadas na instituição que tem como objetivo de favorecer o ingresso e apoiar a permanência dos alunos com deficiência nos seus cursos.

Este método foi escolhido após se perceber que o objeto de estudo poderá apresentar muitas variáveis a serem estudadas. E, nesse caso, considerando que ainda há poucos câmpus do IFB que oferecem cursos técnicos e tecnológicos profissionalizantes para pessoas com deficiência.

3.2 Marco Contextual

A pesquisa de campo foi realizada em câmpus do Instituto Federal de Brasília (IFB), tendo como foco o conhecimento da estrutura física e tecnológica, o corpo pedagógico, o corpo docente e discente da referida instituição. “A pesquisa de

campo em Educação, portanto, caracteriza-se pela ida do pesquisador a campo, aos espaços educativos para coleta de dados, com o objetivo de compreender os fenômenos que nele ocorrem.” (TOZONI-REIS, 2009, p.39).

Para que se entenda melhor o *lócus* onde foi realizada a pesquisa, faz-se necessária a descrição do contexto político administrativo onde o IFB se encontra inserido.

3.2.1 O Programa de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional

A criação da atual Rede Federal de Educação Profissional, Lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008, abriu aos CEFETs e demais escolas profissionalizantes a possibilidade de se transformarem em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Pode-se considerar como marco inicial legal para a concretização da Reforma, o Decreto 6.095/07, que estabelecia a criação dos Institutos Federais e as normas para a transformação dos 33 CEFETs, 36 Escolas Agrotécnicas, 32 Escolas Vinculadas às Universidades Federais e a Escola Técnica Federal de Palmas em *câmpus* desses Institutos.

No Decreto fica explícito o projeto de organização de uma a rede federal com nova engenharia organizacional, que seria montada a partir da “agregação voluntária” das instituições já existentes, à nova instituição – os Institutos Federais. As instituições de educação profissional foram “convidadas”, pela Chamada Pública MEC/SETTEC 002/07, a aderir à nova instituição, no prazo de 90 dias. Em julho de 2008, deu entrada no Congresso Nacional a Mensagem 513, assinada pelo presidente da república, encaminhando o Projeto de Lei 3.775, que daria uma nova conformação à rede federal e criaria os IFs. O Projeto foi aprovado em dezembro de 2008, dando origem à Lei 11.892, citada anteriormente.

No decorrer do século XX, a Rede Federal de Educação Profissional foi adequando-se às novas demandas apresentadas pela sociedade. Neste processo, o ensino técnico teve momentos de maior ou menor proximidade e equivalência com relação à educação básica propedêutica. Na década de 1990, por exemplo, as vagas ofertadas pelas Escolas Técnicas Federais eram disputadas até mesmo por

jovens oriundos da classe pequeno-burguesa, tendo em vista que os egressos destas instituições apresentavam elevados índices de aprovação no vestibular. Nas regiões onde a oferta de bom ensino preparatório para o vestibular era escassa, as Escolas Técnicas acabaram se tornando a opção de estudos propedêuticos (BRASIL/CNE/CEB, 1999).

De acordo com o Ministério da Educação (MEC), de 1909 a 2002 foram construídas 140 escolas técnicas no Brasil. Dividido em fases, o plano de expansão contou na primeira fase com a construção de 64 novas unidades para somar as já existentes. Hoje são 38 Institutos Federais. A segunda fase do plano promoveu a implementação de mais 150 novas escolas, totalizando, no momento, 354 *câmpus*, presentes em 321 *municípios*. Até 2014, a Rede Federal pretende chegar a 560 unidades escolares.

Na primeira década do século XXI, o Estado brasileiro assume uma postura mais progressista no campo da educação, tendo em vista a composição de um governo democrático popular. Algumas medidas adotadas seguem na contramão das políticas neoliberais do período anterior, com destaque para a retomada do investimento público nas instituições de ensino federais. Mas a despeito da implantação de novas escolas técnicas e universidades federais pelo Brasil, a ampliação do atendimento continua ocorrendo predominantemente na rede privada (BRASIL/MEC/INEP, 2011).

A retomada da expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica nesse período pode ser sintetizada no quadro abaixo:

Quadro 1: retomada da expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica a partir de 2003

Cenário político, econômico e social	O governo Lula, que foi sucedido pela Presidenta Dilma Rousseff, foi marcado pelo grande volume de programas sociais voltados às camadas mais pobres da população. A conquista de relativa estabilidade econômica e a descoberta de grandes reservas de petróleo criaram a expectativa de crescimento da economia no médio e longo prazo. Apesar de pertencerem a um partido de esquerda, estes governos
--------------------------------------	--

	<p>mantiveram a transferência de serviços essenciais à população, como educação, por exemplo, para a iniciativa privada. Se antes prevaleciam as privatizações, agora se estabelecem parcerias público-privadas, mediante o repasse de verbas públicas para que empresas privadas exerçam algumas das funções do Estado, como continua ocorrendo com o ProUni e passa a ocorrer com a criação do PRONATEC (BRASIL/MEC/PRONATEC, 2012).</p>
Papel da Educação Profissional	<p>Promover o desenvolvimento do país por meio da oferta à população de ensino, pesquisa e extensão, em sintonia com as demandas dos Arranjos Produtivos Locais. Formar professores para suprir a carência de profissionais habilitados enfrentada pela educação básica, sobretudo na área de Ciências. Formar técnicos, tecnólogos e engenheiros em áreas específicas, de modo a contribuir para o desenvolvimento de setores estratégicos da economia nacional.</p>
Público alvo da Educação Profissional	<p>Jovens e adultos da classe trabalhadora e parte da classe pequeno-burguesa ou classe média que historicamente não tiveram acesso à Educação Profissional e Superior públicas.</p>
Aproximação entre Educação Profissional e ensino propedêutico	<p>Embora presente em suas diretrizes e concepções uma proposta de educação integral, que aproxime e integre conhecimentos gerais e específicos, o Estado realiza, contraditoriamente, mais uma bifurcação no sistema educacional brasileiro. Se no ensino secundário o estudante já se deparava com dois caminhos, o da preparação para o vestibular e o da profissionalização, parece que a criação de Institutos Federais ocasionou este mesmo processo no Ensino Superior. Não se sabe ainda, contudo, se estes dois caminhos se apresentarão como escolas diferentes para classes sociais distintas ou se futuramente serão instituições de ensino equivalentes e equiparadas em termos de condições de acesso pelos estudantes, qualidade do ensino e finalidade institucional.</p>

Fonte: TAVARES (2012, p. 9-10)

Ainda, segundo o autor, a partir de 2003, a oferta de Ensino técnico profissionalizante na rede federal passou a concorrer com as universidades federais na oferta de Ensino Superior público e gratuito. Para ele, o diferencial em relação às universidades, segundo a SETEC, seria a priorização da oferta de cursos superiores de licenciatura (formação de professores) e cursos de bacharelado e de tecnologia em áreas consideradas estratégicas, do ponto de vista econômico (TAVARES, 2012).

Já o Programa Brasil Profissionalizado (Decreto 6.302, de 12 de dezembro de 2007) integra o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), da mesma forma que outras iniciativas voltadas à educação profissional, formando um complexo de ações integradas. O programa visa repassar recursos para os estados a fim de incentivá-los a retomar o oferecimento da educação profissional gratuita de nível médio na rede de educação pública estadual, através de assistência técnica e financeira para obras, gestão, formação de professores, práticas pedagógicas, infraestrutura, etc.

3.2.2 Os Institutos Federais

De acordo com informações disponibilizadas no portal do Ministério da Educação (MEC)⁴, a história da rede federal de educação profissional, científica e tecnológica começou em 1909, quando o então presidente da República, Nilo Peçanha, criou 19 escolas de Aprendizes e Artífices que, mais tarde, deram origem aos Centros Federais de Educação profissional e Tecnológica (CEFETs).

De 1909 a 2002, foram construídas 140 escolas técnicas no país. Entre 2003 e 2010, o Ministério da Educação entregou à população as 214 previstas no plano de expansão da rede federal de educação profissional. Além disso, outras escolas foram federalizadas. (MEC, 2009)

A implantação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia está relacionada ao conjunto de políticas para a Educação Profissional e Tecnológica

⁴ Disponível em:
http://redefederal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=52&Itemid

(EPT) encaminhadas pelo Ministério da Educação desde o ano de 2003. O artigo 2º da Lei nº 11.892/2008, define:

Os Institutos Federais são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicâmpus, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas, nos termos desta Lei.

Isso significa que nos institutos federais são ofertados cursos técnicos de nível médio, como também cursos superiores. Com relação à oferta educacional em nível superior, é importante destacar que esta é uma realidade ainda recente na maioria das instituições de Educação Profissional e Tecnológica, excetuando-se o caso dos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET) do Paraná, de Minas Gerais e do Rio de Janeiro, que desde o início dos anos de 1980 ofertam cursos nas áreas de engenharias e, no decorrer dos anos de 1990, passaram a ofertar também licenciaturas e bacharelados.

Na experiência mais recente, após o Decreto n. 2.208/97, estes CEFETs citados e grande parte dos recém-criados pela transformação das escolas técnicas federais passaram a ofertar os chamados Cursos Superiores de Tecnologia. Estes cursos são caracterizados, em geral, por terem duração reduzida em relação aos demais cursos e serem mais focados em áreas específicas da produção.

O Instituto Federal de Brasília – IFB, onde se realizará a pesquisa, foi criado em dezembro de 2008, por meio da lei nº 11.892, a partir do CEFET de Planaltina, passando a compor a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, existente em todo o Brasil. O IFB é uma instituição pública que oferece Educação Profissional gratuita, na forma de cursos e programas de formação inicial e continuada de trabalhadores (FIC), educação profissional técnica de nível médio e educação profissional tecnológica de graduação e de pós-graduação, articulados a projetos de pesquisa e extensão. A estrutura multicâmpus do IFB faculta à instituição fixar-se em vários eixos tecnológicos, diversificando seu atendimento, de conformidade com a vocação econômica das regiões administrativas do Distrito Federal (Portal IFB, 2012).

O IFB é composto por uma Reitoria, com sede no Plano Piloto, e dez *câmpus* distribuídos pelo Distrito Federal: Plano Piloto, Gama, Planaltina, Samambaia, Taguatinga Centro, Taguatinga, Riacho Fundo, Estrutural, Ceilândia e São Sebastião.

Além da Reitoria e Chefia de Gabinete, o IFB conta com o Núcleo de Comunicação Social (NUCS); o Núcleo de Tecnologia da Informação e Comunicação; o Núcleo de Apoio a Pessoas com Necessidades Especiais (NAPNE) e cinco Pró-Reitorias: de Ensino (PREN), de Pesquisa e Inovação (PRPI), de Extensão (PREX), de Administração (PRAD) e de Desenvolvimento Institucional (PRDI).

Em síntese, a estrutura dos institutos federais está construída a partir da concepção de Educação Profissional Tecnológica (EPT) que busca a formação do seu alunado com base nas premissas da integração e da articulação entre ciência, tecnologia, cultura e conhecimentos específicos e do desenvolvimento da capacidade de investigação científica, como dimensões essenciais à manutenção da autonomia e dos saberes necessários ao permanente exercício da laboralidade.

Segundo o MEC (2009), nos institutos federais, os cursos técnicos são de nível médio e podem ser: integrados, concomitantes ou subsequentes. Os cursos técnicos integrados são oferecidos somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental e planejados de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, com uma única matrícula na instituição.

Os cursos técnicos organizados na forma concomitante são destinados a quem esteja cursando o ensino médio no instituto ou em outra instituição de ensino, efetuando-se matrículas distintas para cada curso. E já os cursos técnicos subsequentes são desenvolvidos para quem já tenha concluído o ensino médio.

Neste universo, no âmbito da formação profissional, os cursos técnicos de nível médio encontram-se organizados em eixos tecnológicos constantes no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos⁵, emitido pelo Ministério da Educação, conforme suas características científicas e tecnológicas.

⁵ O Catálogo Nacional de Cursos Técnicos encontra-se no sítio do MEC, disponível em: catalogonct.mec.gov.br/

Quanto à possibilidade de expansão, definido pelo artigo 15º da Lei 11.892, de 29/12/2008:

Art. 15. A criação de novas instituições federais de educação profissional e tecnológica, bem como a expansão das instituições já existentes, levará em conta o modelo de Instituto Federal, observando ainda os parâmetros e as normas definidas pelo Ministério da Educação.

A política de cotas é uma iniciativa de cunho institucional incentivada pelo Governo Federal. As universidades possuem autonomia para a definição de suas políticas afirmativas, inclusive em relação à adoção de sistemas de cotas. O Projeto de Lei nº 3913/2008 que institui o sistema de cotas nas instituições federais de educação profissional, tecnológica e superior encontra-se em tramitação no Congresso Nacional. No IFB, o ingresso aos cursos técnicos é realizado através de processo de sorteio, com as mesmas exigências legais para admissão em todos os cursos. Já o acesso aos cursos superiores de tecnologia ou licenciatura se dá numa composição com vagas oferecidas para o ingresso através do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e do Sistema de Seleção Unificada (SISU), sob o monitoramento e controle do Ministério da Educação.

3.2.3 O IFB como Instituição Inclusiva

Na Rede de educação Profissional e Tecnológica, da qual o IFB faz parte, as ações de inclusão são realizadas a partir da Ação TEC NEP e seu Núcleo de Atendimento as Pessoas com Necessidades Especiais – NAPNE. A Ação TEC NEP⁶ orienta que em cada unidade da Rede seja implantado um núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Especiais – NAPNE, que é o responsável pelo desenvolvimento da “Educação para a convivência”, articulando pessoas e setores

⁶ O TEC NEP é uma ação coordenada pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação que visa à inserção das Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas – PNE – (deficientes, superdotados/altas habilidades e com transtornos globais do desenvolvimento) em cursos de formação inicial e continuada, técnicos, tecnológicos, licenciaturas, bacharelados e pós-graduações da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, em parceria com os sistemas estaduais e municipais de ensino. (MEC, 2013)

para o desenvolvimento das ações de inclusão. Segundo o Documento-base da Ação TEC NEP, o objetivo principal dos NAPNEs é criar na instituição a cultura da "educação para a convivência", aceitação da diversidade e, principalmente, buscar a quebra das barreiras arquitetônicas, educacionais e de comunicação.

Ainda, segundo o Documento Base do TEC NEP (BRASIL, 2009), a Ação TEC NEP - Tecnologia, Educação, Cidadania e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais, visa constituir centros de referência para a implantação, implementação e expansão da oferta de educação profissional e tecnológica para pessoas com necessidades educacionais especiais no mundo produtivo.

A intencionalidade de se promoverem ações inclusivas no IFB aparece no seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), de março de 2009, que traz um capítulo de Atendimento às Pessoas Portadoras de Necessidades Educacionais Especiais ou com Mobilidade Reduzida, o qual prevê “implementar acessibilidade física nos prédios e implantar os NAPNEEs (Núcleos de Atendimento as Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais) em todos os *câmpus*.” (PDI – IFB, 2009, p. 84)

3.2.4 O IFB e o processo de inclusão

A realização de fóruns mundiais e as constantes discussões sobre o direito das pessoas com deficiências resultaram em documentos importantes que foram assinados por países participantes, constituindo-se em acordos mútuos que visavam à implementação de políticas públicas que favorecessem efetivamente a inclusão. Dentre estes documentos é possível mencionar a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990), fruto da *Conferência Mundial sobre Educação para Todos* realizada em Jomtien – Tailândia; e a Declaração de Salamanca (1994), documento resultante das discussões acontecidas na *Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade* promovida pela UNESCO em Salamanca - Espanha.

Foi com base nestas discussões que o Brasil assumiu em 1996, através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, a política de inclusão de alunos com deficiência e com necessidades educacionais especiais em classes regulares. De acordo com esta Lei, no artigo 85º, a educação especial é definida como uma “modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino...” (BRASIL, 1996). Para sustentação dessa política, o Decreto 6.571/2008 dispõe sobre o atendimento educacional especializado e modifica as regras do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) para garantir recursos àqueles alunos que efetivamente estejam matriculados em escolas públicas e recebendo atendimento educacional especializado. Em 2009, a Resolução n.º 4 institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, e estabelece as formas possíveis desse atendimento:

Art. 1º Para a implementação do Decreto nº 6.571/2008, os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos (BRASIL, 2009).

No documento do MEC, Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE): razões, princípios e programas é reafirmada a visão que busca superar a oposição entre educação regular e educação especial:

Contrariando a concepção sistêmica da transversalidade da educação especial nos diferentes níveis, etapas e modalidades de ensino, a educação não se estruturou na perspectiva da inclusão e do atendimento às necessidades educacionais especiais, limitando, o cumprimento do princípio constitucional que prevê a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola e a continuidade nos níveis mais elevados de ensino (2007, p. 09).

Para a implementação do PDE é publicado o Decreto nº 6.094/2007, o qual estabelece, nas diretrizes do Compromisso Todos pela Educação, a garantia do acesso e permanência no ensino regular e o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, fortalecendo seu ingresso nas escolas públicas.

A política de inclusão do IFB se insere no cenário de políticas de inclusão adotadas mundialmente tanto quanto no sistema brasileiro.

Sabe-se que no IFB, nos cursos técnicos de nível médio, os alunos com deficiência têm garantido o ingresso em turmas regulares, através de reserva de cotas. No que se refere aos cursos superiores, o processo de reservas de cotas também é adotado.

3.3 Sujeitos de pesquisa

Os sujeitos foram selecionados a partir dos objetivos traçados no sentido de se conhecer melhor a realidade na perspectiva dos atores implicados na Inclusão no IFB. Eles foram intencionalmente escolhidos, levando-se em consideração a diversidade geográfica (servidores e alunos de câmpus diferentes); funcional (profissões e funções diferentes); e de tipos de deficiência.

Ao todo, foram selecionados 38 sujeitos, sendo 01 coordenadora de Ações Inclusivas do IFB e Gestora Distrital da Ação Tec Nep/SETEC; 08 coordenadores dos NAPNEs, constituídos em cada câmpus; 12 alunos com deficiência; 15 professores de turmas que haviam alunos com deficiência; 01 diretor geral e 01 coordenadora pedagógica de um dos câmpus.

A escolha dos sujeitos teve algumas motivações importantes. A participação da coordenadora de Ações Inclusivas e Gestora distrital da Ação Tec Nep/SETEC se deve ao fato de ser esta a coordenação que acompanha e apoia as ações inclusivas desenvolvidas nos câmpus. Além de monitorar, a coordenação de Ações Inclusivas, ligada à Pró-reitoria de Extensão (PREX), organiza e planeja encontros, reuniões, seminários e vários eventos dessa temática no IFB. A escolha dos coordenadores dos NAPNEs baseou-se na estrutura instituída pelo IFB, que prevê um núcleo de atendimento à pessoa com necessidades específicas em cada unidade.

A participação dos alunos com deficiência baseou-se na necessidade de se contar com a visão dos sujeitos com diferentes tipos de deficiência: física, visual, auditiva, intelectual e múltipla, uma vez que a instituição promove o ingresso da pessoa com deficiência, através de sorteio, sem considerar o tipo de deficiência. Nesse caso, não foram consideradas para fins de participação na pesquisa variáveis como sexo, idade, etnia, escolaridade, profissão, etc., pois se pressupôs que elas não eram essenciais no recorte proposto pela investigação.

A escolha dos professores baseou-se na identificação de turmas que possuíam alunos com deficiência, considerando a disponibilidade e o ensejo de colaboração de cada um docente. Já a escolha do diretor geral e da coordenadora pedagógica foi feita baseada na função que exercem.

A pesquisa teve que considerar a disponibilidade e o ensejo dos sujeitos em participar do estudo. Por esse motivo, algumas informações que subsidiaram a discussão, neste trabalho, foram levantadas também com utilização de um formulário eletrônico, composto pelas questões relacionadas nos roteiros de entrevistas.

É importante ressaltar que o número de entrevistas com alunos com deficiência (12) foi menor do que o planejado, devido a dificuldades como incompatibilidade de horários e resistência dos próprios entrevistados. Foram entrevistados alunos com as seguintes deficiências: auditiva (04), física (04), intelectual (02), múltipla (01) e visual (01).

Quadro 2: Número de alunos com deficiência nos cursos técnicos/superiores por câmpus

Câmpus:	Número de alunos com deficiência matriculados em 2013:
•Câmpus Gama	14 cursos técnicos/superior
•Câmpus Planaltina	03 cursos técnicos
•Câmpus Riacho Fundo	0 (campus provisório; não tem sala específica para o NAPNE)
•Câmpus Samambaia	06 PNE's nos cursos Técnicos 03 PNE's nos cursos FIC PRONATEC
•Câmpus São Sebastião	0 (campus provisório; não tem sala específica para o NAPNE)

•CâmpusTaguatinga	20 PNE's nos cursos Técnicos
•Câmpus Taguatinga Centro	01 curso técnico
•Câmpus Brasília	10 cursos técnicos/superior
•Câmpus Estrutural	03 PNE's (campus provisório; não tem sala específica para o NAPNE)
•Câmpus Ceilândia	0 (campus provisório; não tem sala específica para o NAPNE)
TOTAL	60

Fonte: NAPNE

Todos os sujeitos entrevistados assinaram termo de consentimento livre e esclarecido (Apêndice A), e, embora tenham pedido sigilo quanto a sua identificação, autorizaram que seus relatos fossem publicados. Para preservar a identidade dos participantes, os nomes foram suprimidos e, a fim de se manter o sigilo, estes foram codificados. A codificação dos coordenadores do NAPNE foi feita por um número de ordem. A codificação dos alunos com deficiência, que se dispuseram a participar desta pesquisa, foi feita, também, de forma a preservar a identidade deles. Assim, os seus nomes foram substituídos por outros – fictícios – porém, suas falas foram mantidas inalteradas. Como se pode observar no quadro 3, os cursos com mais incidência de alunos com deficiência são os técnicos, seguido pela licenciatura e, depois, pelo tecnólogo, conforme demonstrado no quadro abaixo.

Quadro 3: Perfil dos alunos

Nome fictício do aluno:	Curso no qual está matriculado(a):	Tipo de deficiência:
Drummond	Licenciatura	Física
Cecília	Licenciatura	Visual
Clarice	Técnico	Física
Bilac	Técnico	Múltipla
Vinícius	Técnico	Auditiva
Machado	Técnico	Física
Adélia	Técnico	Auditiva
Quintana	Tecnologia	Auditiva

Sabino	Tecnólogo	Física
Alencar	Técnico	Intelectual
Lygia	Técnico	Auditiva
Rosa	Técnico	Intelectual

Fonte: elaborado pela autora

Os 15 professores, que participaram, possuem formação superior, são efetivos no quadro do IFB e atuam no ensino há mais de cinco anos. A codificação dos professores foi feita pelo número da ordem de participação. O diretor geral de um dos câmpus tem doutorado e está na gestão há dois anos.

Quadro 4: Perfil dos professores

IDADE						SEXO				ANOS DOCÊNCIA					
20-30		31-40		41-50		MASC		FEM		- 10		10-20		+ 20	
Nº.	%	Nº.	%	Nº.	%	Nº.	%	Nº.	%	Nº.	%	Nº.	%	Nº.	%
04	26,6	08	53,3	03	20	09	60	06	40	06	40	07	46,6	02	13,3

Fonte: elaborado pela autora.

A coordenadora pedagógica, há dois anos no cargo, é pedagoga e psicopedagoga. Quanto à coordenadora de Ações Inclusivas, esta tem formação superior e está à frente desta coordenação desde 2010.

Esse número reduzido dos sujeitos já indica que se trabalhou apenas com uma abordagem qualitativa dos dados, sem pretensão de generalização, embora se acredite que os resultados possam revelar alguns aspectos importantes da realidade observada no IFB.

3.4 Estratégias de pesquisa e procedimentos de coleta de dados

Segundo Yin (2005), o pesquisador que usa o método do estudo de caso tem a sua disposição algumas fontes de evidências: documentação, registros em arquivos, entrevistas, observações e artefatos físicos.

Para o desenvolvimento desta investigação, considerando a questão norteadora já citada, tomaram-se como base as seguintes questões: Como é realizada a

seleção dos alunos com deficiência para o ingresso nos cursos do IFB? Como é a estrutura da instituição no que se refere à inclusão destes alunos? Quais estratégias são utilizadas no sentido de se garantir a permanência deles? Quais adaptações e tecnologias são utilizadas no IFB para a efetiva inclusão e permanência desses alunos? Qual é o papel do professor frente a este desafio?

As questões apontadas anteriormente nortearam a definição das estratégias, técnicas para conhecimento da realidade que foi estudada, assim como na construção dos instrumentos de coleta de dados utilizados na pesquisa, a saber: a- análise documental; b- observação do contexto ; c- entrevistas semiestruturadas. Os instrumentos de coleta foram aplicados de junho a outubro de 2013. As observações e entrevistas foram realizadas em campus do IFB, pois investigadores qualitativos, de acordo com BOGDAN e BIKLEN (1994), assumem que o comportamento humano é significativamente influenciado pelo contexto em que ocorre devendo, por isso, os entrevistadores deslocarem-se ao local de estudo em busca dos dados.

Por dados, entendem-se as informações recolhidas pelos investigadores e sobre as quais se vão debruçar, ou seja, são os elementos que servem de matéria prima à análise que se vai efetuar. “Os dados incluem materiais que os investigadores registram ativamente, tais como transcrições de entrevistas e notas de campo referentes a observações (...) os dados são simultaneamente as provas e as pistas. (...) servem de factos inegáveis que protegem a escrita que possa ser feita de uma especulação não fundamentada.” (Bogdan e Biklen, 1994, p. 149).

Segundo Silva (2012), é preciso atenção na operacionalidade da coleta de informações para a validação da pesquisa, contudo a complexidade do processo da análise e da tradução dos dados sugere o seu peso na rigorosidade e nas possíveis contribuições do resultado da pesquisa. Nesse sentido, houve o cuidado em se manter a coerência com a fundamentação teórica e com os objetivos do estudo.

3.4.1 Análise documental

A análise documental pode ser definida como uma busca por informações factuais a partir de documentos em que se evidenciem ou não as afirmações do pesquisador (LÜDKE e ANDRÉ, 1986). A análise documental realizada teve como finalidade conhecer o contexto, os documentos que influenciaram, os documentos produzidos, e suas relações com o contexto da prática, assim como a influência de outros sujeitos nesses contextos. Os documentos analisados foram aqueles indicados pela coordenação de educação inclusiva e coordenadores dos NAPNEs através das entrevistas e considerados relevantes para o estudo em virtude da necessidade de compreensão do processo de ingresso e de permanência na instituição pesquisada.

Ainda para os autores supracitados, a análise documental pode-se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos. Para eles, é muito importante o uso de documentos em investigações educacionais. Ela deve ser feita quando o pesquisador necessita identificar informações factuais em documentos, a partir de questões que sejam do interesse da pesquisa. Sua utilização acontecerá quando o acesso aos dados é problemático, quando se pretende ratificar informações e quando interessa investigar a expressão do sujeito. (LUDKE, ANDRÉ, 1986)

Os documentos analisados consistiram naqueles que estão relacionados ao ingresso e à permanência no IFB, voltados às pessoas com deficiência. Eles foram selecionados de acordo com a: 1- Relevância para o tema abordado; 2- Confiabilidade, por se tratarem de documentos oficiais elaborados pela instituição; 3- Época, por serem documentos recentes entre 2008 e 2013 e relacionados à construção da própria instituição.

Nesse sentido, os documentos utilizados para a coleta foram: 1. Projeto Pedagógico Institucional (PPI); 2. Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2009/2013 e 2014/2018; 3. Resoluções: a) 024/2013, que Regulamenta o funcionamento e as atribuições dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas –NAPNE; b) 026/2011, que dispõe sobre a política de

assistência estudantil do IFB; e 4. Edital N° 176/RIFB, que dispõe sobre o processo seletivo do IFB para cursos técnicos subsequentes presenciais.

3.4.2 Observação simples

As observações realizadas buscaram descrever e investigar o ambiente de câmpus do IFB. Segundo Lüdke & André (1986, p.26) “a observação ocupa um lugar privilegiado nas novas abordagens de pesquisa educacional e possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado”. As autoras, também, afirmam que as técnicas de observação são extremamente úteis para descobrir aspectos novos de um problema de forma organizada, mas sem interferência. Elas se concretizam com um planejamento correto do trabalho e preparação prévia do pesquisador/observador (LÜDKE, 1986).

A opção para realizar a observação simples, nesse estudo, encontra-se apoiada nos estudos de Gil (1999), que a descreve como aquela em que os fatos são observados de maneira espontânea, e o papel representado pelo pesquisador está mais para um espectador do que um ator. É uma técnica de coleta de informações utilizada para caso em que os fatos são de conhecimento público, necessita de um planejamento cuidadoso, e definição dos objetivos da pesquisa.

Segundo SELLTIZ et al.(apud GIL, 1999), é preciso definir os sujeitos (os participantes da pesquisa), o cenário (onde as pessoas se situam em termos de local), e o comportamento social (o que realmente ocorre em termos sociais nesse local). Em suma, nesse tipo de observação, segundo estes autores,o planejamento é mais simples e permite a obtenção dos dados necessários buscados pelo pesquisador. Ainda, para eles, a observação simples facilita a obtenção de informações sem interferir no contexto, chamara a atenção, produzir reclamações ou suspeitas nos membros das comunidades, grupos ou instituições que estão sendo estudados.

A observação simples faz parte de praticamente todos os estudos de pesquisa, sendo realizada no próprio ambiente a ser pesquisado, e não exige padronização de seus procedimentos, devendo ser considerada como uma fase exploratória, de descoberta e acumulação de conhecimentos. Assim como as demais técnicas de coleta

de informações, a observação tem várias desvantagens, como, por exemplo, exigir muito tempo do pesquisador, além de sua presença física, o que em muitos casos pode se tornar muito inconveniente. (Selltiz *et al. apud* GIL, 1999)

Tuckman (2000, p. 523) refere que “na investigação qualitativa, a observação visa examinar o ambiente através de um esquema geral para orientar o que o produto dessa observação é registrado.” Nessa perspectiva, a observação deu-se com o auxílio de material para anotação e realização de fotografias, obedecendo ao seguinte esquema:

- a. Conhecer o câmpus a partir de dados gerais fornecidos por coordenadores dos NAPNEs;
- b. Fotografar estrutura física.

A observação teve como propósito conhecer melhor o contexto do câmpus, uma vez que “os investigadores frequentam os locais de estudo porque se preocupam com o contexto. Entendem que as ações podem ser melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente natural de ocorrência” (BOGDAN e BIKLEN, 1994 p.48). Nesse sentido, as observações em câmpus do IFB basearam-se essencialmente em observações das estruturas físicas e nos registros em fotos. Lakatos e Marconi (1992) indicam algumas vantagens da técnica de observação das quais se destaca, em relação ao trabalho realizado, a vantagem de possibilitar a complementação dos dados obtidos na entrevista e na análise documental.

3.4.3 Entrevista

Outro instrumento utilizado para a coleta das informações foi a entrevista semiestruturada, realizada com sujeitos da investigação, cujos roteiros (Apêndices B a F) foram elaborados tendo em vista os objetivos do estudo. A opção por entrevistas semiestruturadas deu-se pelo entendimento de que elas “são resultados não só da teoria que alimenta a ação do investigador, mas também de toda a informação que ele já recolheu sobre o fenômeno social que lhe interessa” (TRIVIÑOS, 1987, p. 146).

Para Gil (2007), a entrevista é uma das técnicas mais usadas na coleta dos

dados no domínio das ciências sociais, e uma forma de interação social em que uma das partes se apresenta como fonte de informação e a outra busca coletar dados. Ainda de acordo com o autor, dada a sua flexibilidade, a entrevista é adotada como técnica fundamental de investigação em diversos campos e que parte relevante do desenvolvimento das ciências sociais das últimas décadas se obteve graças a sua aplicação.

As entrevistas constituem uma das maiores fontes de informações em estudos de caso, segundo Yin, 2005. Para ele, as entrevistas semiestruturadas são compostas por perguntas que deixam as possibilidades de respostas totalmente abertas. Como são baseadas em proposições genéricas, deixam margem para digressões e respostas expandidas, dessa forma possibilitam a captura do relato espontâneo e singular de cada um dos entrevistados. (YIN, 2005)

A entrevista é uma técnica muito presente na etapa da coleta de dados da pesquisa qualitativa, em especial no trabalho de campo, tendo como objetivo buscar informações através da fala dos sujeitos a serem ouvidos, os entrevistados. Considera-se entrevista todo tipo de comunicação ou diálogo entre um pesquisador que tem como objetivo coletar informações para serem analisadas e os sujeitos depoentes (TOZONI-REIS, 2006).

A preparação da entrevista é uma das etapas mais importantes da pesquisa que requer tempo e exige alguns cuidados, entre eles destacam-se: o planejamento da entrevista, que deve ter em vista o objetivo da pesquisa; a escolha do entrevistado, que deve ser alguém que tenha familiaridade com o tema pesquisado; a oportunidade da entrevista, ou seja, a disponibilidade do entrevistado em fornecer a entrevista que deverá ser marcada com antecedência para que o pesquisador se assegure de que será recebido; as condições favoráveis que possam garantir ao entrevistado o segredo de suas confidências e de sua identidade e, por fim, a preparação específica que consiste em organizar o roteiro ou formulário com as questões importantes (Lakatos e Marconi, 2001).

Goldenberg (2000) assinala que para se realizar uma entrevista bem sucedida é necessário criar uma atmosfera amistosa e de confiança, não discordar das opiniões

do entrevistado, tentar ser o mais neutro possível. Acima de tudo, a confiança passada ao entrevistado é fundamental para o êxito no trabalho de campo. Para ela, além disso, existe um código de ética que deve ser respeitado.

Os participantes foram previamente informados sobre o que se pretendia neste estudo através de um *e-mail*. Ainda assim, no dia agendado para o encontro, o entrevistador iniciou a entrevista lembrando o tema e objetivos da investigação no sentido de ultrapassar algumas apreensões por parte dos entrevistados e simultaneamente alcançar a sua receptividade, seguindo, assim, o que é indicado por Carmo e Ferreira (2008).

As perguntas foram feitas seguindo um roteiro pré-estabelecido, considerando os objetivos da pesquisa. Buscou-se dar continuidade na conversação, conduzindo a entrevista com certo sentido lógico e com clareza para o entrevistado. Nos casos em que o participante não realizou a entrevista, as questões propostas no referido roteiro foram encaminhadas a ele. O objetivo inicial era se obter uma narrativa natural fazendo com que o entrevistado se sentisse à vontade fosse verdadeiro para dar as informações e respondesse às questões de forma espontânea. A entrevista, de acordo com Minayo (1996), fornece dados de duas naturezas: os que o pesquisador pode conseguir por outras fontes e os que se referem diretamente ao entrevistado, como suas atitudes, valores e opiniões.

As entrevistas foram gravadas (como acordado com os participantes), com duração média de 1 hora, e ocorreram sem incidentes e tiveram como apoio um roteiro previamente planejado (Apêndices B a F). O roteiro de entrevista foi elaborado de acordo com a obtenção de informações a cada sujeito entrevistado.

3.5 Procedimentos para análise de dados

Após a coleta de dados, a fase seguinte é a sistematização e organização das informações obtidas, a fim de analisá-las, o que correspondeu a uma etapa difícil e complexa. Difícil e complexa, porque a análise das informações deve mostrar ao pesquisador a situação real do objeto do seu estudo. Se todas as etapas forem seguidas adequadamente, pode-se afirmar que “o trabalho de investigação terá confia-

bilidade e credibilidade e poderá favorecer o conhecimento da realidade pesquisada.” (Bardin, 1979, p. 42).

A partir dos documentos oficiais foi realizada uma análise documental preliminar de acordo com as cinco dimensões propostas por Cellard (2008), que incluem: análise do contexto; autores; autenticidade e confiabilidade; natureza do texto; conceitos-chaves e lógica interna. Por fim, após explorar estas cinco dimensões, realizou-se a análise dos documentos na qual se propôs criar novas formas de compreender o fenômeno em questão.

Na fase de observação, pretendeu-se, por meio das visitas *in loco* conhecer melhor as estratégias pedagógicas utilizadas no sentido de favorecer a inclusão. As observações simples feitas em câmpus do IFB só poderiam ser analisadas rigorosamente se tivessem sido registradas. Esse registro ocorreu por meio de anotações em fichas de observação e por fotografias. Segundo Moreira e Coleffe (2006), é preciso lembrar que as anotações das observações são realizadas em um contexto particular e, no início, são apenas registros parciais, mas já exigem certos cuidados quando da sua elaboração. Na análise formal dessas observações, utilizou-se uma abordagem indutiva, em que os dados foram explorados em termos de unidades de significado.

E, a partir das respostas obtidas nas entrevistas, realizou-se a categorização. “A maioria dos procedimentos de análise organiza-se em redor de um processo de categorização” (Bardin, 2000, p. 07). A categorização é “operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia, com os critérios previamente definidos)”. As mensagens provenientes das entrevistas e das respostas dadas nos formulários eletrônicos puderam ser agrupadas tendo em conta diferentes categorias, assim, “em análise de conteúdo, a mensagem pode ser submetida a uma ou várias dimensões de análise” (Bardin, 2000, p. 43).

O tratamento estatístico das informações recolhidas foi efetuado num computador pessoal com o programa *LibreOfficeCalc* 3.6, tendo sido utilizada apenas a estatística descritiva, com a finalidade de analisar e interpretar a

informação quantitativa. No que se refere ao tratamento das respostas dos sujeitos foi utilizada uma análise descritiva para estudar as variáveis e, efetuada uma análise de conteúdo. Desse modo, os procedimentos utilizados para a análise de informações ficaram melhor descritas no quadro abaixo:

Quadro 5: Procedimentos de análise de dados

Procedimentos de coleta:	Procedimento de análise:	Fundamentação teórica:
Análise documental	Análise de documento	Cellard (2008);
Observação	Fichamento/Descrição	Moreira e Caleffe (2006);
Entrevista	Análise de conteúdo	Bardin (1979; 2000; 2004, 2011); Carmo e Ferreira (2008)

Fonte: elaborado pela autora.

De acordo com os objetivos estabelecidos na pesquisa e conforme as informações obtidas durante o trabalho de investigação, a análise obedeceu a procedimentos considerados coerentes com as evidências levantadas em campo.

Capítulo 4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Em um trabalho de pesquisa, é preciso descrever os resultados da investigação. Esta descrição tem por base as informações recolhidas na análise documental, nas observações e nas transcrições das entrevistas e deve ser, segundo Carmo e Ferreira (2008) o mais rigorosa possível de modo a poderem analisar “os dados em toda a sua riqueza, respeitando, tanto quanto possível, a forma em que estes foram registrados ou transcritos.”(BOGDAN e BIKLEN, 1994, p.48)

O desenvolvimento dos procedimentos de análise requer, ainda, estabelecer vinculação com os interesses da pesquisa e, mais precisamente, com os objetivos propostos. Para isso estratégias e técnicas foram definidas para a análise e discussão das informações coletadas.

4.1 Análise dos dados

Uma vez obtidas as informações, passou-se à análise. Segundo Silva (2012), a análise consiste em evidenciar características, descrições e relações estabelecidas no fenômeno estudado, a fim de conseguir respostas para as indagações apontadas na pesquisa.

A análise é atividade intelectual própria do pesquisador, pois, neste momento, quem pesquisa procura dar sentido às respostas, relacionando dados coletados, referencial teórico-metodológico estudado e objetivos:

Em geral, a interpretação significa a exposição do verdadeiro significado do material apresentado, em relação aos objetivos propostos e ao tema. Esclarece não só o significado do material, mas também faz ilações mais amplas dos dados discutidos. Na interpretação dos dados da pesquisa é importante que eles sejam colocados de forma sintética e de maneira clara e acessível. Dois aspectos são importantes: a) Construção de tipos, modelos, esquemas. Após os procedimentos estatístico, realizados com as variáveis, e a determinação de todas as relações permitidas ou possíveis, de acordo com a hipótese ou problema, é chegado o momento de utilizar os conhecimentos teóricos, a fim de obter os resultados previstos. b) Ligação com a teoria. Esse problema aparece desde o momento inicial da escolha do tema; é a ordem metodológica e pressupõe uma definição em relação às alternativas disponíveis de interpretação da realidade social (MARCONI e LAKATOS, 2010, p. 152).

Kerlinger (1980 apud ZANELLA, 2009, p. 125) define o processo de análise de dados como “a categorização, ordenação, manipulação e sumarização de dados” e tem por objetivo reduzir grandes quantidades de dados brutos a uma forma interpretável e mensurável.

4.1.1 Análise de documentos

Neste trabalho, a análise documental incidiu particularmente sobre a legislação do IFB, verificando, principalmente, se a política, ora em processo de construção e implementação, alinha-se com a proposta de garantir o ingresso e a permanência dos alunos com deficiência. Os documentos facilitaram a coleta de informações para descrever a proposta do IFB no que se refere à inclusão. Foram considerados, neste estudo, os seguintes documentos:

1. Projeto Pedagógico Institucional (PPI);
2. Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI);
3. Resoluções 024/2013; 026/2011; e
4. Edital N° 176/RIFB.

Com essa análise, buscaram-se elucidar as especificidades do contexto organizacional dessa instituição no que se refere ao ingresso e à permanência das pessoas com deficiência.

4.1.1.1 Projeto Pedagógico Institucional (PPI)

O primeiro documento analisado foi o Projeto Pedagógico Institucional (PPI). Esse documento é um plano global da instituição para o desenvolvimento de três funções fim, que são o ensino, a pesquisa e a extensão, e que pretende contemplar desde as dimensões mais específicas, as comunitárias, administrativas e pedagógicas, até as mais gerais, ou seja, políticas, culturais, éticas, ambientais, sociais e econômicas. A reforma educacional preconizada pela Lei nº 9.394/96, pela primeira vez incorporou o tema Projeto Pedagógico, tornando obrigatória a construção do Projeto Político Pedagógico Institucional (PPI). E o Decreto nº. 5.773,

de 09 de maio de 2006, alterado pelo Decreto nº 6.303, de 12 de dezembro de 2007, criou a articulação entre o PPI e o PDI - Plano de Desenvolvimento Institucional, visto ser o PPI um dos elementos do próprio PDI. Esses instrumentos estão diretamente associados às avaliações de cursos e processos de reconhecimento e credenciamento (BRASIL, 2007a).

Nesse contexto, a Resolução nº 008-2012/CS-IFB aprova o Projeto Político Pedagógico Institucional do Instituto Federal de Brasília, de novembro de 2011, que foi construído por meio do envolvimento e contribuição de servidores docentes e técnico-administrativos, discentes da instituição e representantes da comunidade externa, procura apresentar a proposta pedagógica a que se propõe e explicita as posições da Instituição comprometida com uma formação baseada na ética e na cidadania, aliada ao conhecimento científico e tecnológico, que visa à melhoria das condições de vida da sociedade brasileira. O documento apresenta as políticas, diretrizes, concepções filosófico pedagógicas e os eixos orientadores que possibilitam o cumprimento do papel previsto para os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

Segundo o PPI, o Instituto Federal de Brasília (IFB) busca a construção de um sistema educacional que efetive o compromisso de assegurar a todos os discentes matriculados o acesso e a permanência, considerando as especificidades de cada um no processo de escolarização. Para tanto, o referido documento prevê ações afirmativas e de caráter inclusivo em seu item 4, que trata sobre Políticas Institucionais, indicando como instrumentos de seleção:

Como instrumentos de seleção serão adotados questionários de trajetória de vida, ações afirmativas ou inclusivas, sorteio, palestras específicas, uso das notas do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM (especialmente por meio do Sistema de Seleção Unificada – SISU/MEC) e Teste de Habilidades Específicas quando essencialmente aplicáveis.(IFB, 2012a)

Ainda, de acordo com a referida Resolução, dentre as alternativas para a seleção de estudantes, os sorteios públicos são indicados para os cursos técnicos integrados, obrigatoriamente precedidos por palestras de esclarecimento sobre o

IFB, o curso, o campus ofertante e sua área de atuação. As palestras serão, preferencialmente, eliminatórias e nunca classificatórias (IFB, 2012a).

Como ações de permanência, o PPI traz que:

As ações de permanência são componentes da missão do IFB, promovendo a inclusão social e reduzindo a evasão dos estudantes, além de promoverem a verticalização da promoção do aluno. Somando-se à revisão contínua deste PPI, a Política de Assistência Estudantil do IFB será revista e atualizada constantemente pela Comissão Permanente de Acesso e Permanência, com base em novos dados e observações. A atual Política de Assistência Estudantil do IFB é norteadada pelo Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) sustentado no decreto 7.234, de 19 de julho de 2010. (IFB, 2011, p. 12)

O PPI ainda propõe um conjunto de ações em forma de benefício ao estudante, como a assistência estudantil, que objetiva garantir o ingresso, auxiliar na sua permanência, conduzindo para a conclusão e incentivando o prosseguimento dos estudos.

Para tal, impõem-se os seguintes desafios, citados no PPI: assegurar o caráter público e gratuito da instituição visando à inclusão educacional e social; orientar as ações com base em pressupostos éticos, contribuindo para o convívio social, à manutenção da paz e ao respeito aos direitos humanos; preparar o aluno para que se torne capaz de fazer intervenções na sociedade no sentido de superar as desigualdades sociais; criar oportunidades educacionais que permitam a capacitação profissional constante dos trabalhadores, com o oferecimento de cursos de formação em todos os níveis; atuar diretamente em problemas da comunidade; construir a identidade e a autonomia da instituição; criar condições para que os servidores atuem de modo responsável e comprometido com a função social da instituição; e construir a organicidade coletiva. (IFB, 2011)

4.1.1.2 Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI)

O Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2009/2013 do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília (IFB) foi elaborado, quanto à forma e ao prazo de construção, em estrita observância ao estabelecido no Artigo 14 da Lei

nº. 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Em sua composição, buscaram-se seguir as orientações previstas no Artigo 16, que trata do plano de desenvolvimento institucional, do Decreto nº. 5.773, de 9 de maio de 2006.

No documento, o acesso do estudante é tratado no capítulo 6 que se refere ao corpo discente:

O acesso aos cursos Técnicos do IFB se dá através de processo seletivo de acordo com o nível do curso oferecido. O acesso aos cursos superiores de tecnologia está previsto para ocorrer a partir de 2010, e se dará numa composição com vagas oferecidas para ingresso através do ENEM e de vestibular. (IFB, 2009, p. 47)

Quanto à permanência, no mesmo capítulo o assunto é abordado:

Já estão previstas ações de permanência e êxito a serem conduzidas em cada campus de forma a minimizar a evasão que historicamente se mostra elevada nas escolas agrotécnicas e especialmente no Campus Planaltina do IFB. O objetivo e elaboração de projeto específico para este fim, sendo avaliado a cada semestre letivo. (IFB, 2009, p. 47)

A questão da inclusão é abordada em várias partes do documento, com ênfase na inclusão social. Quanto à inclusão da pessoa com deficiência, o PDI só faz referência ao tema no capítulo 2, que trata do Projeto Pedagógico Institucional. Nesse capítulo, o assunto aparece ao abordar os Princípios filosóficos e teórico-metodológicos gerais que norteiam as práticas acadêmicas da Instituição, no item 2.2:

Buscando seguir as modernas práticas que regem a educação profissional e tecnológica no Brasil, o IFB busca em seu PPI se pautar em princípios filosóficos e teórico-metodológicos que balizem essas modernas práticas, em sua atuação, observa os seguintes princípios norteadores:

- I. compromisso com a justiça social, equidade, cidadania, ética, preservação do meio ambiente, transparência e gestão democrática;
- II. verticalização do ensino e sua integração com a pesquisa e a extensão;
- III. eficácia nas respostas de formação profissional, difusão do conhecimento científico e tecnológico e suporte aos arranjos produtivos locais, sociais e culturais;
- IV. **inclusão de pessoas com deficiências** e necessidades educacionais especiais;
- V. natureza pública e gratuita do ensino, sob a responsabilidade da União.

(p. 28) (Grifo da pesquisadora)

O segundo PDI 2014/2018, em construção, começou a ser elaborado em fevereiro de 2013, que será válido para o período compreendido entre 2014 e 2018. Coordenado por uma Comissão Sistematizadora, composta por representações de todos os *câmpus* do IFB, e estruturado com base em roteiro de questões previamente definidas e discutidas com a comunidade acadêmica, o novo PDI está em construção. O documento define a missão e as estratégias planejadas com a finalidade de atingir as metas e os objetivos da instituição, para um período de cinco anos. Para oportunizar a reflexão e a participação, além da criação de uma página virtual com *link* no sítio institucional e da disponibilização do correio eletrônico, foram realizados, em distintos momentos, sensibilização, discussões locais e reuniões, através dos quais os diversos segmentos que compõem o instituto puderam colaborar com críticas, sugestões e proposições embasadas em suas competências técnicas, políticas, acadêmicas e profissionais, conforme mostra o roteiro de atividades abaixo:

Quadro 6- Roteiro construção PDI

Atividade	DESCRIÇÃO
Elaboração de proposta inicial - 19/02/2013 a 08/02/2013	Apresentação da proposta de metodologia para elaboração do PDI.
Escolha de representantes Docentes e Técnicos Administrativos - 30/04/2013	Escolha dos representantes para compor a comissão sistematizadora.
Escolha de representantes discentes- 30/04/2013	Escolha dos representantes para compor a comissão sistematizadora.
1º Reunião. - 07/05/2013	Capacitação para a comissão referente aos subsídios do PDI.
Sensibilização nos câmpus e Reitoria - 10/06/2013 a 18/06/2013	Comissão Sistematizadora visitou todos os câmpus e a Reitoria com o intuito de apresentar a proposta de trabalho para o PDI.
Lançamento do PDI - 20/06/2013	Programação cultural para o lançamento oficial das atividades relacionadas à Construção do PDI.
1º Reunião das Comissões Temáticas e Comissão Sistematizadora - 28/06/2013	Apresentação de proposta para realização de plenárias para elaboração do PDI.
Proposta Missão, Visão e Valores - 05/07/2013	Proposta de Missão: Oferecer ensino, pesquisa e extensão no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica, por meio

	da inovação, produção e difusão de conhecimentos, contribuindo para a formação cidadã e o desenvolvimento sustentável, comprometidos com a dignidade humana e a justiça social.
Proposta de Visão - 12/07/2013	Até 2018, consolidar-se no Distrito Federal como instituição pública de Educação Profissional e Tecnológica de qualidade inclusiva e emancipatória, articulada em rede e com a comunidade.
Proposta de Valores - 16/07/2013	-> Ética; -> Educação como bem público e de qualidade; -> Formação crítica, emancipatória e cidadã; -> Gestão democrática: transparência, participação, autonomia, pluralismo e integração. -> Respeito à diversidade e promoção da inclusão; -> Inovação; -> Sustentabilidade econômica e socioambiental.
Após várias reuniões, aconteceu a 8ª Reunião - 20/08/2013	- Realização dos objetivos estratégicos; - Apresentação dos pressupostos e orientações referente aos orçamento do IFB;
Discussões Locais - 27/08/2013	Reunião de discussões de preparação para a CONAE pontos comuns às pautas internas e externas ao PDI.
Início das atividades de proposta. Objetivos Estratégicos. - 30/08/2013	- Início das atividades para definir os objetivos propostos a Comissão Sistematizadora apresentou objetivos distribuídos em três dimensões: educação, relações institucionais e gestão.
Apresentação da metodologia de análise de cenário - "Matriz SWOT" para os componentes do PDI comunidade - 13/09/2013	O coordenador da Comissão de Gestão apresentou a ferramenta para se realizar a Matriz SWOT e foi feito um exercício com o grupo presente. Decidiu-se que seria disponibilizado um formulário (Google Docs) para coleta dos aspectos internos e externos do IFB para compor a Matriz. objetivos estratégicos.

Fonte: Portal IFB, disponível em: <http://www.ifb.edu.br/administrativo/pro-reitoria-de-desenvolvimento-institucional/4737>

O PDI do IFB é entendido pela instituição como instrumento de planejamento responsável por traçar o perfil da instituição, conferindo identidade e intenções comuns a todos os envolvidos, norteia o gerenciamento das ações projetadas e operacionaliza a missão institucional. (IFB, 2009).

Aspectos relacionados à inclusão perpassam de maneira dispersa por todo documento. Destaca-se, no entanto, o item Projeto Pedagógico Institucional, que é a transposição do próprio PPI, o item relacionado ao Corpo Docente e o item Atendimento à Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais ou com Mobilidade Reduzida; e embasamento que oferece para a construção da Resolução 024/2013.

4.1.1.3 Resolução 024/2013: regulamenta o funcionamento e atribuições do NAPNE

Buscando atender o que diz o PDI vigente, é publicada a Resolução 024/2013, de novembro de 2013, que regulamenta o funcionamento e as atribuições dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE).

Para tanto, a referida resolução considera: a *Lei nº 11.892/2008*, que propõe uma educação profissional voltada para a inclusão de jovens e adultos e de trabalhadores e que beneficie o socioeconômico local e regional; o *Acordo de Metas e Compromissos* assinado entre a Rede Federal de Educação Profissional e o Governo Federal que firma o compromisso de eliminar barreiras educativas e promover políticas de inclusão e assistência estudantil; o *Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES*, que afirma que a inclusão deve considerar a especificidade do estudante, as áreas de ensino, a pesquisa e a extensão que atendam às necessidades identificadas por seu corpo discente; o *artigo 27 da Convenção da ONU*, ratificada pelo Brasil em 2008, que assegura à pessoa com deficiência a liberdade de escolha de trabalho, adaptação física e atitudinal dos locais de trabalho, formação profissional, justo salário, condições seguras e saudáveis de trabalho, sindicalização, garantia de livre iniciativa no trabalho autônomo, empresarial ou cooperativado; o contido no *Decreto 7611/11* que dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado; o *Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC)*; o que consta no “*Eixo Educação*” do *Plano Viver sem Limite*; o *Art . 17 da Lei 10098/2000*, que estabelece normas e critérios para a promoção da acessibilidade à comunicação de pessoas com necessidades específicas; a *Carta de Brasília*, documento da Plenária Final do I Fórum Distrital de EPT Inclusiva promovido pelo IFB de 27 a a 30 de agosto de 2013; e a *consulta pública* realizada de 18 de dezembro a 31 de janeiro de 2013 no site do IFB.

Dentro das políticas e estratégias para o ensino, apontadas no PDI, o IFB destaca o apoio a pessoas com necessidades especiais, viabilizando sua permanência pela facilitação do acesso às diversas dependências, bem como a criação de núcleos de apoio, denominados Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades

Específicas –NAPNE, implantados em todos os *câmpus* do instituto. Organizados de modo específico em cada *câmpus*, através de portaria, os núcleos têm caráter consultivo e devem incluir em suas ações atividades como acompanhamento e apoio às pessoas com deficiência. De acordo com o documento, o NAPNE tem por objetivo:

[...] promover a cultura da 'educação para a convivência', aceitação da diversidade e, principalmente, buscar a quebra de barreiras arquitetônicas, educacionais, de comunicação e, na medida do possível, as atitudinais, de forma a promover inclusão de todos(as) na educação profissional e tecnológica. (IFB, 2013, p. 02)

O documento ainda faz menção ao apoio pedagógico ao estudante com deficiência, bem como promover a formação continuada e capacitação dos profissionais da educação, que atuam no IFB, com finalidade de ofertar o atendimento a esse alunado de forma mais adequada possível às necessidades linguísticas, educacionais e culturais dos mesmos. O regulamento ainda traz informações sobre a composição do núcleo, sua constituição; dispõe o formato da eleição dos membros e sobre o mandato, bem como traça as competências e atribuições de cada um.

Para Santos (2013), em muitas instituições federais de educação, os referidos núcleos ainda não existem ou são recém implementados. Nas instituições que possuem NAPNE, o trabalho desenvolvido atende prioritariamente aos alunos dos cursos de formação inicial e continuada, pois é onde está concentrada a maioria dos alunos com deficiência que chegam a rede federal de ensino.

Ainda para a autora, esta configuração denota que tais políticas ainda não foram capazes de oportunizar o acesso e permanência de alunos com deficiência na formação profissional, nos seus diferentes níveis. O que se pode constatar através do baixo número de alunos com deficiência que se inscrevem no processo seletivo dos cursos ofertados.

4.1.1.4 Resolução 026/2011: dispõe sobre a Política de Assistência Estudantil (PAE)

A maior parte dos Institutos Federais construiu sua Política de Assistência Estudantil a partir do Decreto n. 7.234/2010, que dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), que deve ser executado no âmbito do Ministério da Educação, com a finalidade de:

[...] democratizar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal; minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da educação superior; reduzir as taxas de retenção e evasão; e contribuir para a promoção da inclusão social pela educação [...]" (Decreto 7.234/2010, Art. 2º).

Com base nesse decreto, verifica-se que a Assistência Estudantil seria destinada aos jovens do ensino superior pertencente à rede pública Federal, contudo os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicâmpus, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas (Lei 11.892/2008, art. 2º).

Segundo Taufick (2013), mesmo dispondo do recurso, os Institutos Federais precisaram de algum tempo para elaborar a Política de Assistência Estudantil e colocá-la em execução. De fato, houve pouco tempo entre o lançamento do PNAES (em julho), a inclusão da ação de Assistência Estudantil no orçamento dos Institutos.

Uma das ações prevista no Decreto diz respeito à disponibilização de auxílio aos estudantes sob a forma de bolsa na perspectiva de “viabilizar a igualdade de oportunidades, contribuir para a melhoria do desempenho acadêmico e agir, preventivamente, nas situações de retenção e evasão decorrentes da insuficiência de condições financeiras” (PROGRAMA NACIONAL DE ASSISTENCIA ESTUDANTIL – PNAES, 2010).

Em algumas instituições da rede federal, a partir da leitura da regulamentação da Assistência Estudantil, nota-se que houve preocupação da instituição com o estudo do perfil do alunado, bem como das características de cada câmpus, na

definição de quais áreas priorizar. Foi possível também perceber que as instituições ampliaram a gama de benefícios, reconhecendo na norma do PNAES aspectos não contemplados, mas julgados importantes na relação de suporte entre a escola e o estudante. Por outro lado, também se verá que algumas instituições ainda apresentam um debate incipiente em relação à Assistência Estudantil, refletida em regulamentos que são cópia do decreto do PNAES (TAUFICK, 2013).

No IFB, a Resolução 026/2011, que dispõe sobre a Política de Assistência Estudantil (PAE), estende a assistência aos outros níveis e modalidades da educação. Destaca-se que a PAE define e normatiza a concessão de auxílios aos estudantes garantindo a ampliação das modalidades de auxílios financeiros, com destaque na definição de requisitos para a manutenção dos auxílios que seria: para os alunos dos cursos técnicos.

A resolução, ainda, no Capítulo I, que trata da “Definição e dos Princípios”, traz em seu Artigo 3º, como um dos princípios o “[...] posicionamento em favor da equidade e da justiça social, que assegure o acesso, a permanência e conclusão do curso [...]” (IFB, 2011, p. 02). Já no Capítulo II, que trata dos “Objetivos”, dentre os que aponta, indica como objetivo “[...] implementar programas e assegurar ao estudante que apresente **necessidades educacionais específicas**, bem como jovens e adultos trabalhadores que tiveram seu processo educativo interrompido, condições para o seu amplo desenvolvimento acadêmico [...]” (IFB, 2011, p. 02). (Grifo da pesquisadora)

No PDI do IFB prevê-se o apoio econômico em face das demandas de situações de baixa renda, compreendendo a criação, reestruturação e ampliação de programas de assistência estudantil já existentes no instituto. Verificou-se que há um movimento de acolhimento dos estudantes na Política de Assistência Estudantil do IFB, mas que, ainda, é preciso reverem-se alguns pontos para a consolidação da assistência estudantil como uma política de efetiva inclusão social.

4.1.1.5 Edital Nº 176/RIFB que trata do Processo Seletivo para Cursos Técnicos Subsequentes Presenciais

Tendo em vista o objeto de investigação deste estudo, a análise de um edital de seleção é de fundamental importância, pois se trata de uma comunicação oficial da instituição dirigida aos candidatos a uma vaga em um dos cursos do IFB. O edital do processo seletivo é o primeiro contato oficial do candidato com o instituto. Com a análise do Edital nº 176, que trata do Processo Seletivo para Cursos Técnicos Subsequentes Presenciais, observa-se a intenção de seguir o que prevê o PPI, no que se refere aos instrumentos de seleção, ou seja, a participação em palestra e o sorteio das vagas.

Com relação às vagas, o Edital prevê a reserva, uma vez que discrimina os tipos de vagas que serão ofertadas:

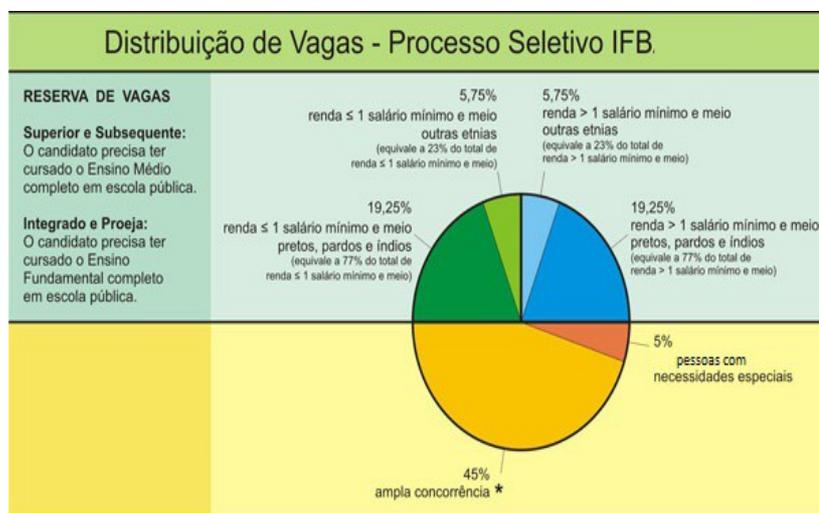
- a) Ampla concorrência;
- b) Reserva de vagas para candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, com renda familiar bruta *per capita* igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo e que tenham cursado integralmente o ensino fundamental e médio em escolas públicas (EP/PPI/R);
- c) Reserva de vagas para candidatos com renda familiar bruta *per capita* igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo que tenham cursado integralmente o ensino fundamental e médio em escolas públicas (EP/R);
- d) Reserva de vagas para candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas que, independentemente da renda, tenham cursado integralmente o ensino fundamental e médio em escolas públicas (EP/PPI);
- e) Reserva de vagas para candidatos que, independentemente da renda, tenham cursado integralmente o ensino fundamental e médio em escolas públicas (EP); e
- f) **Reserva de vagas para pessoa com deficiência (PCD)**. (IFB, 2014, p.02) (Grifo da pesquisadora)

A reserva de vagas prevê que 50% das vagas ofertadas, no processo seletivo, são destinadas àqueles que estudaram na rede pública. Segundo o edital, são considerados egressos de escolas públicas aqueles que:

- a) tenham cursado integralmente o ensino fundamental e médio em escolas públicas, em cursos regulares ou no âmbito da modalidade de Educação de Jovens e Adultos; ou
- b) tenham obtido certificado de conclusão com base no resultado do ENCCEJA ou de exames de certificação de competência ou de avaliação de jovens e adultos realizados pelos sistemas estaduais de ensino. (IFB, 2014, p. 02-03)

Dessas vagas, a metade está reservada para aqueles que comprovarem renda familiar per capita igual ou inferior a um salário mínimo e meio; a outra parte vai para os demais casos. Dentro dessa porcentagem, a divisão por etnias será feita na proporção de 77% para pretos, pardos e indígenas e 23% para as outras reservas, sendo que destas, 5% são destinadas às pessoas com deficiência, conforme demonstrado na figura abaixo:

Figura 2: Distribuição de vagas



Fonte: Elaborada pela autora.

Pode-se pensar que, com tal amparo legal, a pessoa com deficiência esteja sendo, finalmente, incluída nos cursos do IFB. De fato, esse processo está ocorrendo, mas é preciso analisar como se tem desenvolvido o processo, como por exemplo, a falta de identificação do tipo de deficiência do candidato e a não existência de um atendimento prévio desses alunos antes do sorteio das vagas.

4.1.2 Análise da observação

Quando se fala ou pensa em acessibilidade, normalmente o foco dessa acessibilidade está voltado para as pessoas com deficiências físicas e suas respectivas necessidades como rampas de acesso e elevadores; quando se pensa na acessibilidade em escolas, faculdades e instituições de ensino, de modo geral o pensamento sobre acessibilidade não muda muito (MORAES, 2007, p. 2).

Nesse contexto, o instrumento da observação, utilizado nesta pesquisa, integrou dados de identificação do câmpus, considerando a existência de alunos com deficiência física, dados referentes às condições de acesso desse estudante, nos quais se abordou o acesso ao prédio e a seu interior; circulação interna; acesso por rampas e escadas; espaços das salas de aula; características dos mobiliários presentes; instalações sanitárias quanto à localização; lavatórios; tipo de piso e existência de barras de apoio, bem como suas características e a existência de bebedouros adaptados.

A norma da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) 9050 (2004) define que deve existir pelo menos uma rota acessível interligando o acesso de alunos às áreas administrativas, de prática esportiva, de recreação, de alimentação, salas de aula, laboratórios, bibliotecas, centros de leitura e demais ambientes pedagógicos. Todos estes ambientes devem ser acessíveis.

As informações podem ser constatadas nas fotografias a seguir.

Fotografia 01- rampa câmpus Gama, bloco B, sala de aulas.



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

A construção desta rampa é recente, uma vez que o câmpus é uma unidade nova. De acordo com as normas da ABNT, as rampas devem ter um leve declive ou ser em nível do chão. Conforme a NBR 9050, as áreas de circulação devem ter superfície regular, firme e antiderrapante, e quando houver escadas, degraus ou rampas manter obrigatoriamente a instalação de corrimãos nos dois lados, além disso, a mesma indica que deve haver toldo cobrindo a entrada em que transitam pessoas em cadeira de rodas, o que não foi encontrado nos câmpus.

A observação registrou que, no início das aulas, em 2013, no câmpus Gama, não havia condições adequadas de acesso, conforme comprova a imagem a seguir:

Fotografia 02- entrada câmpus Gama , bloco B, sala de aulas.



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Quanto aos elevadores, estes devem atender integralmente ao disposto na ABNT NBR 13994, quanto à sinalização, dimensionamento e características gerais:

- 1.Cabina do elevador: dimensão mínima 1,10m x 1,40m; com espelho na face oposta à porta, para permitir visualização de indicações dos pavimentos.
- 2.Porta: vão livre mínimo 0,80m. A área em frente a porta do elevador terá sua menor dimensão de 1,50m, além da abertura da porta.
- 3.Botões e comandos, externos e internos: com comunicação tátil (Braille) e auditiva (quando houver números de paradas superior a dois).
- 4.Piso: revestimento antiderrapante sob qualquer situação, seca ou molhada. Quando revestido com forração, esta deverá ser fixada perfeitamente à superfície.
- 5.Indicação visual de acessibilidade: junto à porta do elevador fixar o Símbolo Internacional de Acesso. (ABNT - NBR 9050, Capítulos 4, 6 e 10, 1994)

O elevador observado (Fotog. 3) está em construção e, por isso, inativo no bloco administrativo. Neste bloco, de dois andares, estão localizadas no primeiro andar a biblioteca, as coordenações pedagógica, assistência estudantil e a coordenação de estágio, bem como as salas da gestão do câmpus Gama. Como não há rampa e o elevador não está funcionando a acessibilidade fica comprometida e, por conse-

quência, os estudantes ficam sem o acesso às informações e aos serviços ali prestados.

Fotografia 03 - elevador em construção câmpus Gama, bloco A, prédio administrativo



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Igualmente, no câmpus Samambaia, não há rampas e o elevador (Fotog. 04) também se encontra em fase de construção.

Fotografia 04: ausência de rampas e pendência na instalação do elevador câmpus Samambaia



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

E no câmpus Planaltina, também não há elevadores, sendo que o acesso às salas de aula se faz por escadas, conforme mostra fotografia 05. Nesse aspecto, o aluno com mobilidade reduzida ou o aluno cadeirante não têm condições adequadas de acesso às salas de aula ou aos departamentos localizados no primeiro andar.

Fotografia 05- acesso às salas de aula no câmpus Planaltina.



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

No câmpus Planaltina, ainda não havia ocorrido mudanças na infraestrutura no que diz respeito ao espaço físico. Não foram confirmados projetos em andamento no sentido de se construírem rampas ou elevadores.

Fotografias 06 e 07- maçanetas câmpus Brasília, bloco sala de aulas.



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Ainda segundo a ABNT, as maçanetas devem ser do tipo alavanca, para abertura com apenas um movimento, exigindo força não superior a 36 N. Devem ser, ainda, instaladas entre 0,90 m e 1,10 m de altura em relação ao piso. Dessa forma, conforme se pode registrar, observa-se que as maçanetas (Fotog. 6 e 7) não seguem as orientações o que implica na acessibilidade.

Segundo Lima e Albernaz (1998), as fechaduras devem ficar acima da maçaneta para facilitar o contato visual de quem chega para abrir a porta, cartões magnéticos ou fechaduras de controle remoto, ativadas a distância estão cada vez mais utiliza-

das e se apresentam como uma tendência certa a partir de agora. Existe dobradiço que abrem além de 90 graus o que aumenta a amplitude e facilitam a entrada de cadeiras de rodas e também é ideal que as portas tenham molas para que não seja necessário voltar para fechá-las.

Fotografia 08- corredor câmpus Brasília, bloco sala de aulas.



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Foi observado que os corredores do câmpus Brasília, como mostra a fotografia, possuem largura insuficiente para cadeirantes (Fotog. 8), pois, de acordo com as normas da ABNT, as escolas devem possuir corredores amplos em suas instalações com no mínimo 0,90m, para propiciar aos alunos um fácil deslocamento para que possa deslocar-se livremente dentro das instalações, sem nenhum obstáculo e, portanto, evitando constrangimentos desnecessários.

A ABNT NBR 9050 (2004) dispõe os seguintes critérios para bebedouros:

- Deve ser prevista a instalação de 50% de bebedouros acessíveis por pavimento, respeitando o mínimo de um, e eles devem estar localizados em rotas acessíveis;
- A bica deve estar localizada no lado frontal do bebedouro, possuir altura de 0,9 m e permitir a utilização por meio de copo;
- Os controles devem estar localizados na frente do bebedouro ou na lateral próximo à borda frontal;
- O bebedouro acessível deve possuir altura livre inferior de no mínimo 0,73 m do piso;

- Deve ser garantido um módulo de referência (M.R.1,20m x 0,80m) para a aproximação frontal ao bebedouro, podendo avançar sob o bebedouro até no máximo 0,50;
- O acionamento de bebedouros do tipo garrafão, filtros com célula fotoelétrica ou outros modelos, assim como o manuseio dos copos, deve estar posicionado na altura entre 0,80 m e 1,20 m do piso acabado, localizados de modo a permitir aproximação lateral de uma pessoa com cadeira de rodas (PCR);
- Quando houver copos descartáveis, o local para retirada deles deve estar à altura de no máximo 1,20 m do piso.

Na observação feita, no que diz respeito aos bebedouros acessíveis para os alunos com deficiência, verificou-se que no câmpus Gama, os bebedouros estão adaptados adequadamente, visto que estão localizados em locais sem objetos que impeçam o acesso dos alunos com deficiência e têm o jato para cima e para frente com altura entre 66 e 76 cm, conforme preconiza a NBR 9050.

Conforme se observa na fotografia 09, os bebedouros do câmpus Brasília estão na altura padrão geral e não obedecem às especificações e se tornam inacessíveis para cadeirantes.

Fotografia 09- bebedouros câmpus Brasília, bloco sala de aulas.



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Para Moraes (2007), nas edificações e equipamentos urbanos todas as entradas devem ser acessíveis, bem como as rotas de interligação às principais funções do

edifício. Na adaptação de edificações e equipamentos urbanos existentes deve ser previsto no mínimo um acesso, vinculado através de rota acessível à circulação principal e às circulações de emergência, quando existirem. Nestes casos a distância entre cada entrada acessível e as demais não pode ser superior a 50 m.

Ainda para a autora, o percurso entre o estacionamento de veículos e a entrada principal, bem como as secundárias, deve compor uma rota acessível. Quando da impraticabilidade de se executar rota acessível entre o estacionamento e as entradas acessíveis, devem ser previstas vagas de estacionamento exclusivas para pessoas com deficiência, interligadas à entrada através de rota acessível (MORAES, 2007).

Como se vê (Fotog. 10), o acesso externo do campus Planaltina é por estrada de terra e não há sinalização informativa de acesso. Nesse caso, como o acesso não apresenta condições de acessibilidade, ele deveria possuir informação visual indicando a localização do acesso mais próximo que atenda às condições estabelecidas na NBR, o que não ocorre nesse câmpus.

Segundo Mazzotta (1995) e Jannuzzi (1998), a inclusão mostra que é preciso a preparação da sociedade para lidar com todas as pessoas, com suas diferenças e semelhanças. E assim é com a escola, que deve estar preparada para todos os alunos, sejam estas pessoas com ou sem deficiências.

Nesse sentido, o conceito de acessibilidade passa pelo exercício de cidadania segundo o qual todos os indivíduos têm direitos assegurados por lei que devem ser respeitados. No entanto, muitos desses direitos não são cumpridos devido a barreiras arquitetônicas e sociais (MANZIN et al., 2003 apud LAMÔNICA et al., 2008).

Fotografia 10- entrada câmpus Planaltina



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

No câmpus Samambaia, o acesso às salas de aula, coordenações e banheiros não tem rampa ou elevador, demonstrado na fotografia 11. A ABNT define como barreira arquitetônica, urbanística ou ambiental “qualquer elemento natural, instalado ou edificado que impeça a aproximação, transferência ou circulação no espaço, mobiliário ou equipamento urbano” (ABNT - NBR 9050: 2004, p.2)

Fotografia 11 - acesso às salas de aula no câmpus Samambaia



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

E no câmpus Taguatinga, conforme demonstrado na fotografia 12, há a ausência de rampas para acesso aos pisos superiores. Isso faz com que os alunos com deficiência física utilizem as escadas para o acesso às salas de aula com o apoio e a ajuda dos colegas.

Fotografia 12 – entrada sala de aulas no câmpus Taguatinga.



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Fotografia 13 – banheiro feminino, bloco sala de aulas, câmpus Taguatinga.



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Foi constatado que alguns câmpus não possuem banheiros acessíveis para atender aos alunos com restrições motoras. Como se vê, por exemplo, no câmpus Taguatinga, a altura das pias e da saboneteira é inacessível aos cadeirantes, de acordo com apresentado na fotografia 13. Segundo a ABNT, os banheiros deverão ter espaço suficiente para passagem de cadeira de rodas. Em cada andar deverá haver um banheiro para homens e um para mulheres. O banheiro deve estar localizado próximo à circulação principal, acessível; a área interna deve ser de, no mínimo, 1,50 x 1,70 m. A ABNT NBR-9050 descreve, ainda, que todos os sanitários adaptados devem ter barras de apoio para transferência, firmemente fixadas na lateral e no fundo das paredes ou divisórias (ABNT, 2004).

Em alguns câmpus há porta de acesso adequada, além de barras de apoio que se encontram fixadas na lateral e no fundo, ou em pelo menos em uma das laterais. Entretanto, os espelhos e as pias foram colocados em uma altura que não permitem o acesso do aluno que utiliza cadeira de rodas, bem como as torneiras não são acionadas por alavanca, conforme demonstra a fotografia 13.

Para o acesso à biblioteca constatou-se que o câmpus Gama possui biblioteca, que se localiza no primeiro andar, sem rampa de acesso e com elevador em construção, dessa forma não é efetivamente acessível aos alunos com deficiência, pois não permite a admissão e a circulação deles em seu interior. Nela, ainda não há saída de emergência.

Conforme a NBR 9050, o correto é haver pisos planos, superfície firme, regular, estável e antiderrapante, além das áreas para circulação de cadeira de rodas, estarem livres de barreiras ou obstáculos. Orienta, também, como já caracterizada a largura ideal da porta, sendo igual ou superior a 0,80 m.

No que se refere à telefones públicos, nos campus, para acesso da pessoa com deficiência, identificou-se que não existem e não há, também, aparelhos adaptados, o que dificulta o acesso à comunicação do aluno com deficiência.

Muitos alunos com deficiência enfrentam obstáculos em suas escolas. Números do Censo Escolar de 2010 apontam que apenas 20,7% (40.420 prédios) da Educação Básica têm banheiros, elevadores e vias de acesso adequadas a esses

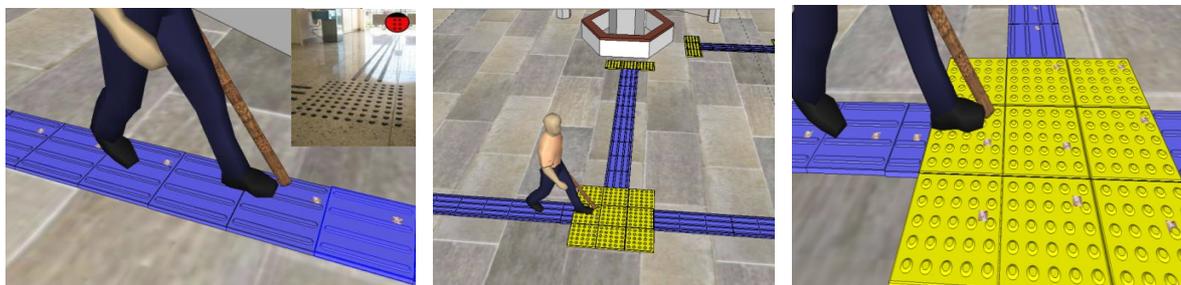
estudantes. Na rede pública, o percentual é ainda menor: 18%. E, na privada, é de 32,4%.

É preciso considerar que um aspecto da inclusão é identificar e ultrapassar as barreiras que impedem os alunos de adquirir conhecimentos acadêmicos. Essas barreiras podem ser: a organização da escola, o prédio, o currículo, as políticas educacionais, as ferramentas de estudo, a dificuldade na comunicação interpessoal, a forma de ensinar dos professores e as barreiras atitudinais, que estão embutidas na mente das pessoas, envolvendo também o preconceito e a desinformação comuns na sociedade (SASSAKI, 1997).

De acordo com o observado, em câmpus do IFB é preciso, ainda, debater e discutir as dificuldades ao acesso devido às barreiras físicas, para o repensar de práticas e proposições de ações que podem favorecer a promoção de condições de acessibilidade às pessoas com algum tipo de prejuízo na mobilidade.

No que se refere às tecnologias, observou-se que no Instituto Federal de Brasília já existem alguns projetos em andamento ligados ao núcleo de TA. Um dos projetos é a Biblioteca Acessível, a partir da implantação de espaços acessíveis modelos nas dependências do câmpus, iniciando-se pela biblioteca. Também se prevê a criação de um modelo de estrutura física e pedagógica necessária para promover o acesso universal ao conteúdo da biblioteca e avaliar a possibilidade de implantação do modelo em bibliotecas públicas. Outro projeto é a implantação de um curso de pós-graduação *lato sensu* em TA a fim de formar profissionais para atuarem junto ao mercado produtivo auxiliando na promoção das condições necessárias para a inclusão da pessoa com deficiência em empresas privadas e públicas.

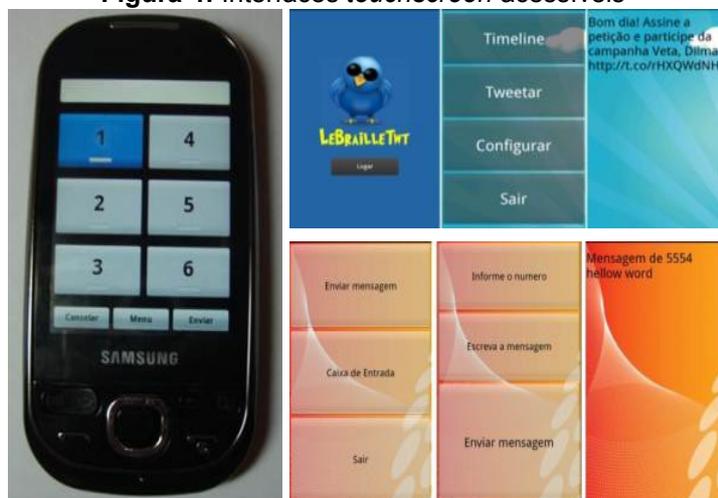
Observou-se que há também alguns projetos em prospecção, como, por exemplo, a implantação do caminho digital, com piso tátil, em todos os câmpus do IFB, conforme mostra a figura 3.

Figura 3: projeto criação piso tátil

Fonte: NAPNE

Ainda foi observado projeto de pesquisa e inovação de soluções de engenharia para a melhoria da qualidade de vida e inserção no mercado de trabalhos de pessoas com necessidades específicas, por meio de tecnologias mecânicas e eletromecânicas voltadas à mobilidade e auxílio nas tarefas cotidianas; oficina de manutenção e modernização de equipamentos mecânicos e eletromecânicos; bem como pesquisa e inovação em itens de vestuário, como roupas, tecidos e materiais. E, por fim, pretende-se criar, conforme foi observado, em outro projeto, uma estrutura física para produção e disseminação de um glossário de termos técnicos em LIBRAS - voltado à educação técnica e tecnológica e à vida profissional dos surdos.

Observaram-se, que em alguns núcleos, há dispositivos móveis que servem como meio de aumentar ou prover acessibilidade às pessoas com deficiência, conforme demonstrado na figura 4 e 5.

Figura 4: Interfaces *touchscreen* acessíveis

Fonte: NAPNE

Figura 5: Portátil – leitura e escrita em *Braille*

Fonte: NAPNE

Como se observou em câmpus do IFB, já há alguns recursos para melhor atender os estudantes com deficiência: desde alguns de baixo custo, improvisados e/ou adaptados até outros de alto padrão que visa ao atendimento especializado.

4.1.3 Análise das entrevistas

O sucesso da análise das entrevistas depende de como os códigos e temas são identificados e desenvolvidos. Para a análise, após as entrevistas, transcreveu-se todo o material. E nessa transcrição, procurou-se respeitar todos os detalhes, como pausas, repetições e silêncios dessas falas. Mesmo admitindo os obstáculos que se impõem a essa tarefa, insiste-se que ela é do pesquisador. Corrobora Szymanski (2004, p. 74) quando faz esta ponderação sobre a transcrição da entrevista em pesquisa:

[...]o processo de transcrição de entrevista é também um momento de análise, quando realizado pelo próprio pesquisador. Ao transcrever, revive-se a cena da entrevista, e aspectos da interação são lembrados. Cada reencontro com a fala do entrevistado é um novo momento de reviver e refletir.

Sendo assim, na transcrição das entrevistas deve-se ficar atento a aspectos essenciais como sobreposições, ênfases, tom de voz, corte de palavras e pausas. Para a análise, após a transcrição das entrevistas gravadas, foram realizadas várias leituras do material a fim de se alcançar maior familiarização com o seu conteúdo, captando a essência do que foi dito, seus sentidos e significados. Já as informações fornecidas pelos formulários aplicados convergiram eletronicamente para um relatório para que o trabalho de classificação e categorização dos dados fosse realizado juntamente com as respostas obtidas nas entrevistas. Da captação e da explicitação desses significados, chegou-se às categorias. É importante ressaltar que essas categorias foram emergindo após as transcrições, leituras e releituras das entrevistas realizadas e do relatório, permitindo identificar e caracterizar as diferentes visões acerca do processo de inclusão de alunos com deficiência no IFB. Por categorização, entende-se, conforme Bardin (2004, p. 111):

A categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com critérios previamente definidos. As categorias são rubricas ou classes, que reúnem um grupo de elementos (unidades de registro, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão dos caracteres comuns destes elementos.

Na primeira leitura para análise das respostas obtidas buscaram-se, primordialmente, identificar aspectos significativos no discurso dos participantes, temas recorrentes, elementos com características comuns ou que se relacionavam entre si. Essa análise inicial levantou alguns temas, que foram considerados fundamentais para compreender como os sujeitos percebiam a inclusão no IFB.

Esses temas auxiliaram, também, na compreensão do cotidiano de trabalho dos núcleos e de sua perspectiva sobre as possibilidades de desenvolvimento de ações inclusivas, bem como o contexto concreto para o desenvolvimento das estratégias de ingresso e de permanência do estudante com deficiência nos câmpus do IFB. A partir do referencial teórico, da análise documental, da observação e das entrevistas foram definidas categorias as quais foram adaptadas e ampliadas ao longo da pesquisa de campo. Assim, os temas recorrentes nas respostas obtidas, conciliados aos outros procedimentos de coleta de informações, resultaram em três grandes categorias: 1^a) Inclusão do aluno com deficiência no IFB; 2^a) Percepção dos sujeitos envolvidos frente às tecnologias; e 3^a) Formação para a inserção no mercado de trabalho.

Em uma segunda leitura das respostas categorizadas, foi feito um exame separando as respostas dos coordenadores dos NAPNEs individualmente, a fim de se perceber a existência de hierarquias entre os elementos que apareceram e fazer um diálogo das percepções de cada coordenador com o câmpus no qual atuava e, depois, com o conjunto de todos os sujeitos. O mesmo procedimento foi utilizado para as respostas do coordenador pedagógico e do diretor geral do câmpus, bem como dos alunos e dos professores.

Após uma nova escuta do áudio de todas as entrevistas, reafirmaram-se com a incidência nas respostas de elementos comuns e que apareceram diversas vezes nos discursos de cada agente. Entende-se que as categorias empíricas são construídas a partir do conteúdo das falas, constituindo sínteses a respeito do objeto

de estudo. (BARDIN, 2004)

4.2 Discussão dos resultados

De acordo com os objetivos estabelecidos e conforme as informações obtidas durante o trabalho de pesquisa, emergiram-se as categorias. Dessa forma, os resultados e a discussão são organizados e apresentados a seguir, segundo as três grandes categorias anteriormente apontadas.

4.2.1 Categoria 1: Inclusão do aluno com deficiência no IFB

Esta categoria resume um conteúdo representacional do ingresso e da permanência centrados nos pontos de palavras e expressões utilizadas com frequência pelos sujeitos: falta de estrutura adequada; despreparo profissional; falta de apoio pedagógico. Esses termos foram os mais recorrentes nos depoimentos dos participantes, ao se referirem ao ingresso e à permanência dos alunos com deficiência, revelando resistências e impossibilidades nesse processo.

Os documentos analisados permitiram se ter a noção dos dispositivos utilizados para o ingresso e a manutenção da permanência dos alunos com deficiência, bem como conhecer o embasamento teórico que norteou a produção dos programas e projetos executados no instituto. Embora os documentos apresentados demonstrem buscar a promoção do ingresso, além de buscar garantir a permanência, como mencionado em várias partes dos textos, constata-se pela fala dos sujeitos da pesquisa que esta não é uma realidade, pois foram registradas preocupações com as condições estruturais atuais dos campus, que, segundo eles não são favoráveis, e eles identificam a necessidade de adoção de ações efetivas que possam garantir ao aluno com deficiência não só o ingresso, mas condições de permanecerem em seus cursos, evitando-se a evasão.

As observações realizadas mostraram, também, que as condições de acessibilidade são inadequadas e que são necessários investimentos urgentes nos câmpus, uma vez que os mesmos não estão totalmente preparados para receber estudantes

com deficiência, embora alguns já estejam adequados às normas estabelecidas pela NBR 9050 da ABNT, conforme registros. A observação mostrou também que aos *campus*, que se enquadraram em alguns itens, ainda faltam muito a estabelecer todos os padrões necessários exigidos pela norma. Nesse sentido, as observações, realizadas, corroboram a fala dos entrevistados, pois apontaram algumas irregularidades descritas por eles, presentes em seus *campus*, sendo comum na fala deles:

- Escadas, sem acesso por rampas;
- Corrimão colocado de forma incorreta;
- Banheiros não adaptados ou de forma irregular (sem barras de apoio ou colocadas com altura incorreta); espaço interno inadequado nos banheiros;
- Bebedouros com altura e construção inadequados;
- Ausência de comunicação horizontal e vertical; e/ou rampas com inclinação incorreta;
- Portas de acesso aos principais locais com largura inadequada e maçanetas fora da exigência da NBR;
- Corredores fora da largura ideal;
- Ausência de piso tátil – direcional e de alerta;
- Ausência de mobiliário adaptado à pessoa com deficiência física.

A partir das observações feitas em relação às adaptações necessárias para o acesso adequado às salas de aula pelo aluno com deficiência, percebeu-se que é preciso melhorar alguns pontos, tais como: piso, corrimão, porta adequada, estacionamento e espaço nos corredores.

As médias das respostas dos participantes quanto à estrutura física dos *campus*, demonstraram haver adaptações para a pessoa com deficiência física nos espaços avaliados, segundo os respondentes. A maior média nesse quesito foram as vagas para veículos, seguidas dos sanitários com área de transferência.

Constata-se que, apesar do avanço no processo de inclusão, na prática ainda existe uma grande parcela da população com deficiência que tem esse direito restrito ou negado devido a fatores como desigualdade social, práticas pedagógicas inadequadas, barreiras atitudinais e físicas (MAZZONI, 2003).

Através da fala dos sujeitos é possível perceber que eles compreendem o ingresso e a permanência como um direito da pessoa com deficiência e enfatizam a necessidade de que haja estrutura adequada, professores preparados e apoio pedagógico. E, embora, muitos, em suas falas, critiquem a estrutura da instituição e a falta de preparo dos professores, percebeu-se de um modo geral uma perspectiva positiva de avanço na adequação da instituição para atender às necessidades do estudante com deficiência.

Nas respostas dos coordenadores de NAPNE, os termos recorrentes reforçam este pensamento e coincidem no coletivo bem como com termos utilizados pelos outros sujeitos (professores e estudantes). Estes foram: infraestrutura; despreparo docente; necessidade de adaptações pedagógicas. Um dos coordenadores do NAPNE, ao ser questionado sobre como é realizada a seleção dos alunos com deficiência para o ingresso nos cursos, falou sobre a opção da reserva de vagas para PNE, prevista no edital, e acrescentou:

“Falta-nos a infraestrutura básica! Nós temos reservas de vaga, mas não temos um sistema de contratação de intérpretes para surdos, por exemplo. Ainda trabalhamos na lógica de apagar incêndio. Temos de mudar essa perspectiva para não revitimizar as pessoas com deficiência que, em sua maioria, foram vitimizadas noutra momento de suas vidas. Nosso papel é garantir autonomia, possibilidade de horizontes de conhecimento, com a garantia de igualdade de oportunidades para todos.” (RELATO DE ENTREVISTA - COORDENADOR NAPNE 5; 2013).

Os termos recorrentes nas respostas dos coordenadores de NAPNE também foram frequentes naquelas dadas pela coordenadora de Ações Inclusivas e na dos professores e estudantes. Sobre a estrutura física dos câmpus, a coordenadora de Ações Inclusivas comenta:

“Há muitas barreiras de acessibilidade ainda, sobretudo arquitetônica, rampas inadequadas, portas estreitas nos espaços administrativos, falta de elevador e rampa; piso irregular que dificulta o trânsito de cadeirantes, falta de rotas acessíveis, falta de alertas luminosos para os surdos e falta de piso tátil para os cegos, ônibus escolar sem acesso para cadeirantes... No último seminário promovido pela Coordenação de Ações Inclusivas (CDIN), listamos todos esses problemas e apresentamos as soluções que esperamos ser consideradas no PDI.” (RELATO DE ENTREVISTA – COORDENADORA DE AÇÕES INCLUSIVAS, 2013).

No entanto, segundo Abenhaim (2005), incluir de fato significa mais do que apenas possibilitar o acesso e a permanência no mesmo espaço físico. Assim, para a autora, incluir implica ações que ultrapassem adaptações estruturais e a busca da acessibilidade.

Aos alunos foi perguntado como eles avaliavam o processo de ingresso das pessoas com deficiência no IFB. E, embora tenham sido frequentes os elogios à reserva de vagas, os alunos demonstraram descontentamento com a estrutura física de alguns câmpus e desconhecimento quanto aos procedimentos pedagógicos adotados pelo câmpus no que se refere às estratégias utilizadas para se promover a permanência, após o ingresso:

“Entrei no IFB pela reserva de vagas, mas não sabia na época que podia solicitar condições especiais, como por exemplo, xerox com letras maiores, apoio pedagógico, acompanhamento do NAPNE... só depois fui procurado pela coordenadora do NAPNE que conversou comigo e foi muito legal. Se eu soubesse disso o início teria sido melhor. Acho que faltou informação.” (RELATO DE ENTREVISTA – ALUNA CECÍLIA, 2013).

A questão da acessibilidade física foi retomada por quatro dos alunos, como um aspecto importante para garantir uma política mais inclusiva no instituto. Segundo Prado (2003, p.01):

[...]um ambiente com acessibilidade atende, diferentemente, uma variedade de necessidades dos usuários, tornando possível uma maior autonomia e independência. Entendendo autonomia como a capacidade do indivíduo de desfrutar dos espaços e elementos espontaneamente, segundo sua vontade. E independência como a capacidade de usufruir os ambientes, sem precisar de ajuda.

Aspectos como rampas, adaptação de bebedouros, sinalizações em Braille nas dependências dos câmpus foram apontadas como fragilidades existentes para acessibilidade no IFB. Outro aluno respondeu:

“Se não houvesse a reserva de vagas, eu não estaria aqui. Não fui bem no ensino médio por falta de incentivo e apoio e não conseguiria passar numa prova. Sou grato por isso, mas a falta de rampas tem me prejudicado muito e o piso também é inadequado para o andador...” (RELATO DE ENTREVISTA – ALUNO SABINO, 2013).

Nesse aspecto, é interessante apresentar o que um professor falou ao ser questionado sobre o que se faz necessário para que o IFB se torne efetivamente uma instituição inclusiva:

“[...] não basta apenas o aluno ter a reserva de vagas para que o IFB seja considerado uma instituição inclusiva, tem de haver ações específicas para esse aluno, tem de haver adaptações na estrutura física mas também nos equipamentos utilizados. E, acima de tudo, tem de haver um plano pedagógico bem desenhado e alinhado às suas necessidades específicas.”(RELATO DE ENTREVISTA – PROFESSOR 3, 2013).

Para Moraes (2007), ao se receber os alunos com barreiras, que impedem alguns ao simples acesso à sala de aula, ao computador ou a ida ao banheiro com autonomia, está instaurado um poderoso fator de exclusão social e não haverá inclusão de fato, baseada unicamente na dedicação e boa vontade dos professores e funcionários, que se desdobram para que ela aconteça. É preciso que a infraestrutura da escola seja coerente com os princípios de inclusão, e espelhe o respeito a estes alunos, através do cuidado com instalações aptas a recebê-los sem restrições, em um meio ambiente atento às suas diferenças.

Para a autora, acontece que, em diversos casos, são destinados os recursos necessários e realizadas as obras de adaptação, mas estas não atendem às normas técnicas ou padrões mínimos necessários para que sejam eficientes, tornando-se por vezes inadequadas ou ociosas. É preciso, portanto investir-se na formação técnica dos profissionais de educação, arquitetura, engenharia, transportes e outras áreas, que sejam responsáveis pela infraestrutura das escolas. Podem ser elaborados instrumentos que facilitem às escolas, que percebam e avaliem seu grau de acessibilidade para pessoas com deficiências físicas, visuais, auditivas, etc (MORAES, 2007).

Observa-se que, com relação aos procedimentos adotados pelo IFB para garantir a permanência dos estudantes, encontram-se tanto no PPI quanto no PDI metas bem específicas com esta preocupação, inclusive, dentre elas: minimizar a evasão e a repetência. Para atingir esta meta e outras destinadas à garantia da permanência, é previsto no PDI o desenvolvimento de programas, projetos e ações que objetivem a promoção da permanência dos estudantes, especificamente daqueles que estão em situação de inclusão. Contudo, como se observou, foram identificadas algumas barreiras que dificultam que essa meta seja atingida eficazmente.

A falta de formação adequada relatada por vários docentes confirma que os cursos oferecidos não atendem às suas expectativas profissionais, implicando a dificuldade de trabalhar pedagogicamente com o aluno com deficiência, como se percebe nas respostas desses dois professores:

“Acredito que todos os docentes devem ser envolvidos e trabalhar em conjunto nas turmas que têm aluno com deficiência ou mesmo naquelas que não têm. O NAPNE e a Coordenação pedagógica podem oferecer o apoio específico necessário... mas na verdade o professor ainda não está preparado para trabalhar com o aluno deficiente... a gente faz alguns cursos, mas nem tudo que a gente aprende na prática dá certo. Pra ser sincera, é bem diferente.” (RELATO DE ENTREVISTA – PROFESSOR 2, 2013).

“Eu fico preocupada e até mesmo angustiada. Até porque eu já fiz curso de na área de inclusão, mas ainda não consegui colocar em prática... o uso da tecnologia para mim é um desafio... tecnologia assistiva, então, nem sei por onde começar a usar...” (RELATO DE ENTREVISTA – PROFESSOR11, 2013).

As análises e atitudes dos professores não podem ser isoladas do contexto em que estão inseridas já que também os alunos demonstraram em suas respostas essa preocupação com a formação docente. Identificaram-se, a partir das falas de professores e estudantes, necessidades formativas dos professores do IFB de forma a poderem colaborar em ações de apoio à permanência dos alunos com deficiência nos cursos ofertados. Percebeu-se, ainda, que os professores sentem a necessidade de formação continuada a fim de que possam repensar suas práticas e consigam acolher de forma pedagógica a demanda de formação técnica e tecnológica para as pessoas com deficiência.

Foi verificado, ainda, que não há registros exatos que indiquem formalmente o quantitativo de alunos com deficiência no IFB. Quando perguntada quantos alunos e quais deficiências foram identificadas nos câmpus do IFB, a partir das matrículas em 2013, a coordenadora de educação inclusiva respondeu:

“Temos em torno de 70 alunos, temos deficiência física (as mais diversas), deficiência visual (cegos e baixa visão) surdos, deficiência auditiva, autistas (asperger), deficiência intelectual. Eu esperava um comprometimento maior, sobretudo por parte dos docentes; e dos gestores ” (RELATO DE ENTREVISTA – COORDENADORA DE AÇÕES INCLUSIVAS, 2013, GRIFO DA PESQUISADORA).

Observa-se que a informação dada pela coordenadora não coincide com o quantitativo indicado pelos coordenadores dos núcleos, que identificaram 60 alunos com deficiência. Observa-se, ainda, por sua resposta a preocupação com o comprometimento dos docentes e dos gestores.

Dados mais exatos são necessários para a implantação de uma política de permanência das pessoas com deficiência na instituição, uma vez que “a falta de dados oficiais sobre alunos com necessidades educacionais especiais denuncia a falta de operacionalização das leis existentes, fato que não viabiliza a inclusão dessas pessoas na Educação Superior.” (CHAHINI, 2005, P. 53).

Foi observado que o Registro Acadêmico de cada câmpus não apresenta essa ocorrência, cabendo aos núcleos identificar os alunos com deficiência e executar suas ações. Assim, não há a formalização do quantitativo dos alunos com deficiência bem como a identificação e registro de cada caso no setor que trata da vida acadêmica dos discentes. Mazzonni et al. (2001, p. 122) destaca a necessidade de uma política institucional de acompanhamento nas IFES “que permita identificar as pessoas com deficiência, compreender as suas necessidades educativas; preparar os professores e demais servidores, para que possam atendê-las”.

As evidências levantadas nas observações, comparadas aos relatos dos coordenadores, alunos e professores do IFB sobre a falta de estrutura adequada, sustentam a ideia de que os dispositivos utilizados ainda são insuficientes para o ingresso e a permanência bem sucedida do aluno com deficiência. De acordo com as infor-

mações coletadas, por meio da análise documental, constatou-se a intencionalidade da promoção de ações inclusivas na instituição. Já a análise dessas informações a partir das evidências levantadas no campo de pesquisa mediante as observações e entrevistas, demonstra um distanciamento entre a intencionalidade de se favorecer o ingresso e se promover a permanência com a adoção de ações concretas.

4.2.2 Categoria 2: Percepção dos sujeitos envolvidos frente às tecnologias

Nessa categoria, durante as observações e as entrevistas, no contexto do IFB, puderam-se constatar dificuldades e entraves no processo de utilização de estratégias pedagógicas e tecnológicas. Nas respostas dos participantes, constatou-se, além dos termos recorrentes já listados, a frequência de: necessidade do uso adequado das tecnologias.

No PDI 2009/2013, no que se refere à seleção dos conteúdos, o documento já aponta que as competências e habilidades de cada área estão relacionadas a vários conceitos e princípios, dentre estes, as tecnologias:

A partir da identificação das competências e habilidades de cada área, os conteúdos serão selecionados a partir de bases científicas, ou seja, conceitos e princípios das ciências da natureza, da matemática e das ciências humanas, que fundamentam as tecnologias e as opções estéticas, políticas e éticas da atividade profissional em questão, bem como as bases instrumentais, ou seja, domínio de linguagem e códigos que permitem “leitura” do mundo e comunicação com ele e de habilidades mentais, psicomotoras e de relação humana, gerais e básicas. (IFB, 2009, p. 38)

Atualmente, muitos profissionais da educação destacam o potencial do uso das tecnologias em relação à dinamização e ampliação das habilidades que podem ser desenvolvidas nas pessoas e como as ferramentas e as mídias digitais colaboram com aprendizagem dos alunos. Para Lévy (2000, p.157):

as tecnologias amplificam, exteriorizam e modificam numerosas funções cognitivas humanas: memória (banco de dados, hiperdocumentos arquivos digitais de todos os tipos), imaginação (simulações), percepção (sensores digitais, telepresença, realidades virtuais), raciocínios (inteligência artificial, modelização de fenômenos complexos).

Aos coordenadores de NAPNE foi perguntado quais e como as tecnologias seriam utilizadas com alunos com deficiência. A questão colocada trouxe para a discussão a falta de informações sobre o conhecimento dos dispositivos que o instituto tem a oferecer. Para um dos coordenadores do NAPNE:

“De fato, o campus não possui nenhuma tecnologia assistiva que é ofertada antes da matrícula. Atualmente, temos uma estudante do curso técnico que possui deficiência física. Nesse caso, foi suficiente apenas alterar a carteira comum para uma mesa. Igualmente, os materiais para ela passaram a ser impressos e ampliados, dada a sua baixa visão. Temos dois outros estudantes com deficiência física numa das mãos e braços e estes participam das aulas de informática, utilizando apenas um dos membros superiores.”(RELATO DE ENTREVISTA - COORDENADOR NAPNE 7; 2013).

“Temos alguns recursos tecnológicos disponíveis para os alunos na sala do NAPNE, como regletes, mapas em alto relevo, recurso para mobilidade manual, lupas, etc. Contudo temos o registro do uso de um deles apenas e em uma só ocasião... Embora seja divulgada a relação do material disponível e feito um convite para eles conhecerem o núcleo tivemos pouco retorno tanto dos alunos quanto dos docentes...”(RELATO DE ENTREVISTA - COORDENADOR NAPNE 2; 2013).

Para a coordenadora de Ações Inclusivas falta apoio pedagógico e utilização das tecnologias disponíveis nos câmpus. Para ela, é preciso aproveitar o conhecimento prévio do aluno que conhece e utiliza os meios tecnológicos. Questionada sobre a estrutura pedagógica e as estratégias tecnológicas, e se os câmpus estariam preparados pedagógica e tecnologicamente para receberem os alunos com deficiência, ela respondeu:

“Penso que a preparação é um processo... o IFB tem 4/5 anos apenas e os NAPNEs já estão aí há 3 anos, discutindo, propondo... então sinto falta de pedagogos mais ativos, muitos nem estão no NAPNE, apesar de serem um dos profissionais mais importantes na composição do NAPNE... a gente se prepara na medida que tem o aluno presente e se abre para recebê-lo ouvindo-o, até porque nossos alunos já vieram de outras experiências, já utilizaram certas tecnologias e estratégias, eles podem nos dizer como aprendem e como podemos ensiná-los. (RELATO DE ENTREVISTA – COORDENADORA DE AÇÕES INCLUSIVAS, 2013).

Segundo Nascimento (2009, p. 15), é a escola que deve se preparar para receber o estudante com deficiência e não o contrário: “para oferecer uma educação de

qualidade para todos os educandos, inclusive para os que apresentam deficiência, a escola precisa capacitar seus professores, preparar-se, organizar-se, enfim, adaptar-se.”

Na regulamentação do NAPNE, as Tecnologias Assistivas estão previstas nas competências e atribuições do núcleo: “Articular os diversos setores da instituição nas diversas atividades relativas à inclusão, definindo prioridades, uso e desenvolvimento de Tecnologia Assistiva, além de material didático-pedagógico a ser utilizado nas práticas educativas.” (IFB, 2013, p. 04)

Embora as Tecnologias Assistivas estejam previstas na regulamentação do NAPNE, sendo que estão disponíveis nos núcleos dos câmpus do IFB, constatou-se que há um desconhecimento dessas tecnologias tanto pelos estudantes quanto pelos professores. Para Cavalcante (2011), para que essas tecnologias de fato contribuam no ensino e na aprendizagem, é preciso que os modelos sejam pesquisados, divulgados e, principalmente, desfrutados pelos alunos com deficiência, de modo que atenda as suas especificidades.

Nas observações realizadas, mostraram-se tecnologias disponíveis, as quais ficam à disposição no câmpus, podendo ser nas salas próprias das coordenações ou em outro setor, quando não houver sala do NAPNE. Foi constatado que há núcleos dos câmpus que possuem, por exemplo: *softwares* educativos (*Gcompris*; Hércules e Jiló; HQ Turma da Mônica; Sebran; *Smart Panda*; *Tux Math*; *Tux Paint*; *Tux Type*; *Zac Browser*; e *Creative Painter*); suporte para texto ou livro; aranha mola para fixação da caneta; pulseira de imã estabilizadora da mão; engrossadores de lápis.

Quanto à formação dos professores, ao ser questionada como tem observado o papel do professor frente ao desafio de incluir o aluno com deficiência em turmas regulares nos câmpus, a coordenadora respondeu:

“A CDIN vem oferecendo vários cursos e na maioria das vezes em professores nem pedagogos vão para fazer essas formações, tenho um exemplo bem elucidativo: o campus Planaltina com um aluno com Deficiência Intelectual (DI) há muito tempo num determinado curso, o colegiado entrou em contato conosco sobre o que fazer; marcamos um curso com profissionais experientes de outro instituto para tratar das adaptações curriculares, o cur-

so foi realizado lá no câmpus para facilitar para eles e, no entanto, nos dois dias de curso, apenas um professor daquele colegiado apareceu...” (RELATO DE ENTREVISTA – COORDENADORA DE AÇÕES INCLUSIVAS, 2013).

Para Rodrigues (2003), apesar de a necessidade de preparação adequada dos agentes educacionais estar preconizada na Declaração de Salamanca (Brasil, 1994) e na atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Brasil, 1996) como fator fundamental para a mudança em direção às escolas integradoras, o que tem acontecido nos cursos de formação docente, em termos gerais, é a ênfase dada aos aspectos teóricos, com currículos distanciados da prática pedagógica, não proporcionando, por conseguinte, a capacitação necessária aos profissionais para o trabalho com a diversidade dos estudantes.

Quando se perguntou à professora qual seria a sua visão de profissional referente à sua formação, principalmente no que se refere ao recebimento e ao apoio para trabalhar com o aluno com deficiência, ela respondeu:

“[...] eu acho que todo professor deveria estar melhor capacitado para receber o aluno com deficiência e saber fazer uso das tecnologias. Apesar de o instituto oferecer condições tecnológicas e cursos de formação, estes ainda não nos preparam para esse novo contexto[...]” (RELATO DE ENTREVISTA – PROFESSOR 9; 2013).

Nesse sentido, o professor reforça outros relatos docentes ao destacar a importância da formação docente para receber o aluno com deficiência, mas também reflete a preocupação com os aparatos tecnológicos, como, por exemplo, o desse professor:

“Sempre estou buscando informações sobre meu aluno que tem deficiência. E penso que num contexto em que a tecnologia é uma realidade e que ela ajuda a gente trabalhar com o aluno deficiente, acredito que devemos sim efetivar o seu uso em sala de aula. Já fiz três cursos nessa área, inclusive dois foram organizados pela PREX. Mas ainda não me sinto preparado para esse novo desafio, embora esteja buscando como fazê-lo.”(RELATO DE ENTREVISTA – PROFESSOR 15; 2013).

De acordo com Prieto (2006, p. 58), “os conhecimentos sobre o ensino de alunos com necessidades especiais não podem ser do domínio de apenas de alguns especialistas e sim apropriados pelo maior número possível de profissionais da educação.”

Ao diretor geral foi perguntado quais estratégias, sejam tecnológicas/pedagógicas/estruturais, eram utilizadas para que o câmpus se tornasse um ambiente inclusivo e obteve-se a seguinte resposta:

“O campus foi projetado de maneira a atender da melhor forma possível a inclusão... como é um projeto arquitetônico, muito é função do que fora anteriormente aprovado... no câmpus existe tecnologia disponível e que deve ser utilizada... é importante ressaltar que o instituto está em construção e há muito o que fazer e cabe ao gestor oferecer as condições adequadas conforme a realidade do seu câmpus. ” (RELATO DE ENTREVISTA – DIRETOR GERAL, 2013)

Na verdade, algumas mudanças estruturais são percebidas, mas a argumentação de a instituição ainda ser nova não justifica algumas irregularidades que foram observadas, tendo em vista que elas expressaram que o projeto arquitetônico não previu as necessidades da pessoa com deficiência. O fato de alguns câmpus estarem em construção deveria favorecer que estes já fossem estruturados de acordo com as normas da ABNT.

A coordenadora pedagógica afirmou que identifica, com o apoio do NAPNE, as dificuldades dos professores e buscam juntos estratégias para solucionar os problemas apontados. Indicou também os cursos oferecidos pela própria instituição no sentido de capacitar os docentes. Relatou, em entrevista, que o apoio dado aos professores é realizado de forma coletiva a partir de ações construídas nos conselhos de classe e em reuniões pedagógicas:

“Não há, ainda, um plano deliberativo ou um planejamento prévio, mas há conversas com professores e, também com o aluno para resolver os problemas que vão surgindo, como por exemplo, enviar antecipadamente os textos que serão utilizados em sala de aula; aumentar a fonte das apresentações em power point; passar o conteúdo com antecedência para os tradutores de libras...”(RELATO DE ENTREVISTA – COORDENADOR PEDAGÓGICO, 2013)

Aos alunos foi perguntado se as estratégias de apoio atendem às necessidades das pessoas com deficiência e como eles percebem o uso das tecnologias no sentido de favorecer a inclusão no IFB, responderam:

“Existem muitas tecnologias no câmpus, mas nem todos professores sabem ou querem utilizar...” ; “[...] eu acho que todo professor deveria participar de cursos que o habilitasse para trabalhar com o aluno deficiente.” (RELATO DE ENTREVISTA – ALUNO SABINO, 2013).

“[...] Eu tenho que ter um computador adaptado a minha deficiência. [...] Um computador, né, que ficasse no laboratório de informática. Mas ainda não tem. Mas tem um acionador especial que me ajuda muito.” (RELATO DE ENTREVISTA – ALUNO MACHADO, 2013).

Aqui se faz importante discutir o papel do professor frente ao desafio da inclusão. Para Moran (2000), há necessidade de que educador goste de ensinar, porque é bastante claro para o aluno captar se, de fato, o professor gosta deles e de fazer o que faz. Nesse aspecto, acredita-se que para trabalhar com o aluno com deficiência é necessário que o professor tenha o interesse em praticar a mudança não só na sua metodologia, mas também na forma de atuação a partir da perspectiva de que também faz parte do processo inclusivo.

Segundo Silva e Aranha (2005, p. 377), “[...] no processo de construção de uma classe inclusiva, as relações entre professor e aluno surgem como elemento de fundamental importância, já que é no contexto das relações que o respeito e a atenção pedagógica flexível e individualizada vão se efetivar.” Para as autoras, no processo de ensino e aprendizagem, ocorre uma mútua relação em que o professor influencia a atividade dos estudantes, mas também é influenciado por ela, ou seja, ocorre um processo de forma bidirecional, resultando na construção do conhecimento. Daí a importância de o professor fazer parte ativa do processo inclusivo.

Considerando a concepção de Libâneo (2001, p.189) no que concerne a formação, pode-se concluir que “(...) numa época em que se renovam os currículos, introduzem-se novas tecnologias, modificam-se os comportamentos da infância e da juventude, acentuam-se os problemas sociais e econômicos”, a formação do docente se constitui como ferramenta essencial para estimular a ação dos professores como

verdadeiros gestores do processo ensino e aprendizagem, capazes de romper modelos obsoletos e promover melhorias sociais e profissionais.

Com relação à atuação docente, percebeu-se um esforço de cada um em promover a inclusão dos alunos com deficiência, porém as dificuldades relatadas vêm de encontro às observações, apontando barreiras na efetivação do processo, conforme é mencionado por alguns professores. Dentre as maiores dificuldades relatadas foram citadas: pouco material de apoio pedagógico e dificuldades em utilizar as tecnologias existentes. O despreparo para utilizar as tecnologias e a falta de formação pedagógica a que se referem os professores indica que o instituto não tem uma ação organizada para a disponibilização tecnológica e nem a formação adequada dos docentes para atender às demandas educacionais dos alunos com deficiência.

Ainda com relação às estratégias tecnológicas e sobre o uso das tecnologias no sentido de favorecer a permanência e a aprendizagem dos alunos com deficiência, observou-se, ainda, que alguns câmpus têm tecnologias que não são utilizadas, como por exemplo, bola oficial de *Goalball* (esporte adaptado para a pessoa com deficiência visual); bola de futsal com guizo; globo em alto relevo; jogo de xadrez e dama adaptado; prancheta suporte para leitura; *regletes* com punção; rotuladora braille; *sorobã*. Sobre isso, obtiveram-se os seguintes relatos:

“A maioria dos professores não tem conhecimento nenhum sobre aluno surdo ou sobre tecnologias... ou não tem preparação para usar as tecnologias disponíveis... aí ele dá aula só para os ouvintes. O bom é que a gente tem o intérprete de LIBRAS... ajuda muito!!” (RELATO DE ENTREVISTA – ALUNO QUINTANA, 2013).

“No meu caso, alguns professores utilizam as tecnologias disponíveis sim, mas não todos... alguns nunca usam nada... a estrutura do câmpus é excelente e deve ser melhor aproveitada.”(RELATO DE ENTREVISTA – ALUNA CECÍLIA, 2013).

Os relatos dos alunos deixam explícitas as barreiras encontradas pelos professores no uso das tecnologias. Impedimentos de muitas ordens que têm dificultado o uso destas nas metodologias adotadas pelos docentes. Na observação, percebeu-se que há um conjunto de elementos que devem ser ajustados para que seja possível a

realização de uma proposta mais concreta no uso das tecnologias, principalmente as assistivas, porque um aluno que possui ou não algum conhecimento tecnológico precisará de um mediador especializado para atender às suas necessidades especiais. Nesse contexto, Pinho (2009, p. 15) afirma que:

[...] os profissionais da educação têm uma responsabilidade muito grande por serem responsáveis pelo começo da formação de outros profissionais, e para isso necessitam estar preparados, capacitados e sensibilizados ao tocante a inclusão e acessibilidade. Vencer o preconceito, aceitar o novo, ter empatia com o outro, isso fará com que nós, profissionais da educação sejamos mais humanos.

No que se refere ao uso das tecnologias pelos professores, pode-se compreender que só a presença do aparato tecnológico na sala de aula não garante mudanças na forma de ensinar e aprender. A tecnologia deve servir para enriquecer o ambiente educacional, propiciando a construção de conhecimentos por meio de uma atuação ativa, crítica e criativa por parte de alunos e professores (MORAN, 1995)

As opiniões dos participantes da pesquisa deixam um registro claro da existência de dificuldades no uso das tecnologias. As habilidades relacionadas ao uso destas delineiam um novo modelo para a escola. Os recursos oferecidos pelos computadores, pela *Internet* e outras redes de comunicação evidenciam a necessidade de se estabelecerem vínculos entre os conteúdos das disciplinas escolares, as diversas aprendizagens no âmbito da escola e a realidade cotidiana do estudante. Notadamente as informações circulantes são mais ricas em forma e mais diversificadas em conteúdo do que as existentes na escola tradicional (LÉVY, 1993; MORAN, 1995).

4.2.3 Categoria 3: Formação para a inserção no mercado de trabalho

Percebeu-se no decorrer do levantamento de informações, para as pessoas com deficiência, tanto quanto para aquelas que atuam no IFB, que o trabalho carrega uma significação própria que modifica a vida das pessoas e com valor talvez até maior de impacto na vida da que apresentam deficiência. Ainda assim, percebe-

ram-se atitudes discriminatórias, mesmo que inferidas nos discursos produzidos pelos sujeitos da pesquisa.

Nessa última categoria, os termos recorrentes foram: formação profissional; preparação para o mercado de trabalho; barreiras/discriminação/preconceito; realização; Lei de Cotas. Todos os entrevistados tiveram em suas falas a recorrência destes termos.

Pelos termos recorrentes encontrados nas respostas dos entrevistados, percebeu-se que as concepções destes aproximam-se mais de um pensamento que defende a reserva de até 20% das vagas para as pessoas com deficiência, Lei 8.112/90, e o Decreto nº. 3.298 de 20/12/1999, que dispõe sobre a reserva de vagas no mercado de trabalho para pessoas com deficiência, como uma solução para a inserção dessas pessoas no mercado de trabalho.

Batista afirma que “o Ministério do Trabalho Público tem obrigado as empresas a firmar o termo de compromisso, de ajustamento da conduta para efetivar a contratação das pessoas deficientes, complementando a cota estabelecida em lei.” (BATISTA, 2002, p.84). Mas para Nascimento (2006, p.8), as empresas enfrentam dificuldades para preencher as cotas:

[...] pois não sabem ao certo que função ou cargo irão ocupar, oferecem algo incompatível com as habilidades apresentados pelos deficientes ou dão-lhes funções nas quais desempenham ações repetitivas sem significado para eles. Outro aspecto importante é a preparação dos colaboradores para receber essa população, pois, em algumas pesquisas a discriminação e o afastamento dos deficientes intelectuais por parte dos outros colegas de trabalho é fato marcante no cotidiano destas pessoas, é preciso também a criação de ferramentas que facilitem o trabalho dos deficientes intelectuais para o bom desempenho de suas funções. A falta de informação por parte das empresas prejudica ambos os lados.

Entende-se que a valorização do trabalho das pessoas com deficiência não pode estar apenas atrelada à exigência da Lei 8.231 ou a Lei das Cotas para deficientes.

Percebeu-se, nas respostas, uma preocupação implícita com a questão das leis que regulamentam a inserção da pessoa com deficiência no mercado de trabalho. Essa preocupação surgiu em vários relatos dos participantes.

Contudo, segundo Miranda (2009), o problema não é a falta de leis, mas, de fiscalização insuficiente e da carência de ações, estímulos e instituições que viabilizem, de forma concreta, a formação, habilitação, reabilitação e inserção dessas pessoas no mundo do trabalho.

Nesse sentido, o PDI 2009/2013, do IFB, traz entre seus objetivos o desenvolvimento de ações em articulação com o mundo do trabalho:

[...] desenvolver atividades de extensão de acordo com os princípios e finalidades da educação profissional e tecnológica, em articulação com o mundo do trabalho e os segmentos sociais, e com ênfase na produção, desenvolvimento e difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos[...] (IFB, 2009, p. 13)

Ainda no PDI 2009/2013 (idem, p. 33), nas atividades de extensão, estão previstas “[...] visitas Técnicas e Gerenciais: Interação das áreas educacionais da instituição com o mundo do trabalho.” Contudo alguns relatos dos alunos indicaram a necessidade de efetivação de ações mais concretas para a aproximação do mercado de trabalho, apontando como exemplos: estágios, aulas práticas e visitas técnicas.

“Eu criei algumas expectativas para o estágio, talvez não consegui entender como é o processo, mas era o principal que eu queria fazer no meu curso, eu queria conhecer o ambiente de trabalho na prática para me habituar com aquilo que eu iria trabalhar... mas não fiz.” (RELATO DE ENTREVISTA – ALUNA ADÉLIA, 2013)

Aos coordenadores de NAPNE e à coordenadora de Ações Inclusivas foi perguntado sobre a formação profissional dos alunos com deficiência visando à inserção mercado de trabalho. Registram-se, a seguir, algumas respostas dos coordenadores dos NAPNEs:

“Ainda acho muito superficial a preparação que o IFB proporciona à pessoa com deficiência para acessar o mercado de trabalho. Entretanto, em inúmeras situações, o fato de um estudante acessar a escola pode significar um salto muito maior e mais relevante que acessar um emprego formal. Acho que cada caso tem suas peculiaridades.” (RELATO DE ENTREVISTA – COORDENADOR NAPNE 4, 2013)

“Vejo uma grande barreira à inserção de alguns alunos com deficiência, especialmente os surdos, que por não terem o português como primeiro idioma, apresentam a escrita e a comunicação de uma maneira diferenciada. Por outro lado, vejo uma grande procura de deficientes físicos pelo curso de Técnico em Serviços Públicos. Estes são alunos que não solicitam adaptações ou suporte em seu aprendizado, e imagino que almejem uma vaga como servidores públicos.” (RELATO DE ENTREVISTA – COORDENADOR NAPNE 5, 2013)

“No meu ponto de vista, essas pessoas têm buscado sua inserção socioprofissional de maneira limitada, até por conta dos preconceitos existentes, falta de cumprimento dos requisitos ofertados pela Lei de Cotas por conta das empresas. Sendo assim, é notório que as empresas dão preferência a quem tem algum tipo de deficiência física, deixando desse modo limitadas as pessoas que têm algum tipo de transtorno mental.”(RELATO DE ENTREVISTA – COORDENADOR NAPNE 4, 2013)

“O deficiente precisa ter acesso à formação profissional, pois falta capacitação para estas pessoas se inserirem no mercado de trabalho. Ainda que haja a lei das cotas nas empresas, é necessário que o deficiente seja produtivo no local de trabalho para que ele possa ser de fato incluso na sociedade laboral.”(RELATO DE ENTREVISTA – COORDENADOR NAPNE 7, 2013)

Já a coordenadora de Ações Inclusivas deu a seguinte resposta:

“Como todos cidadãos, o aluno com deficiência visa o mercado de trabalho... o trabalho é necessário por várias questões. Contudo se o aluno com deficiência tem lacunas em sua formação, poderá não conseguir acessar o mercado de trabalho. Para a pessoa com deficiência é mais uma luta a sua frente, uma luta para se formar/adquirir uma profissão e outra para conseguir espaço no mercado, lá também as barreiras persistem. Assim o papel da escola vai até aí, não pode apenas formar, precisa construir mecanismos de inserção sócio laboral das pessoas com deficiência.”(RELATO DE ENTREVISTA – COORDENADORA DE AÇÕES INCLUSIVAS, 2013).

Pela resposta da coordenadora, fica clara a necessidade de a escola transpor o limite da formação, construindo mecanismos que favoreçam a inserção da pessoa com deficiência no mercado de trabalho. Observou-se que, mesmo num universo onde a diversidade (cultural, física, de pensamentos e crenças, etc.) como é o IFB, ainda existe, por parte de alguns, o desconhecimento da realidade das pessoas com deficiência em relação ao seu potencial e capacidade de conseguir exercer atividades laborais. Isso muitas vezes implicando na desqualificação das pessoas com base em análises superficiais e preconceituosas sobre suas potencialidades. Contu-

do, como explica Batista (2005, p. 11) “uma pessoa pode sentir discriminação em um meio que constitui para ela barreira que apenas destacam a sua deficiência ou, ao contrário, ter acesso a esse meio, graças às transformações deste para atender as suas necessidades”.

Ainda sobre o PDI 2009/2013 (IFB, 2009, p. 13), identificou-se um dos seus objetivos que é “[...]estimular e apoiar processos educativos que levem à geração de trabalho e renda e à emancipação do cidadão na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico local e regional [...]”. Nesse aspecto, os alunos entrevistados alegaram que a autonomia e a emancipação seriam concretas a partir da conquista de um emprego.

Dos doze alunos entrevistados, todos fazem uma projeção para suas vidas no futuro, querem exercer uma profissão, e não se sentem impedidos de se realizarem profissionalmente. É importante ressaltar que para se preservar a identificação dos estudantes seus dados são fictícios.

No entanto, apenas quatro possuíam alguma experiência profissional. À época da entrevista, o aluno Machado trabalhava como padeiro; o aluno Vinícius era auxiliar de serviços gerais; Alencar, auxiliar de limpeza; e Sabino, operador de caixa. A todos se perguntou se os cursos do IFB preparavam o profissional com deficiência para o mercado de trabalho. As respostas foram:

“O trabalho é importante, além de ocupar o tempo da gente, também tem o ganho no final do mês. Se a gente não trabalha, não tem valor. Não quero depender dos outros [...] Acho sim que vou terminar o curso preparado para trabalhar e isso é bom porque quero sustentar minha família. Vai ser a realização de um sonho, vou ser uma pessoa realizada.” (RELATO DE ENTREVISTA – ALUNO BILAC, 2013)

“O IFB prepara sim a gente para o mercado de trabalho. Eu já trabalho há algum tempo e vejo como o curso tem me ajudado, mesmo sendo de outra área... na turma eu conto com a ajuda dos colegas, mas tudo bem, não vejo problema nisso... e os professores são muito bons e o câmpus também é muito bom, novinho e todo equipado com laboratórios e tudo.” (RELATO DE ENTREVISTA – ALUNO SABINO, 2013)

Para Abreu e Marques (2007, p. 12), o “processo de inserção ao mercado de trabalho da pessoa com deficiência, quando mal feito, fecha 'portas' não apenas para

aquele indivíduo, mas para todos os demais.” Ainda, para as autoras é necessário “desmistificar a condição da pessoa com deficiência, e divulgar a sua potencialidade.” e a “socialização de programas de inserção ao mercado de trabalho bem feitos e com sucessos podem contrapor aos programas mal feitos que fortalecem o des-crédito.”

Conforme o relato da aluna Cecília, os próprios colegas sugeriam melhorias, tanto na sala quanto no câmpus, pensando no bem-estar do colega com deficiência e na relação de interdependência nas tarefas realizadas. Pastore (2006) recomenda colocar os indivíduos com deficiência perto de pessoas que tenham sensibilidade e melhores condições de ajudá-los na fase inicial. E essa prática foi relatada pela maioria dos alunos entrevistados. O que se percebeu ainda na fala dos alunos é que existe uma expectativa imediata de inserção no mercado de trabalho. E essa intencionalidade é reforçada no PDI 2009/2013 da instituição, quando diz: “O perfil do egresso do Instituto Federal de Brasília será constituído levando em consideração o atendimento às demandas dos cidadãos, do mercado e da sociedade [...]” (IFB, 2009, p. 38).

Ao diretor e à coordenadora pedagógica foi perguntado se poderia ser considerado que os alunos com deficiência teriam ao final de seus cursos profissionalizantes condições de exercer efetivamente uma profissão. Os dois foram categóricos em responder que sim. Para eles, a instituição prepara bem seus alunos nos cursos técnicos e licenciaturas, independentemente de serem deficientes ou não, para exercerem suas profissões. Acrescentaram que as leis já garantem essa inserção e que, embora ainda não haja um exemplo exitoso que comprove essa teoria, os cursos profissionalizantes do IFB estão preparados para receberem os alunos com deficiência e oferecer a formação profissional adequada. Para eles, os planos de curso já prevêem isso e os conteúdos ministrados respeitam essa diretriz, o que é corroborado pelo PDI 2009/2013 (IFB, 2009, p. 38), quando diz que os conteúdos aplicados nos cursos devem estar:

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional, entende-se por competência profissional a capacidade de articular, mobilizar e colocar em ação valores, conhecimentos e habilidades necessários para o desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho.

A coordenadora pedagógica, ainda, afirmou que muitas pessoas com deficiência não enfrentam o mercado de trabalho em virtude do benefício concedido pela Previdência Social. Esse benefício é previsto na Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS). Segundo Ribeiro (2009, p.01),

Para ter direito a receber este benefício, a pessoa com deficiência deverá comprovar que a renda mensal de seu grupo familiar *per capita* é inferior a um quarto do salário mínimo. Para a concessão, ela é avaliada também pelo Serviço Social e pela Perícia Médica do INSS, para comprovar se a deficiência a incapacita para a vida independente e para o trabalho.

Ainda para a autora, “muitos deficientes, por ausência de informações ou por mero desconhecimento da lei, acreditam que se começarem a trabalhar irão perder o direito de receber o LOAS.” Para ela, isso não procede, já que o exercício do trabalho não implica na perda do benefício.

Aos professores, procurou-se saber se eles consideravam que os alunos com deficiência terminariam os seus cursos profissionalizantes com condições de exercer efetivamente uma profissão. As respostas a seguir:

“Uma dificuldade que eu vejo é que a pessoa com deficiência nem sempre é capaz de realizar todas as atividades propostas pela empresa, mesmo depois de terminar um curso técnico. E isso é uma barreira... e tem também o preconceito. Eu acho sim que uma pessoa com deficiência terminando um curso no IFB tem condições de exercer uma profissão, mas se ela vai conseguir um emprego aí já é outra história...” (RELATO DE ENTREVISTA – PROFESSOR 5, 2013)

“Os cursos são muito bons... o problema é que tem aluno com deficiência fazendo curso que não é para ele... não sei se ele vai conseguir exercer a profissão se ele não tem as habilidades necessárias para isso.” (RELATO DE ENTREVISTA – PROFESSOR 10, 2013)

“Uma barreira constatada na busca de profissionais com limitações é a qualificação. Muitas pessoas com deficiência frequentam escolas, regulares ou especiais, porém o conhecimento técnico exigido pelas empresas na atualidade dificilmente é adquirido.” (RELATO DE ENTREVISTA – PROFESSOR 11, 2013)

Nessa perspectiva, Leyser, Grenberger e Sharoni (2011) constataram mudanças nas atitudes de professores universitários relacionadas com alunos com deficiências, em um período de 10 anos. Verificaram que a maioria deles expressa interesse em adquirir informações relacionadas com estes estudantes e tem demonstrado atitudes significativamente mais positivas em relação ao alunado especial do que tinha há dez anos. Os professores entrevistados indicaram alguns aspectos positivos nos cursos profissionalizantes, como as visitas técnicas e os estágios, por exemplo; e também demonstraram preocupação quanto ao futuro de seus alunos com deficiência no que se refere principalmente à inserção no mercado de trabalho.

Pesquisa realizada no estudo de Carmo (1991) traz uma constatação importante no que se refere à inserção de pessoas com deficiência ao mercado de trabalho, ou seja, esta inserção ocorre mais facilmente se realizada através de Associação ou com entidades que oferecem cursos profissionalizantes. Afirma ele que “a busca individual é sempre marcada pela discriminação e dificilmente o portador de deficiência é contratado.” (Carmo, 1991, p. 68).

Capítulo 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, buscou-se uma análise sobre o acesso e a permanência do estudante com deficiência enfatizando-se as questões relacionadas aos seus direitos à educação, perpassando pelo ingresso, pelo uso das tecnologias, e pela permanência na formação profissional. O estudo demonstrou a incipiente presença de planejamento da implementação de ações de inclusão no Instituto Federal de Brasília (IFB). Os resultados identificam que o instituto desenvolve projetos inclusivos sem a infraestrutura totalmente adequada, no que diz respeito tanto aos recursos físicos quanto aos humanos.

Seguindo a tendência brasileira de um modelo de inclusão do estudante com deficiência no ensino regular, identificada nos documentos normativos do IFB, constatou-se a preocupação de que isso se efetive na instituição. Na análise dos documentos, constatou-se, então, que o PDI 2014/2018 já traça propósitos de ações inclusivas em relação à estrutura física dos câmpus, conforme apresentado no roteiro de construção (Quadro 6). Os documentos somados à observação e às respostas obtidas demonstraram os desafios que o IFB enfrenta para se constituir e se firmar como uma instituição inclusiva. Como mencionado anteriormente, além das barreiras arquitetônicas, foram identificados ainda outros tipos de obstáculos ao ingresso e à permanência dos estudantes com deficiência, tais como as barreiras atitudinais e outras que envolvem a organização escolar, como, a metodologia docente, a formação do professor, e o uso das tecnologias.

Nas observações, constatou-se que, embora o IFB esteja em construção, há câmpus que estão sendo estruturados sem considerar a ABNT e, por esse motivo, exigem adaptações, para efetivamente serem acessíveis.

Sobre as ações já implementadas a favor do processo de inclusão de pessoas com deficiência no IFB, foi possível verificar a existência de núcleos de apoio em cada campus: os NAPNEs. A criação desses núcleos teve como objetivo fortalecer as ações de acessibilidade através de mudanças atitudinais entre os envolvidos, da estrutura física, das tecnologias assistivas e dos materiais didático-pedagógicos necessários para a inclusão desta nova clientela. Contudo, registrou-se que não existe

apoio psicopedagógico, na atuação conjunta com os professores no suporte metodológico e tecnológico, no sentido de favorecer a educação inclusiva enquanto processo e direito.

A instituição, embora estabeleça a reserva de vagas para pessoas com deficiência, não foram registradas, até 2013, ações concretas de apoio a esses estudantes cotistas; não foi encontrado registro de nenhum programa específico que os acompanhe com a adaptação na instituição, que indiquem a preocupação no entendimento de suas reais dificuldades, bem como na avaliação de sua participação nos diferentes cursos técnicos e de licenciatura.

A partir da fala dos participantes, foram levantadas questões relativas ao sistema de sorteio de vagas, onde ficou demonstrada a não existência da identificação do sujeito candidato antes do seu ingresso, confirmando a falta de planejamento para se receber e acolher os estudantes com deficiência. Dessa forma, constatou-se que não há um projeto para receber e trabalhar com os alunos com deficiência, mas à medida que tais alunos são admitidos vão sendo realizadas ações conforme os recursos disponíveis e as necessidades identificadas. Não se percebeu, nas declarações dos sujeitos, que o IFB enfrente problemas de resistência à mudança organizacional no que se refere à inclusão do estudante com deficiência.

Os resultados puderam evidenciar, ainda, a necessidade de considerar as opiniões e demandas de todos os envolvidos no contexto em que o recurso de tecnologia está inserido. Considera-se que o uso das tecnologias, como já abordado, pode promover a acessibilidade e, conseqüentemente, tornar as pessoas com deficiência autônomas, garantindo o acesso à educação, entendido, aqui, como o acesso à aprendizagem e participação, comunicação e informação, mobilidade e a acessibilidade.

O estudo indicou, ainda, que se faz necessário na instituição mais investimento, bem como a realização de estudos para conhecimento das novas tecnologias e das tecnologias assistivas, frente às necessidades demonstradas pelas pessoas com deficiência. Por esse motivo, faz-se necessária a definição de uma política que conduza à implantação de laboratórios tecnológicos para atendimento à demanda de estu-

dantes com deficiência, respeitando tanto estilos como ritmos diferentes de aprendizagem e garantindo a acessibilidade tecnológica a todos.

Com relação à permanência e à conclusão dos estudantes com deficiência na sua vida acadêmica, segundo Júnior, Matos e Freire (2012), é necessária a “criação de rotinas pedagógicas eficazes e a elaboração de técnicas, programas, projetos e ações estratégicas, os quais, em conjunto, aliam-se para o combate à evasão e à repetência (p. 04).” Além desses aspectos, constatou-se que esses resultados apontam para um processo em construção devido à recente implantação dos câmpus do IFB.

Assim, o estudo apontou para a necessidade de revisão das metas estabelecidas, no sentido de se promover a inclusão e da metodologia que está sendo adotada pelas equipes gestora, docente e pedagógica, a fim de que consigam alcançar o objetivo real de sua criação: a democratização da educação profissional no país. É fato que o processo de inclusão proporciona às instituições de ensino oportunidades para que “possam refletir sobre suas práticas atitudinais, pedagógicas, administrativas e analisar como vem atuando no atendimento das necessidades de seus alunos” (CALHEIROS; FUMES, 2010, p. 7411).

Para Lemos (2012), é preciso, ainda, para facilitar o ingresso e a permanência da pessoa com deficiência na escola, que seja diagnosticado o tipo e nível de deficiência. Ressalta-se que esse diagnóstico deve ser feito, não com o intuito de discriminar a pessoa, mas sim para possibilitar-lhe um tratamento adequado e propiciar auxílio pedagógico por parte dos docentes e também dos outros profissionais da educação.

O professor, ao conhecer a demanda educacional de seu aluno com deficiência, independente do tipo de deficiência, pode procurar informações, estudar sobre a deficiência com o intuito de identificar como e quais tecnologias poderão ser utilizadas em suas aulas; e, ainda, “conhecer as capacidades, habilidades e as dificuldades de seu aluno e, assim, desenvolver junto com ele, formas de minimizar as dificuldades e potencializar as suas habilidades.” (LEMOS, 2012, p. 32).

As informações obtidas também revelaram a falta de preparo dos profissionais

da educação, bem como de estratégias e metodologias de ensino adequadas a estes alunos. Constatou-se, por isso, a necessidade da construção de uma política de formação continuada para o corpo docente, contribuindo para que os mesmos revisem as suas práticas e se preparem melhor pedagogicamente para receber o estudante com deficiência.

Observou-se que os estudantes com deficiência têm muitas expectativas e sentem que há um trabalho em desenvolvimento na busca da democratização da educação, através do ingresso por reserva de vagas e da promoção de ações que visam favorecer a permanência. Foi possível perceber, ainda, a intencionalidade de uma proposta de ensino que privilegie a diversidade humana, reconhecendo os diferentes processos de formação de acordo com os interesses dos alunos em que a pessoa com deficiência possa ter oportunidade de alcançar sua formação profissional.

Nesse sentido, percebeu-se, então, a necessidade da implementação no IFB de políticas institucionais para as pessoas com deficiência para garantia da sua efetiva inclusão no ensino profissional. A elaboração de uma política interna da instituição “evita a tomada de decisões paliativas e diferenciada pelos seus cursos que acabam gerando problemas de natureza administrativa e acadêmica” (SILVA; RODRIGUES, 2007, p. 14).

Nesse sentido e diante de dos resultados obtidos e aqui apresentados, impõe-se a necessidade de adoção de algumas ações a serem implantadas no IFB para se constituir como uma instituição efetivamente inclusiva, tais como:

- Adaptações adequadas nos espaços físicos para todos os alunos, respeitando-se as diferenças individuais;
- Implantação de laboratórios tecnológicos nos câmpus;
- Implantação de Centros de Tecnologia Assistiva e Acessibilidade;
- Construção de ambientes telemáticos de aprendizagem favorecedores de práticas educacionais escolares mais inclusivas e compatíveis com as necessidades dos alunos com deficiência;
- Promoção sistêmica de cursos de capacitação a fim de preparar os professores

para o uso efetivo das tecnologias;

- Valorização do professor como profissional que necessita de uma formação continuada para manter-se preparado para atender as necessidades de todos os alunos;

- Construção de um currículo flexível;

- Criação de um banco de dados para o registro do ingresso e da permanência das pessoas com deficiência no instituto;

- Elaboração de um projeto de conscientização e preparação dos alunos ingressos;

- Autonomia e empoderamento dos NAPNEs;

- Acompanhamento pelo NAPNE dos candidatos com deficiência ingressos e egressos nos cursos.

O estudo sugere, ainda, a necessidade de uma estruturação de estacionamentos privativos para os alunos com deficiência, pois estes permitem a estas pessoas estacionarem seus carros próximos do local onde estudam, facilitando assim o seu acesso ao câmpus.

Ao que se refere à identificação e compreensão sobre o ingresso, o uso das tecnologias e a permanência do estudante com deficiência no IFB, registrou-se que há uma tendência para a mudança organizacional por meio de políticas institucionais, que em muito poderá contribuir para este processo. O presente estudo demonstrou também que não é tarefa simples para o IFB promover a educação inclusiva; e que, apesar dos avanços das políticas de ingresso destinadas aos alunos com deficiência, a partir da reserva de vagas, ainda há o desafio de se promover a permanência e dar fim à evasão. Da mesma forma, as ações e encaminhamentos destinados à garantia da formação profissional desses alunos no instituto precisam ser constantemente revistos, para a efetivação de uma instituição verdadeiramente inclusiva.

Portanto, é preciso reconhecer a importância da garantia das condições de ingresso, do uso constante dos recursos das tecnologias para favorecer a permanência de todos os estudantes e atender às suas necessidades específicas,

respeitando, sobretudo, o princípio da igualdade, a fim de se assegurar uma educação de qualidade para todos e a possibilidade de uma formação profissional que dê condições reais de inserção no mercado de trabalho.

REFERÊNCIAS

ABENHAIM, E. Os caminhos da inclusão: breve histórico. In: MACHADO, A. M. et al. (Org). **Psicologia e Direitos Humanos**; Educação Inclusiva, direitos humanos na escola. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

ABNT. Norma Técnica Brasileira NBR9050. **Acessibilidade a edificação, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos**. 2 edição, 2004.

ABREU, Juliana Andrade de; MARQUES, Valéria. **Gestão de pessoas com deficiência: um olhar da psicologia**. Disponível em: [http://www.aedb.br/seget/artigos07/1308_Artigo%20gestao%20de%20pessoas%20com%20deficiencia%20um%20olhar%20da%20psicologia%20SEGET07\(2\).pdf](http://www.aedb.br/seget/artigos07/1308_Artigo%20gestao%20de%20pessoas%20com%20deficiencia%20um%20olhar%20da%20psicologia%20SEGET07(2).pdf) Acesso em jan. 2014.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Disponível em: http://redefederal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=52&Itemid=2 Acesso em dez. 2012.

_____. **Ministério da Educação**. Lei 9393/Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

_____. **Lei Nº 8.213**, Dispõe sobre o Plano de Previdência. Brasília, 1991.

_____. **Lei 11.892**, Cria a Rede Federal de Educação Profissional e Cria os Institutos Federais de educação, Ciência e Tecnologia. Brasília, 2009.

_____, **Decreto legislativo 186 de 09 de julho de 2008**. Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. Diário oficial da União, Brasília, DF, 20/08/2008.

_____. **Documento-Base da Ação TEC NEP** – Tecnologia, Educação, Cidadania e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Específicas. Setec/ MEC. 2010.

_____. **Histórico da Educação Profissional**. Ministério da Educação. Centenário da Educação Profissional. 2008. Disponível em: <http://www.portal.mec.gov.br>. Acesso em dez. De 2012.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf> . Acesso em dez. De 2012.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Expansão da rede federal**. Disponível em: <http://redefederal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=52&Itemid=2> Acesso em: 06 jan. 2012.

_____. MEC/SESu. Uniafro. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/uniafro>. Acesso em set. 2013

_____. **Decreto nº 5.154**. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. Diário Oficial da União. Brasília, 2004.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1979.

_____. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2000.

_____. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2004.

_____. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BATISTA, Cristina Abranches Mota. **A inclusão da pessoa portadora de deficiência no mercado formal de trabalho**: um estatuto sobre suas possibilidades nas organizações de Minas Gerais. 2002. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte.

BOGDAN, R. et BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em Educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Coleção ciências da Educação. Porto: Porto Editora, 1994.

BRAVERMAN, H. **Trabalho e capital monopolista**: a degradação do trabalho no século XX. 3. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1987.

BUSCAGLIA, L. F. **Os deficientes e seus pais**. Tradução de Raquel Mendes. 5 ed. Rio de Janeiro: Record, 2006.

CALHEIROS, D. dos S.; FUMES, N. de L. F. **Análise dos coordenadores de cursos sobre o processo de inclusão da pessoa com deficiência no Ensino Superior**. In: IV CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. VI ENCONTRO NACIONAL DOS PESQUISADORES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL. 2010. São Carlos, SP. Anais... São Carlos: UFSCar, 2010.1 CD-ROM.

CARMO, H. et FERREIRA. M. M. **Metodologia da Investigação**. Guia para Auto-aprendizagem. 2ª edição. Lisboa: Universidade Aberta, 2008.

CARMO, Apolônio Abadio do. **Deficiência Física: a Sociedade Brasileira Cria, “Recupera” e Discrimina.** Brasília: Secretaria dos Desportos IPR, 1991.

CARNEIRO, Moaci Alves. **LDB Fácil.** Petrópolis: Vozes, 7º edição (revista e ampliada), 2002.

_____. **Educação Profissional para Pessoas com Deficiência: cursos e programas inteligentes.** Instituto Interdisciplinar de Brasília, Brasília, 2005.

CAT, 2007. Ata da Reunião VII, de dezembro de 2007, **Comitê de Ajudas Técnicas, Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República (CORDE/SEDH/PR).** Disponível em:
<http://www.mj.gov.br/sedh/ct/corde/dpdh/corde/Comitê%20de%20Ajudas%20Técnicas/Ata_VII_Reunião_do_Comite_de_Ajudas_Técnicas.doc> Acesso em: fev. de 2013.

CAVALCANTE, Lucio S. **Tecnologia Assistiva no ensino de pessoas com deficiência.** Disponível em:
http://www.ufpa.br/graduacao/prodocencia/publicacoes/tecnologia-assistiva/Curso%20de%20Extens%C3%A3o%20inclus%C3%94o%20Dilma_et_pdf Acesso em set. De 2013.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. (Org.). **A pesquisa qualitativa: enfoques epidemiológicos e metodológicos.** Petrópolis: Vozes, 2008.

CUNHA, Jane Matias. **A qualificação profissional da pessoa com deficiência.** São Paulo: Farol, 2011.

CRUZ, Álvaro Ricardo de Souza. **O direito à diferença: as ações afirmativas como mecanismo de inclusão social de mulheres, negros, homossexuais e portadores de deficiência.** Belo Horizonte: Del Rey.2003.

Declaração de Salamanca. **Princípios, Políticas e Prática em Educação Especial.** Espanha, 1994.

DELPIZZO, G. N.; GHISI, M. A. A.; SILVA, S. C. **A tecnologia promovendo a inclusão de pessoas cegas no ensino superior a distância.** UDESC. 2005.

DESHAIES, B. **Metodologia da investigação em ciências humanas.** Lisboa: Instituto Piaget, 1992.

EUSTAT,. **Educação em tecnologias de apoio para utilizadores finais: linhas de orientação para formadores.** Disponível em:
<<http://www.siva.it/research/eustat/eustgupt.html>> Acesso em set. de 2013.

FERRETTI, C. **As tensões decorrentes da implantação das políticas educacionais e tecnológicas no IFSP.** In: DALBEN, et. al (Org.) Textos selecionados do XV ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino realizado na UFMG, no período de 20 a 23 de abril de 2010. Belo Horizonte: autêntica, 2010.

FLEURY, A.; FLEURY, M. T. L. **Estratégias empresariais e formação de competências: um quebra-cabeça caleidoscópico da indústria brasileira.** 3. ed. São Paulo: Atlas, 2004.

GONÇALVES, M. A. **A inclusão de pessoas com deficiência no mercado de trabalho: fatores de sucesso.** São Paulo: Áurea, 2006.

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do Cárcere.** Edição de Carlos Nelson Coutinho com Marco Aurélio NOGUEIA e Luiz Sérgio HENRIQUES. Volume 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar - como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais.** Rio de Janeiro/São Paulo: Editora Record, 2000.

GODINHO, F. ET AL. **Tecnologias de Informação sem Barreiras no Local de Trabalho.** Vila Real: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, 2004

GIL, Antonio Carlos. Elaborar. **Projetos de Pesquisa.** 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2007.

_____. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

INEP/MEC. **Resumo técnico. Censo da Educação Superior de 2009.** Brasília, DF, 2010.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Censo Escolar 2010. Resumo Técnico. Disponível em <http://portal.inep.gov.br/resumos-tecnicos> Acesso em dez. 2013.

IFB. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília. **RESOLUÇÃO N.º 008-2012/CS – IFB.** Aprova o Projeto Pedagógico Institucional – PPI do Instituto Federal de Brasília. Brasília, 2012.

_____. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília. **Projeto Político Institucional.** Brasília, 2011.

JÚNIOR, Carlos Menezes de Souza; MATOS, Ilana Gomes Da Silva; FREIRE, Sintique Tainah Costa. **O acesso dos estudantes, a sua permanência e a qualidade dos serviços prestados no campus Estância do Instituto Federal de Sergipe – IFS:** uma análise acerca da sua contribuição para a democratização da

educação da educação profissional no estado de Sergipe. Disponível em: file:///C:/Users/1890575/Downloads/740-13748-1-PB%20(1).pdf Acesso em dez. De 2013.

LACERDA, Gilberto Santos, SOUZA, Amaralina Miranda de. A informática educativa na educação especial: o software educativo Hércules e Jiló. Reunião Anual da Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação. Caxambu, 2001. - See more at: <http://followscience.com/content/534395/discursos-pedagogicos-sobre-os-usos-do-computador-na-educacao#sthash.pRDaPHxr.dpuf>

LEMOS, Juarez. **Inclusão da pessoa com deficiência no ensino superior: um estudo de caso.** Disponível em <<http://site.uccb.br/public/md-dissertacoes/810-inclusão-da-pessoa-com-deficiência-no-ensino-superior-um-estudo-de-caso.pdf>> Acesso em set. de 2013.

LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática.** Rio de Janeiro: Editora 34, 1997.

_____. **A emergência do cyberspaço e as mutações culturais.** Disponível em <http://www.geocities.yahoo.com.br/marceloapontes/pl_mutcult.htm> Acesso em set. De 2013.

_____. **Cibercultura.** 2.ed. São Paulo: Editora 34, 2000.

LEYSER, Y.; GREENBERGER, L.; SHARONI, V. **International Journal of Special Education**, v. 26, n. 1, p. 162-174, 2011. Disponível em: <<http://www.eric.ed.gov/PDFS/EJ921202.pdf>> Acesso em jan. de 2014.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?: novas exigências educacionais e profissão docente.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001. MAFRA, Sônia.

_____. **Organização e Gestão da Escola: teoria e prática.** Goiânia: Alternativa, 2001.

LIMA, Cecília Modesto e ALBERNAZ, Maria Paula. **Dicionário Ilustrado de Arquitetura.** Rio de Janeiro: Pro Editores Associados, 1998

LUDKE, M. ANDRÉ, M. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU. 1986.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér; PRIETO, Rosângela Gavioli; ARANTES, Valéria Amorim. **Inclusão escolar: pontos e contrapontos.** São Paulo: Summus, 2006.

_____. **A Contribuição piagetiana para a Pesquisa e a Reflexão pedagógica.**

Disponível em: http://www.associacaosaolucas.org.br/artigos/090917_a%20contribuicao%20piagetiana.html Acesso em nov. De 2012.

MARCONI, M. A; LAKATOS, E.M. **Metodologia do trabalho científico:** procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos. São Paulo: Atlas, 1996.

_____. **Técnicas de pesquisa:** planejamento e execução de pesquisa, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados. 3 ed. São Paulo: Atlas, 1996.

MARTINS, S. M. F. C. **Deficiência física e mercado de trabalho:** o ponto de vista do trabalhador deficiente. Consciência, 1996.

MARX. K.. **O Capital. Crítica da Economia Política.** Volume I. 6ª edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

MASINI, Elcie; BAZON, Fernanda. **A inclusão de Estudantes com deficiência no ensino superior.** [s.l:s.n.], 2005. Disponível em: <www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt20/gt201195int.rtf>. Acesso em: out. de 2013.

MAZZONI, A. A.. et al. **Admissão e permanência de estudantes com necessidades educativas especiais no ensino superior.** Revista Act Scientiarum, Maringá, 23, 2001.

_____.; TORRES, Elisabeth Fátima; OLIVEIRA, Rúbia; ELY, V. H. M. B.; ALVES, J. B. M. **Aspectos que interferem na construção da Acessibilidade em bibliotecas universitárias.** In: Ciência da Informação, v. 30, n. 2, maio/ago. Brasília, 2001, pp. 29-34. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ci/v30n2/6209.pdf>> Acesso em dez. 2013.

_____. **Deficiência x participação:** um desafio para as universidades. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) - Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. 2003.

MIRANDA, A.A.B. **A prática pedagógica do professor de alunos com deficiência mental.** Tese de Doutorado. Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba. São Paulo, 2003.

MORAN, J. M. **Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologia.** Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/2525970/Moran-Ensino-e-aprendizagem-inovadores-com-tecnologia> Acesso em nov. De 2011.

_____. **Novas tecnologias e Mediação Pedagógica.** São Paulo: Papyrus, 2000.

_____. **Os novos espaços de atuação do professor com as tecnologias.** Diálogo Educacional, Curitiba, v.4, n.12, 2004.

MORAN, José Manuel, MASETTO, Marcos Tarcisio & BEHRENS, Marilda Aparecida **Novas tecnologias e mediação pedagógica.** 16. ed. câmpusnas: Papyrus, 2009.

MORAES, Marina Grava de. **Acessibilidade e inclusão social em escolas.** Trabalho de Conclusão de Curso. (Graduação em Pedagogia) Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Bauru, 2007.

MOREIRA, H.; CALEFFE L.G. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador.** RJ:DP&A, 2006.

MORGAN, D. L. **Focus Groups as Qualitative Research.** London: SAGE Publications. 1997.

NASCIMENTO, E.; MIRANDA, T. **A Educação e Profissionalização das Pessoas com Deficiência.** Artigo Mestrado, UFBA, 2006.

NASCIMENTO, Rosângela Pereira do. **Preparando professores para promover a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais.** Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2496-8.pdf> Acesso em dez. De 2013.

OLIVEIRA, Antônia Soares Silveira e. **Alunos com deficiência no Ensino Superior:** subsídios para a política de inclusão na UNIMONTES. Disponível em: http://200.136.241.56/htdocs/tedeSimplificado/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=3962 Acesso em dez. de 2013.

PASTORE, J. **Oportunidades de trabalho para portadores de deficiência.** São Paulo: Letras, 2ª ed, 2006.

PILETTI, C. **Didática geral.** São Paulo: Ática, 1995.

PIMENTEL, Susana Couto; PAZ, Livia Menezes da; SANTOS, Edinéia Oliveira dos; SANTOS, Joselir Silva. **Relatório de pesquisa:** Tempo Médio de Permanência das Crianças com Deficiência na Escola Regular. Amargosa, 2010.

PINHO, Kelly Machado. **Sensibilização:** uma estratégia para formação continuada no IF-SC Campus Jaraguá do Sul. Cuiabá -MT, 2009. Trabalho de Conclusão Curso de Especialização Latu Sensu em Educação Profissional e Tecnológica Inclusiva.

Centro Federal de Educação Tecnológica de Mato Grosso. Disponível:
<http://bento.ifrs.edu.br/site/midias/arquivos/201007111045971kelly_machado_pinho.pdf> Acesso em: fevereiro de 2014.

PRADO, A. R. A. **Acessibilidade e Desenho Universal**. 3º Congresso Paulista de Geriatria e Gerontologia – GERP, 2003. Disponível em:<<http://direitodoidoso.braslink.com/pdf/acessibilidade.pdf>> Acesso em: fevereiro de 2014.

QUEIROZ, M. A. **Acessibilidade web**: Tudo tem sua Primeira Vez. Bengala Legal. Disponível em: <<http://www.bengalalegal.com/capitulomaq.php>>, 01/11/2006. Acesso em nov. De 2013.

RIBEIRO, Tatiana Salim. **A inclusão das pessoas com deficiência no mercado de trabalho e a ineficácia da aplicação da lei de cotas nas empresas privadas**. Disponível em:
http://www.ambitojuridico.com.br/site/?link=revista_artigos_leitura&artigo_id=11835&revista_caderno=25. Acesso em dez. 2013.

RODRIGUES, A. R. **Pontuações Sobre a Investigação Mediante Grupos Focais**. Seminário COPEADI – Comissão Permanente de Avaliação e Desenvolvimento Institucional. 1988.

RODRIGUES, D. Educação Inclusiva: as boas e as más notícias, in: David Rodrigues (Org.) **Perspectivas sobre a Inclusão; da Educação à Sociedade**. Porto Editora, Porto, 2003.

SÁ, Isabela Carneiro Rangel, SÁ, Daniel Barreto de Souza. Comunicação Cega. **A Inclusão de Deficientes Visuais nas Instituições de Ensino Superior**. INTERCOM – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação. XXX Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, Santos, 2007.

SANTOS, Kátia Silva. **A Política Nacional de Educação Especial e a ‘Perspectiva Inclusiva’: Novos ‘Referenciais’ Cognitivos e Normativos**. Disponível em:
<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/view/801/646> Acesso em out. 2013.

SANTOS, Amanda Carlou Andrade. **Educação Profissional: implicações da prática docente para a inclusão**. Disponível em:
http://educere.bruc.com.br/ANAIS2013/pdf/7672_4330.pdf Acesso em dez. 2013.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Construindo uma Sociedade para Todos - A Inclusão no Mercado de Trabalho**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

_____. **Educação profissional e emprego de pessoas com deficiência mental pelo paradigma da inclusão.** In: APAE - DF. Trabalho e deficiência mental: perspectivas atuais. Brasília: APAE - DF, 2003.

_____. **Inclusão** : o paradigma do século 21. In: Revista da Educação Especial, Brasília: v. 1, n. 1, p. 19-23, out. 2005.

_____. **Educação Profissional:** desenvolvendo habilidades e competências. In: Ensaios Pedagógicos. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006.

_____. **Inclusão.** Construindo uma Sociedade para Todos. Editora Wva. Brasília, 2007.

SILVA, S. **Exclusão do público, inclusão do privado:** a terceirização dos serviços na educação especial. Disponível em: http://www.educacaoonline.pro.br/index.php?option=com_content&view=article&id=49:exclusão-do-publico-inclusão-do-privado-a-terceirização-dos-serviços-na-educação-especial&catid=5. Acesso em out. 2013.

SILVA, Glaucia Eunice Gonçalves da. **Política de Currículo e Inclusão de Pessoas com Deficiência Intelectual em uma escola municipal de Várzea Grande-Mt.** Disponível em: www.ie.ufmt.br/ppge/dissertacoes/index.php?op=download&id=416 Acesso em dez. 2013.

SILVA, S. C.; ARANHA, M. S. F. **Interação entre professora e alunos em salas de aula com proposta pedagógica de educação inclusiva.** Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v.11, n.3, p. 373-394, 2005.

SILVA, L. C.; RODRIGUES, M. de M.. **As políticas públicas brasileiras de inclusão educacional das pessoas em condição de deficiência e o ensino superior:** entre o direito conquistado e a realidade. In: II SIMPÓSIO INTERNACIONAL O ESTADO E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO TEMPO PRESENTE. 2007. Uberlândia, MG. Anais... Uberlândia: FAGED Linha de Políticas e Gestão da Educação do PPGE/UFU, 2007. 1 CD-ROM.

SILVEIRA, F.F.; NEVES, M. M. B. J.; **Inclusão Escolar de Crianças com Deficiência Múltipla: Concepções de Pais e Professores.** Revista Psicologia: Teoria e Pesquisa. Vol. 22. n. 1, p. 79-88, 2006.

_____. **Inclusão construindo uma sociedade para todos.** 3 ed. Rio de Janeiro: WVA, 1999.

_____. **Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação.** Disponível em: <http://www.apabb.org.br/admin/files/Artigos/Inclusao%20-%20Acessibilidade%20no>

%20lazer,%20trabalho%20e%20educacao.pdf Acesso em nov. 2012.

_____. **A inclusão precisa sair do papel.** Texto para a revista Autonomia, maio de 2004. Disponível em Rede Entre

Amigos: www.entreamigos.com.br/Semimagem/textos/xdocinter/xnormas.htm

Acesso em dez. 2012.

SONZA, ANDRÉA POLLETO. **O papel das Instituições da Rede Federal de EPCT na Rede Nacional de Desenvolvimento de Tecnologia Assistiva.** Disponível em: <http://blog.aai.ifrs.edu.br/arquivos/o-papel-das-instituicoes-da-rede-federal-de-epct-na-rede-nacional-de-desenvolvimento-de-tecnologia-assistiva.pdf> Acesso em out. de 2013.

SOUZA, A. M. **Por uma escola mais plural.**

<http://www.correioweb.com.br/euestudante/noticias.php?id=16746>. Acesso em nov. de 2011.

SZYMANSKI, H. (Org.). **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva.** Brasília: Líber Livro, 2004.

TANAKA, Eliza Dieko Oshiro; MANZINI Eduardo José. **O que os empregadores pensam sobre o trabalho da pessoa com deficiência?** Revista Brasileira de Educação Especial, Vol.11, n° 2, pp. 273-294, maio, 2005.

TAUFICK, Ana Luiza de Oliveira Lima. **A Assistência Estudantil para o PROEJA nos Institutos Federais: Implementação e Perspectiva de continuidade.** Disponível em: <https://periodicos.ifsc.edu.br/index.php/EJA/article/view/1492> Acesso em dez. de 2013.

TAVARES, Moacir Gubert. **Evolução da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica: as Etapas Históricas da Educação Profissional no Brasil.** Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/view/177/103> Acesso em set. de 2013.

TOZONI-REIS. Marília Freitas de Campos. **Metodologia de Pesquisa.** 2 ed. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2009.

TUCKMAN, B. W. (2000). **Manual de investigação em Educação.** Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

TRIVIÑOS, A. N. S. - **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo, Atlas, 1987.

VALDÉZ, M. T. M. **Inclusão de pessoas com deficiência no Ensino Superior no Brasil: caminhos e desafios.** Fortaleza: EDUECE, 2006.

VYGOTSKY, L. A. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
_____. VYGOTSKY, Lev. S. **Psicologia Pedagógica**. São Paulo: Martins e Fontes, 2001.

YIN, Robert K. **Estudo de caso – planejamento e métodos**. (2Ed.). Porto Alegre: Bookman. 2001.

ZANELLA, Liane Carly Hermes. **Metodologia de estudo e de pesquisa em administração**. Departamento de Ciências da Administração/ UFSC: [Brasília]: CAPES: UAB, 2010.

APÊNDICE A – Termo de consentimento livre e esclarecido

Acredito ter sido suficientemente informado(a) a respeito das informações que li ou que foram lidas para mim, descrevendo o estudo **“Educação Profissional: o ingresso, o uso das tecnologias e a permanência dos alunos com deficiência no Instituto Federal de Brasília”**

Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que essa participação é isenta de despesas e que tenho garantido o respeito aos direitos legais de meu representado, se houver.

Concordo voluntariamente em participar deste estudo e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidades ou prejuízo ou perda de qualquer benefício que possa ter sido adquirido, ou no atendimento neste Serviço (se for o caso). Concordo, ainda, que minhas respostas sejam publicadas, respeitando-se o anonimato de minha identidade.

----- Data / /
 (Assinatura do representante legal do sujeito de pesquisa)
 Nome:
 Identificação:

Concordo em participar. (Termo de anuência)

----- Data / /
 Nome:
 Identificação:

----- Data / /
 (Assinatura da testemunha)
 Nome:
 Identificação:

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste sujeito ou representante legal para a participação neste estudo.

----- Data / /
 Assinatura do pesquisador responsável pelo estudo

APÊNDICE B – Roteiro de entrevista (coordenadora de Ações Inclusivas)

1. Comente, por favor, sobre sua atuação à frente da coordenação de Educação Inclusiva no IFB.
2. Na sua opinião, como o NAPNE tem contribuído para a promoção da permanência e da aprendizagem dos alunos com deficiência no IFB?
3. A partir das matrículas em 2013, quantos alunos e quais deficiências foram identificadas nos câmpus do IFB? A partir desse panorama, há algum comentário que pode ser feito ou alguma constatação?
4. Sendo o IFB uma instituição nova, como você vê/percebe o comprometimento com o processo inclusivo?
5. Como você avalia a estrutura física dos câmpus? O que ainda falta? O que já atende às necessidades dos alunos?
6. Na sua opinião, os câmpus estão preparados pedagogicamente para receberem os alunos com deficiência? Se sim, por favor, explique. Se não, o que falta?
7. Você concorda que, sendo o IFB uma instituição tecnológica, há o efetivo uso das tecnologias no sentido de favorecer a permanência e a aprendizagem dos alunos com deficiência?
8. Como você tem observado o papel do professor frente ao desafio de incluir o aluno com deficiência em turmas regulares nos câmpus?
9. Como você avalia a formação profissional dos alunos com deficiência visando ao mercado de trabalho?
10. Para finalizar, você teria mais alguma colocação referente ao ingresso ou à permanência dos alunos com deficiência no Instituto Federal de Brasília.?

APÊNDICE C – Roteiro de entrevista (coordenadores do NAPNE)

IDENTIFICAÇÃO

1. Nome
2. Cargo no IFB () docente () técnico
3. Formação () Superior () Médio

QUESTÕES

1. Você poderia descrever um pouco sobre a sua participação no NAPNE?
2. Como é realizada a seleção dos alunos com deficiência para o ingresso nos cursos do câmpus?
3. Quais são os tipos de deficiências que vocês estão habilitados a atender?
4. Como é a estrutura do câmpus no que se refere à inclusão destes alunos?
5. Existe algum processo para possíveis ajustes nos cursos oferecidos antes da efetivação da matrícula, como por exemplo, no currículo, redução do número de alunos na sala de aula; contratação de intérprete, no caso de alunos surdos; aquisição de tecnologias de apoio?
6. Quais e como as tecnologias são utilizadas com alunos com deficiência? Exemplifique.
7. Quais adaptações são utilizadas no câmpus para a efetiva inclusão e permanência desses alunos?
8. Qual é o papel do professor frente a este desafio? Eles recebem capacitação específica para darem aulas em turmas inclusivas?
9. Como você avalia a formação profissional dos alunos com deficiência visando ao mercado de trabalho?
10. Para finalizar, você teria mais alguma colocação a respeito do tema?

APÊNDICE D – Roteiro de entrevista (alunos)

1. Nome, idade, curso que frequenta;
2. Qual a sua opinião sobre a educação inclusiva?
3. São poucas as pessoas com deficiência que avançam na Educação. Na sua opinião, qual (quais) seria(m) o(s) motivo(s)?
4. Como você avalia o processo de ingresso das pessoas com deficiência no IFB?
5. As estratégias de apoio atendem às necessidades das pessoas com deficiência? Explique.
6. Como você percebe o uso das tecnologias no sentido de favorecer a inclusão dos alunos com deficiência no IFB?
7. Os cursos do IFB preparam o profissional com deficiência para o mercado de trabalho? Por quê?
8. Você pretende terminar o seu curso? Por quê?
9. Quais as vantagens e quais dificuldades você tem enfrentado enquanto estuda no IFB?
10. Para encerrar, você teria alguma colocação sobre a educação e trabalho para as pessoas com deficiência?

APÊNDICE E – Roteiro de entrevista (professores)

1. É um grande desafio para a missão da escola assegurar oportunidades iguais para cada um atendendo sua diferença, desenvolvendo ao máximo seu potencial próprio e sua inclusão no grupo. O que se faz necessário para que o IFB se torne efetivamente uma instituição inclusiva?
2. Qual a sua visão de profissional referente à sua formação, principalmente no que se refere ao recebimento e ao apoio para trabalhar com o aluno com deficiência?
3. Sobre a TA e os alunos com deficiência no IFB câmpus Gama. Você tem conhecimento de qual(ais) TA há no câmpus onde trabalha?
4. Estão incluídos, na TA, brinquedos e roupas adaptadas, computadores e seus *softwares*, equipamentos de comunicação com aumento, chaves e acionadores especiais, dispositivos para sentar e posicionar, automóveis e adaptações para mobilidade manual e elétrica, aparelhos auditivos, auxílios visuais, próteses e órteses, além de centenas de itens adaptados ou disponíveis no mercado. Podem ser também incluídos equipamentos adaptados. Você já utilizou algum tipo de TA em suas aulas?
5. O avanço das tecnologias contribui cada vez mais para a inclusão dos alunos com deficiência. Você considera que seria importante haver, no seu câmpus, um núcleo de tecnologias? Por quê?
6. No que se refere à formação profissional, você considera que os alunos com deficiência terminarão os seus cursos profissionalizantes com condições de exercer efetivamente uma profissão?
7. Para encerrar, você teria alguma colocação sobre a educação e trabalho para as pessoas com deficiência?

APÊNDICE F – Roteiro de entrevista (diretor e coordenadora pedagógica)

1. Na sua opinião, o ingresso, por sorteio, de alunos com variadas deficiências influencia diretamente no processo inclusivo?
2. Que estratégias, sejam tecnológicas/pedagógicas/estruturais são utilizadas para que o câmpus se torne um ambiente inclusivo?
3. Que desafios tem encontrado, como diretor/coordenadora pedagógica, no sentido de garantir a permanência de alunos com deficiência nos cursos ofertados pelo câmpus?
4. Como a direção/coordenação pedagógica organiza sua prática de modo a atender a diversidade existente no câmpus?
5. Pode-se considerar que o PDI 2014/2018 virá a favorecer efetivamente o processo de inclusão no IFB? Por quê?
6. Pode-se considerar que os alunos com deficiência terão ao final de seus cursos profissionalizantes condições de exercer efetivamente uma profissão?
7. Para encerrar, você teria alguma colocação sobre a educação e trabalho para as pessoas com deficiência?