

**UFRRJ**  
**INSTITUTO DE AGRONOMIA**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM**  
**EDUCAÇÃO AGRÍCOLA**

**DISSERTAÇÃO**

**INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS COM NECESSIDADES  
EDUCACIONAIS ESPECIAIS: UM ESTUDO SOBRE O INSTITUTO  
FEDERAL DO AMAPÁ, CAMPUS MACAPÁ.**

**ANDRÉ LUIS DA SILVA E SILVA CÔRTEZ**

**2014**



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO**  
**INSTITUTO DE AGRONOMIA**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA**

**INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS COM NECESSIDADES  
EDUCACIONAIS ESPECIAIS: UM ESTUDO SOBRE O INSTITUTO  
FEDERAL DO AMAPÁ, CÂMPUS MACAPÁ.**

**ANDRÉ LUIS DA SILVA E SILVA CÔRTEZ**

*Sob a Orientação da Professora*

**Dra. Lucília Augusta Lino de Paula**

Dissertação submetida como requisito parcial para a obtenção do grau de **Mestre em Ciências**, no Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Área de Concentração em Educação Agrícola.

**Seropédica, RJ**

**Novembro de 2014**

371.9046

C828i

T

Côrtes, André Luis da Silva e Silva, 1982-  
Inclusão escolar de alunos com  
necessidades educacionais especiais: um  
estudo sobre o Instituto Federal do Amapá,  
Câmpus Macapá / André Luis da Silva e Silva  
Côrtes. - 2014.  
78 f.: il.

Orientador: Lucília Augusta Lino de Paula.  
Dissertação (mestrado) - Universidade  
Federal Rural do Rio de Janeiro, Curso de  
Pós-Graduação em Educação Agrícola, 2014.  
Bibliografia: f. 65-70.

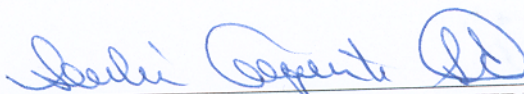
1. Inclusão escolar - Teses. 2. Educação  
inclusiva - Teses. 3. Ensino profissional -  
Teses. 4. Professores - Formação - Teses. 5.  
Arquitetura e deficientes - Teses. I. Paula,  
Lucília Augusta Lino de, 1960- II.  
Universidade Federal Rural do Rio de  
Janeiro. Curso de Pós-Graduação em Educação  
Agrícola. III. Título.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO  
INSTITUTO DE AGRONOMIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA

ANDRE LUIS DA SILVA E SILVA CORTES

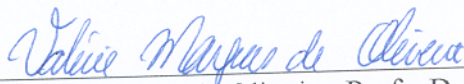
Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Ciências**, no Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Área de Concentração em Educação Agrícola.

DISSERTAÇÃO APROVADA EM 10/11/2014.



---

Lucília Augusta Lino de Paula, Profa. Dra. UFRRJ



---

Valéria Marques de Oliveira, Profa. Dra. UFRRJ



---

Celeste Azulay Kelman, Profa. Dra. UFRJ

## **DEDICATÓRIA**

Dedico a todos aqueles que de alguma forma, direta ou indiretamente, contribuíram, para que eu alcançasse a realização deste “sonho”. Posso assim dizer! Pois para muitos é só mais uma etapa acadêmica atingida, mas, para mim, representa a certeza de que nunca devemos desistir de nossos sonhos. Em especial a toda família Silva, porque aqui deixo um legado, e tenho a certeza de que muitos outros também alcançarão.

## AGRADECIMENTOS

Acima de tudo, agradeço a Deus que me deu saúde e perseverança para não desanimar no meio do caminho.

À Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Lucília Lino de Paula, excelente orientadora, pela sua indiscutível competência, companheirismo, encorajamento e humildade em compartilhar seu conhecimento.

A minha esposa, Maria Izabel Tentes Côrtes, incentivadora, apoiadora e muitas vezes minha consultora dessa etapa da minha vida.

Aos meus fieis companheiros de mestrado e de trabalho Michele Oliveira e Célio Rodrigues, sem as suas contribuições e companheirismo tudo teria sido muito mais difícil.

A todos os participantes voluntários dessa pesquisa pela disponibilidade e paciência na realização das etapas desse estudo.

A minha irmã Alinne Dayane e a minha enteada Nathalya Côrtes pela colaboração significativa.

A todos os colegas do Mestrado em Educação Agrícola, pelo apoio nos momentos difíceis e pelos momentos de descontração e muitas risadas.

Ao PPGEA: que me oportunizou alcançar a tão desejada formação na área educacional, possibilitando a troca de conhecimentos entre diferentes culturas.

A toda minha família: minhas Mães Graça Silva e Lúcia Silva, aos meus queridos irmãos e irmãs.

Aos meus pais - *in memoriam* - Joaquim Côrtes, por saber o quanto significava para ele a formação acadêmica de seus filhos, e a Monteiro Santos que sempre me apoiou no decorrer de toda minha vida.

E serei sempre grato de todo meu coração a minha mãe Lúcia Silva, pelos ensinamentos, pelos valores passados, pelo esforço para me proporcionar educação. Para que eu pudesse ser o homem que sou hoje, obrigado minha mãezona.

A todos aqueles que contribuíram de alguma forma para a realização deste trabalho e sonho.

## RESUMO

CÔRTEZ, A.L.S.S. **Inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um estudo sobre o Instituto Federal do Amapá, campus Macapá.** 2014. 78p. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola). Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ. 2014.

O presente trabalho teve como objetivo analisar as percepções dos docentes frente ao processo de inclusão das práticas educativas necessárias para o atendimento de alunos com necessidade educacionais especiais no IFAP (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá) e as percepções dos estudantes em relação ao seu nível de satisfação com o atendimento educacional oferecido na instituição, estabelecendo uma análise comparativa entre essas duas visões. Na abordagem metodológica, realizou-se um estudo descritivo com abordagem qualitativa, no qual se entrevistou sete alunos com necessidades educacionais específicas, dezoito docentes que trabalharam com alunos inclusos e a coordenadora do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE). Utilizou-se, como instrumento de coleta de dados, roteiro de entrevista semiestruturado com questões abertas. Os dados foram organizados e categorizados segundo análise de conteúdo de Bardin. Os resultados mostraram que os alunos inclusos mostram-se satisfeitos com o processo de inclusão no que tange ao atendimento da estrutura física e técnico-pedagógica, mas também reconhecem que a Instituição precisa aprimorar seu atendimento. Por outro lado, os docentes apontam como principal aspecto impeditivo a sua prática pedagógica as deficiências em sua formação acadêmica, a necessidade de capacitação e melhor adequação da estrutura física. Conclui-se que frente às necessidades específicas de cada aluno, o processo de inclusão escolar é um desafio contínuo para qualquer instituição. O Instituto Federal do Amapá tem buscado se adequar neste processo, contudo, persiste o reconhecimento através das percepções de docentes e discentes que ainda é preciso avançar para efetivar um atendimento inclusivo a comunidade.

**Palavras chaves:** Inclusão Escolar. Acessibilidade. Capacitação Docente.

## ABSTRACT

CÔRTEZ, A.L.S.S. **School inclusion of students with special educational needs: a study of the Federal Institute of Amapá, campus Macapá.**78p. 2014. Dissertation (Master Science in Agricultural Education). Institute of Agronomy, Federal Rural University of Rio de Janeiro, Seropédica, RJ. In 2014.

This study aimed to analyze the perceptions of teachers facing the process of inclusion of educational practices necessary for the care of students with special educational needs in IFAP (Amapá Federal Institute of Education, Science and Technology). And analyze the perceptions of students regarding their level of satisfaction with the educational services offered by establishing a comparative analysis between these two views. Methodological approach, there was a descriptive qualitative study, in which interviewed seven students with special educational needs, 18 teachers who worked with included students and the coordinator of the Care Center for People in Special Educational Needs. It was used as data collection instrument, semi-structured interview guide with open questions. The data were organized and categorized according to Bardin's content analysis. Results showed that the included students were satisfied with inclusion process with respect to the care of physical, technical and pedagogical structure, but also recognize that institution needs to enhance its service. However, teachers point out as main aspect impeding their practice deficiencies in their academic education, the need for training and better match the physical structure. We conclude that front the specific needs of each student, the school inclusion process is an ongoing challenge for any institution. IFAP has sought to adapt this process, however, persists recognition through the perceptions of teachers and students that it is still necessary to advance to effect a comprehensive service to the community.

**Key Words:** School Inclusion. Accessibility. Teacher training.



## LISTA DE ABREVIACÕES E SÍMBOLOS

ABNT - Associação Brasileira de Normas Técnicas;

AEE - Atendimento Educacional Especializado;

ANEE - Alunos com Necessidades Educacionais Especiais;

CAE - Coordenação de Apoio ao Estudante;

CAS - Centro de Atendimento ao Surdo;

CEFET/PA - Centro Federal de Educação Tecnológica do Pará;

CNS - Conselho Nacional de Saúde;

ETFAP - Escola Técnica Federal do Amapá;

FIC - Formação Inicial e Continuada;

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística;

IFAP - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá;

MEC - Ministério da Educação;

NAPNE - Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas;

NBR - Normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas;

ONU - Organização das Nações Unidas;

PNE - Pessoas com Necessidades Especiais;

PPGEA - Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola;

PROEJA - Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos;

SETEC - Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica;

TA - Tecnologia Assistiva;

TCLE - Termo de Consentimento Livre Esclarecido;

TEC NEP - Programa Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais;

USP - Universidade de São Paulo;

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> - Mapa ilustrativo da localização geográfica do Estado do Amapá, segundo o IBGE, 2014. ....	15
<b>Figura 2</b> - Escola Estadual Darcy Ribeiro, primeira sede do IFAP. ....	16
<b>Figura 3</b> - Entrada Principal do IFAP. ....	17
<b>Figura 4</b> - Plataforma de Acessibilidade .....	19
<b>Figura 5</b> - Poço para implantação de plataforma de acessibilidade. ....	21
<b>Figura 6</b> - Banheiros Acessíveis. ....	22
<b>Figura 7</b> - Imagem interna do banheiro acessível. ....	23
<b>Figura 8</b> - Banheiro sem barreira de privacidade. ....	24
<b>Figura 9</b> - Corredores do IFAP. ....	25
<b>Figura 10</b> - Tapete sobressalente na entrada principal do IFAP. ....	26
<b>Figura 11</b> - Visão geral do Auditório. ....	27
<b>Figura 12</b> - Rampas Laterais. ....	27
<b>Figura 13</b> - Poltronas destinadas a PNE's. ....	28
<b>Figura 14</b> - Acesso ao palco inacessível. ....	28
<b>Figura 15</b> - Sala do AEE. ....	30

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> Caraterização dos participantes docentes (continua). .....	35
<b>Quadro 2</b> Relação Dos Alunos Com Necessidades Educacionais Específicas Com Matrícula Efetivada Na Instituição. ....	37
<b>Quadro 3</b> Caracterização dos participantes administrativos .....	37
<b>Quadro 4</b> Categorização dos dados discentes. ....	40
<b>Quadro 5</b> Categorização dos dados docentes. ....	46

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1</b> -Comparativo do acréscimo de pessoas com deficiência, segundo dados do IBGE (2000 – 2010). .....	7
<b>Gráfico 2</b> - Comparativo do aumento de pessoas que se dizem ter alguma deficiência severa no Brasil, segundo dados do IBGE (2000 – 2010). .....	8

## SUMÁRIO

1. EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E INCLUSÃO: ALGUNS REFERENCIAIS .....	5
1.1. Inclusão Escolar e Educação Profissional .....	5
1.2. Inclusão Escolar, Acessibilidade e as Tecnologias Assistivas .....	9
1.3. Histórico da Educação profissional e inclusiva .....	12
1.4. O IFAP campus Macapá .....	15
1.4.1. As instalações do IFAP e a Acessibilidade Física.....	19
1.4.2. O NAPNE no Instituto Federal do Amapá .....	29
2. EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO IFAP: CAMINHOS E SUJEITOS.....	32
2.1. Os Participantes da pesquisa:.....	33
2.1.1. Caracterização dos participantes docentes .....	34
2.1.2. Caracterização dos participantes discentes.....	37
2.1.3. Caracterização dos participantes administrativos.....	37
2.2. Os Dados: Coleta e operacionalização.....	38
2.3. Análise de dados .....	39
3. DISCUTINDO A INCLUSÃO NO IFAP: AS VOZES DOS SUJEITOS.....	41
3.1. Análise de dados dos discentes .....	41
3.2. Análise de dados dos docentes.....	47
3.3. A inclusão no Instituto Federal do Amapá, na visão dos técnicos do NAPNE .....	58
3.4. Comparação da percepção discente com a percepção docente sobre inclusão escolar..	61
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	63
5. REFERÊNCIAS .....	65
6. APENDICE .....	71

## INTRODUÇÃO

Hoje, a discussão sobre a inclusão social de pessoas com deficiência está cada vez mais presente como problema de pesquisa em diversas áreas do conhecimento. A pesquisa na área da educação, em especial, tem produzido diversos trabalhos abordando a questão da educação inclusiva.

O Programa de Pós-graduação em Educação Agrícola<sup>1</sup>(PPGEA), curso de Mestrado em Educação que concentra suas pesquisas nos estudos de educação profissional voltada para o mundo rural, agrícola e agrário brasileiro, é marcado pelo princípio da inclusão e democratização do acesso à pós-graduação de docentes e técnicos, em especial das instituições federais localizadas no interior dos estados das diversas regiões do país. Nesse sentido, tem favorecido os diálogos interdisciplinares, com múltiplos olhares e perspectivas, efetivamente plurais, sobre diversas temáticas no campo da educação profissional, em que destacamos a questão da educação inclusiva na rede técnica federal. (DAMASCENO; MARQUES; PAULA, 2012, p. 12).

O PPGEA, hoje, já possui uma produção significativa, no campo da educação profissional inclusiva, com diversas dissertações concluídas e em desenvolvimento, que investigam as políticas e as práticas da educação inclusiva, mais especificamente como está se dando sua implantação e implementação nos Institutos Federais<sup>2</sup>, que integram a Rede Federal de Educação Profissional. Isto demonstra o aumento da demanda investigativa sobre a inclusão na educação profissional. Algumas dessas produções acadêmicas geraram um livro sobre os desafios e perspectivas da Educação profissional inclusiva, abordando a complexidade dessa ação desafiadora, e contribuindo para a constituição de uma linha de pesquisa sobre a temática (DAMASCENO; MARQUES; PAULA, 2012, p. 12).

É dentro desse campo investigativo que a presente dissertação se insere, contribuindo para o aprofundamento da discussão sobre a inclusão social de pessoas com deficiência, a que chamaremos doravante de alunos com necessidades educacionais especiais (ANEE) no Instituto Federal do Amapá (IFAP), campus Macapá.

Meu interesse pela educação inclusiva se deve a minha formação e atuação profissional. Sou formado em Tecnologia em Informática Educativa, e pós-graduado em Psicopedagogia Institucional. Fiz a especialização nessa área por entender que minha graduação possui duas vertentes: uma educacional e outra tecnológica. No decorrer da minha especialização em Psicopedagogia Institucional, procurei me aprofundar nas dificuldades de aprendizagem.

Minha primeira experiência no serviço público foi como professor de Informática em uma escola pública estadual no Amapá, onde tive a oportunidade de trabalhar com alunos com necessidades educacionais especiais, o que despertou mais ainda a minha sensibilidade para a temática. Ao entrar no IFAP, fui convidado a assumir a coordenação do curso técnico em

---

1 Programa de Pós-graduação em Educação Agrícola da UFRRJ, já formou mais de 400 mestres, em sua maioria professores oriundos de instituições federais que hoje integram os Institutos Federais de Educação Técnica e Tecnológica (IFs).

2 Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFETs ou IFs), criados pela Lei nº 11.892, de 29/12/2008 que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializadas na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos. Os IFs agregaram instituições federais ligadas à educação profissional existentes nos estados da federação (CEFETs, escolas agrotécnicas, colégios técnicos, etc.).

redes de computadores, curso esse que possuía alunos com necessidades educacionais especiais (ANEES), a que chamamos de alunos incluídos.

Toda essa trajetória formativa e profissional já seria suficiente para me dispor a fazer da educação inclusiva o foco da minha pesquisa no curso de Mestrado, porém há ainda um fator muito importante: o fato de me enquadrar na condição de pessoa com necessidades educacionais especiais, após ter sido acometido por uma lesão na retina, devido à presença de inflamação causada pelo protozoário causador da toxoplasmose, causando-me a perda de 80% da visão do lado direito e 48% do lado esquerdo. Essa limitação pessoal ampliou meu interesse por trabalhar a favor de uma educação mais inclusiva possível.

Acredito que nada melhor que uma pessoa que tenha vivenciado essas dificuldades para tentar buscar soluções para melhorar esse quadro. Assim aliei minha formação tecnológica ligada à Informática Educativa e a Psicopedagogia institucional, as quais me permitem fazer um link com a educação e a tecnologia, a minha atuação como coordenador de um curso técnico sobre rede de computadores, desafiado pelo fato deste curso ter alunos com necessidades especiais e, eu próprio, ter essas necessidades. A inserção no PPGEA, que já tem um conhecimento acumulado pelas dissertações defendidas na área da educação inclusiva, é a culminância dessa gama de circunstâncias que ampliaram meu interesse pela temática.

Sabemos que as necessidades e os direitos das pessoas com deficiência têm sido uma prioridade na agenda da ONU (Organização das Nações Unidas) nas últimas três décadas, em decorrência de um longo processo de discussão de âmbito mundial, que geraram documentos que orientam a luta pelo acesso à educação e as políticas de inclusão internacionalmente, como as Declarações de Jomtien (1990) e de Salamanca (1994), a Convenção da Guatemala (1999), a Convenção Interamericana para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra as Pessoas com Deficiência (2001) e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006). Entretanto, conforme nos afirma Mendes;Pletsch;Paula (2012, p.121) essas declarações de princípios, subscritas por centenas de governos, necessitam, para sua efetivação, de compromissos políticos corporificados por Planos de Ação em âmbito nacional. O reconhecimento dos direitos individuais deve ser atrelado a uma efetiva responsabilização dos governos em alterar as condições externas que determinam as desigualdades socioeconômicas e seus impactos no acesso à educação.

Como destacam as autoras, além do endosso a esses documentos internacionais, o Brasil já assegurava o princípio da igualdade de condições a todos para o acesso e a permanência na escola, sem qualquer tipo de discriminação, na Constituição Federal (BRASIL, 1988). Em decorrência ao previsto na Carta Magna, uma série de leis asseguram os direitos educacionais e sociais das pessoas com necessidades educacionais especiais, no Brasil, como: o Estatuto da Criança e do Adolescente - Lei nº 8.069/90 BRASIL, 1990), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), a que se seguem a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (1999), o Plano Nacional de Educação (2001a), as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001b), a que se seguem outras legislações específicas.

Partindo da proposta que assegura o atendimento especializado a pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino, e progressivamente, avançando para uma nova concepção, mais inclusiva, da educação especial no país, a legislação brasileira tem indicado que a proposta de inclusão escolar é uma realidade. Instaura-se, assim, o desafio para as redes de ensino, as instituições, seus professores e alunos, pais e toda a sociedade: não somente franquear o acesso às instituições escolares, garantido pelo arcabouço legislativo, mas assegurar em condições de igualdade a oferta de educação e aprendizagem efetiva, a todas as crianças e jovens que apresentam necessidades educacionais especiais, vinculadas ou não a deficiências. Segundo Mendes;Pletsch; Paula (2012, p.123), para tal:

Seria necessário que a legislação abordasse outros aspectos relevantes que interferem, de forma significativa, no processo de inclusão, como os equipamentos e os materiais específicos e a acessibilidade arquitetônica, bem como a adequada formação dos profissionais de educação para que as escolas brasileiras se tornem inclusivas, democráticas e de qualidade.

Este é um desafio que atinge todos os diferentes níveis e modalidades de ensino, da Educação Infantil até o Ensino Superior, incluindo a Educação profissional e tecnológica. A Rede federal de educação profissional e tecnológica, que nos últimos anos foi alvo de intensa expansão e reformulação, hoje, impulsionada pelas políticas públicas que asseguram a democratização do acesso a camadas antes excluídas, recebe uma demanda crescente de vagas de alunos com necessidades educacionais especiais, vinculadas ou não a presença de deficiências.

Sabe-se que o processo de inclusão na Rede Técnica Federal se insere no contexto das atuais políticas públicas de inclusão, em especial da educação inclusiva, cuja implantação na educação profissional se pauta principalmente na atuação dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNES) e nas ações de Tecnologia, Educação, Cidadania e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Específicas (TECNEP) (BORTOLINI, 2012).

Obviamente, para a construção de um ambiente acessível e inclusivo, é necessária a eliminação das barreiras arquitetônicas e atitudinais, bem como o uso de tecnologias que facilitem a inclusão, as denominadas Tecnologias Assistivas (TA), como auxiliares neste processo, sendo que a capacitação do corpo docente e técnico é fundamental para as mudanças atitudinais, a diminuição do preconceito e a construção de uma escola inclusiva.

Tecnologias Assistivas (TA) são tecnologias que reduzem ou eliminam as limitações decorrentes das deficiências física, mental, visual e/ou auditiva, a fim de colaborar para a inclusão social de pessoas portadoras de deficiência, idosos e pessoas que apresentem alguma limitação física ou sensorial, permanente ou temporária (BRASIL, 2005). O termo Tecnologias Assistivas (TA) se refere, portanto, a todo o arsenal de recursos e serviços que contribuem para proporcionar ou ampliar habilidades funcionais de pessoas com deficiência, entre outras, e consequentemente, promover vida independente e inclusão (BERSCH, 2005). A abrangência do conceito garante que as TAs não se restrinjam somente a recursos em sala de aula, mas estendam-se a todos os ambientes da escola, propiciando o acesso e a participação efetiva de todos os alunos e durante todo o tempo.

Tendo em vista que a investigação sobre a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais em instituição de educação profissional relatada nesta dissertação foi desenvolvida no IFAP, mais especificamente no campus Macapá, norteará nossa pesquisa as seguintes questões de estudo: O Instituto Federal do Amapá encontra-se em condições adequadas para atender alunos com necessidades educacionais especiais (ANEE)? Os docentes apresentam um desempenho satisfatório no acompanhamento do ANEE? Qual o grau de satisfação do ANEE relacionado à estrutura física e educacional da Instituição?

Numa tentativa de responder a estes questionamentos, a presente dissertação objetivou analisar as percepções dos docentes frente ao processo de inclusão nas práticas educativas necessárias para o atendimento de alunos com necessidade educacionais especiais no IFAP, e as percepções dos estudantes em relação ao seu nível de satisfação com o atendimento educacional oferecido, procurando traçar uma comparação entre essas duas visões.

Os objetivos específicos deste estudo se propuseram a identificar as percepções dos docentes frente ao processo de inclusão das práticas educativas necessárias para o atendimento de ANEEs no IFAP; analisar o grau de satisfação dos ANEEs relacionados à estrutura física e pedagógica do IFAP; analisar as principais dificuldades apresentadas pelos docentes do IFAP no acompanhamento de ANEEs, e ainda analisar as principais dificuldades



apresentadas pelos ANEEs no cotidiano do campus Macapá, do IFAP.

Para o atendimento desses objetivos, desenvolvemos esta investigação, no campus Macapá do IFAP, junto aos alunos com necessidades educacionais específicas, levantando suas percepções quanto ao seu nível de satisfação com o atendimento educacional oferecido, assim como levantando as percepções dos docentes frente ao processo de inclusão realizado na instituição e comparando as duas visões, de professores e estudantes, sobre as práticas educativas ministradas. Apesar de não objetivarmos analisar as percepções dos técnicos da instituição, entrevistamos duas técnicas que atuam diretamente no NAPNE do IFAP. Os dados obtidos com a aplicação de entrevistas e questionários foram organizados e categorizados segundo análise de conteúdo de Bardin (1977), à luz do referencial teórico utilizado.

Sabemos que muitas são as leituras necessárias à efetiva apropriação do referencial teórico, na perspectiva inclusiva, em especial a mais adequada à metodologia proposta, entretanto as limitações do tempo e das atividades ocupacionais realizadas durante a investigação reduziram esse escopo ao possível no que tange a bibliografia utilizada. Dividimos a bibliografia que orientou esta dissertação em três blocos, que tratam da revisão da literatura necessária: I - O conhecimento da legislação pertinente e bibliografia complementar, sobre a educação inclusiva no Brasil e sobre as recentes mudanças na Rede Técnica Federal; II – A bibliografia, normas e legislação pertinente ao uso das tecnologias assistivas, em especial a referente a educação profissional e as TAs utilizadas na rede técnica federal, com destaque para a atuação dos NAPNEs; III- O referencial teórico, propriamente dito, que fundamenta o direito à educação e a inclusão social das pessoas com deficiências, na perspectiva inclusiva e a questão da formação de professores.

Esta dissertação se divide em três capítulos, além desta introdução e das considerações finais. No primeiro capítulo, trazemos a discussão sobre a educação inclusiva, seus princípios, a legislação pertinente, à luz da bibliografia utilizada. Apresentamos ainda a instituição lócus da investigação, o IFAP, campus Macapá, seu histórico e proposta, tecemos considerações sobre as condições materiais e humanas para a inclusão, destacando os aspectos físicos, como a acessibilidade e as tecnologias assistivas disponíveis na instituição.

Ao passo que no segundo capítulo, apontamos os caminhos metodológicos utilizados, apresentamos os sujeitos da investigação, professores, alunos e técnicos, bem como os instrumentos utilizados e como categorizamos os dados.

Já no terceiro capítulo, analisamos os dados obtidos e comparamos as percepções de professores e alunos, sobre o processo de inclusão na instituição.

Por fim, nas considerações finais, convencidos de que mais do que resultados, sempre provisórios, obtivemos no caminho da investigação uma formação continuada e a percepção de que, sem menosprezar os evidentes avanços, muito se tem a caminhar para que nas instituições públicas brasileiras a inclusão garanta efetivamente o acesso à aprendizagem.

## 1. EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E INCLUSÃO: ALGUNS REFERENCIAIS

Antes de apresentarmos a investigação realizada no Instituto Federal do Amapá campus Macapá sobre o processo de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, segundo a percepção dos alunos incluídos e dos professores dessa instituição de educação profissional, é importante que iniciemos a discussão sobre a inclusão. Assim, neste capítulo, trazemos em um primeiro momento a discussão sobre a educação inclusiva e seus princípios, recorrendo à legislação e à bibliografia pertinente, assim como fornecemos alguns dados sobre a população com necessidades especiais. Iniciamos ainda a discussão sobre a acessibilidade e as tecnologias assistivas, aspectos importantes para a efetivação da educação inclusiva, e introduzimos a questão da educação profissional inclusiva e sua importância.

### 1.1. Inclusão Escolar e Educação Profissional

Antes de apresentarmos a investigação realizada no Instituto Federal do Amapá, campus Macapá, sobre o processo de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, segundo a percepção dos alunos incluídos e dos professores dessa instituição de educação profissional, é importante que iniciemos a discussão sobre a inclusão. Assim, neste capítulo, trazemos em um primeiro momento a discussão sobre a educação inclusiva e seus princípios, recorrendo à legislação e à bibliografia pertinente, assim como fornecemos alguns dados sobre a população com necessidades especiais. Iniciamos, ainda, a discussão sobre a acessibilidade e as tecnologias assistivas, aspectos importantes para a efetivação da educação inclusiva, e introduzimos a questão da educação profissional inclusiva e sua importância.

Inclusão, como um paradigma de sociedade, é o processo pelo qual os sistemas sociais comuns são tornados adequados para toda a diversidade humana - composta por etnia, raça, língua, nacionalidade, gênero, orientação sexual, deficiência e outros atributos - com a participação das próprias pessoas na formulação e execução dessas adequações (SASSAKI, 2009, p.1). O direito a oportunidades iguais, em especial à educação e ao trabalho, é um princípio de inclusão e garante o respeito e à diferença, à pluralidade e a diversidade humana. As pessoas com deficiência vêm superando o preconceito e a ignorância, e cada vez mais lutam pela inclusão em todas as esferas da sociedade. De forma mais específica:

A inclusão social é o processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir, em seus sistemas sociais gerais, pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade. 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 (SASSAKI, 1997, p.3).

Sabe-se que nas últimas três décadas o movimento pela inclusão escolar de todas as crianças e jovens, sem qualquer forma de discriminação, atendendo às suas necessidades específicas como garantia do direito de todos à educação, tem avançado, isto reconhecido pelos organismos internacionais e presente em legislações por todo o mundo. A concepção de construir uma escola que se proponha a incluir todos os alunos, sem discriminação, atendendo às suas necessidades específicas como garantia do direito de todos à educação, se fundamenta no movimento pela inclusão. Como sintetizam Bez; Paula (2012, p.82):

No Brasil, a inclusão escolar – um aspecto da inclusão social – é uma proposta marcada pela participação do país na *Conferência Mundial sobre Educação para Todos*, em Jontiem, Tailândia, em 1990, que estabeleceu metas mundiais para a

educação, elegendo-a como eixo articulador do desenvolvimento. A proposta tomou corpo, sobretudo, com a *Declaração de Salamanca*, em 1994, que estabeleceu os princípios da educação inclusiva, posteriormente reafirmados no *Fórum Mundial da Educação*, em Dacar, Senegal, em 2000 (BRASIL, 2008).

Assim, o Brasil, nos últimos anos, tem feito esforços no campo legislativo para acompanhar o movimento mundial pela inclusão, pela implantação de políticas educacionais “que visam dar garantias e condições de inserção, permanência e êxito no sistema escolar aos alunos com necessidades específicas” (BEZ;PAULA, 2012, p.82). O avanço das políticas educacionais inclusivas é reflexo da maior visibilidade que as pessoas com deficiências tem tido na sociedade brasileira e a ampliação dos direitos assegurados na Constituição Federal de 1988, mas também exigidos pelos acordos internacionais.

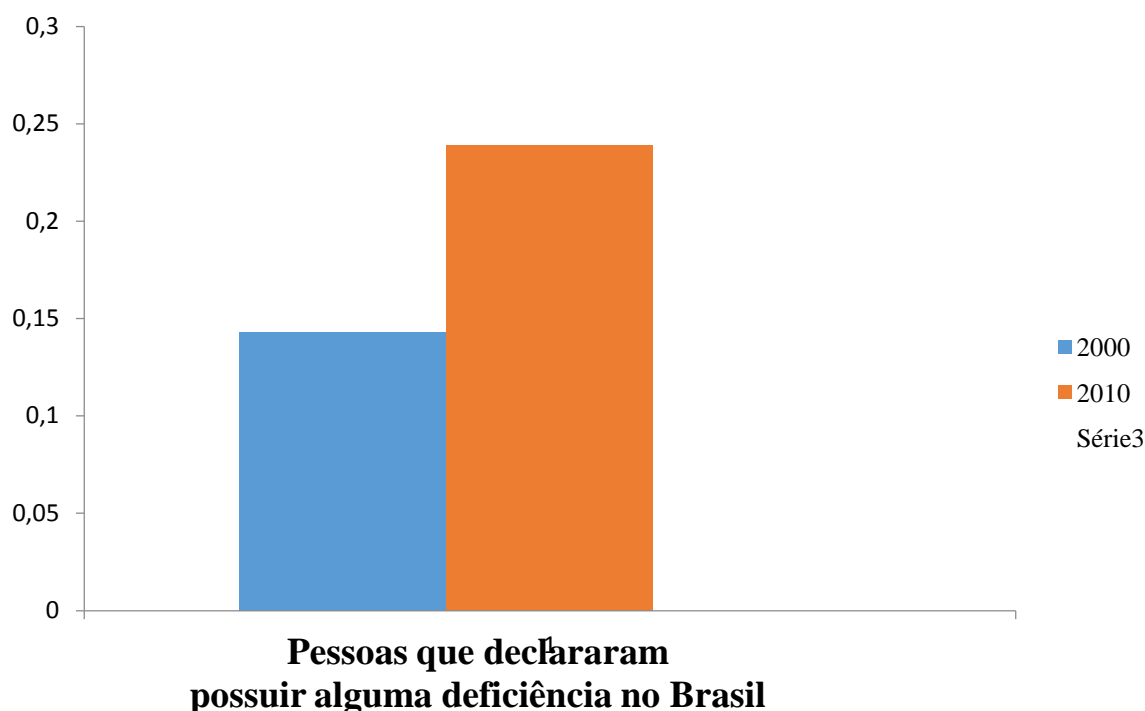
Em 2006, a Assembleia Geral da ONU aprovou a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, que visa ‘promover, proteger e assegurar o exercício pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência e promover o respeito pela sua dignidade inerente’ (BRASIL, 2009). A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência define em seu artigo 1º, que:

Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade com as demais pessoas. (BRASIL, 2009)

Dados da Organização das Nações Unidas (ONU, 2008), afirmam que cerca de 10% da população mundial, vivem com alguma deficiência. Podemos considerá-la a maior minoria do mundo, sendo que cerca de 80% dessas pessoas vivem em países em desenvolvimento. Ainda segundo a ONU (2008), um levantamento realizado nos Estados Unidos, em 2004, descobriu que apenas 35% das pessoas economicamente ativas possuíam alguma deficiência e estão em atividade de fato – em comparação com 78% das pessoas sem deficiência, o que aponta para a questão da empregabilidade e da preparação para o trabalho, o que nos remete ao papel da educação profissional nesse cenário.

O Gráfico 1, a seguir, nos permite visualizar o comparativo entre os dados do Censo 2000 e do Censo 2010, demonstrando que no período de dez anos, ocorreu um aumento no índice de pessoas que declararam ter alguma deficiência. Os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), referentes ao Censo 2010, nos mostram ainda que o total de pessoas que declararam possuir pelo menos uma deficiência severa no Brasil foi de 17.777.080, representando 6,7% da população total. O percentual de pessoas que disseram possuir alguma deficiência foi de 23,9% no censo de 2010, enquanto que na pesquisa do Censo de 2000, este índice era 14,3%. Os dados, portanto, apresentam um aumento de 9,6% de pessoas que se declararam possuir pelo menos uma deficiência severa no Brasil em um intervalo de tempo de 10 anos. O Censo 2010 investigou no questionário da amostra, as deficiências visual, auditiva, motora e mental (GRASSI, 2011a).

**Gráfico 1** - Comparativo do acréscimo de pessoas com deficiência, segundo dados do IBGE (2000 – 2010).

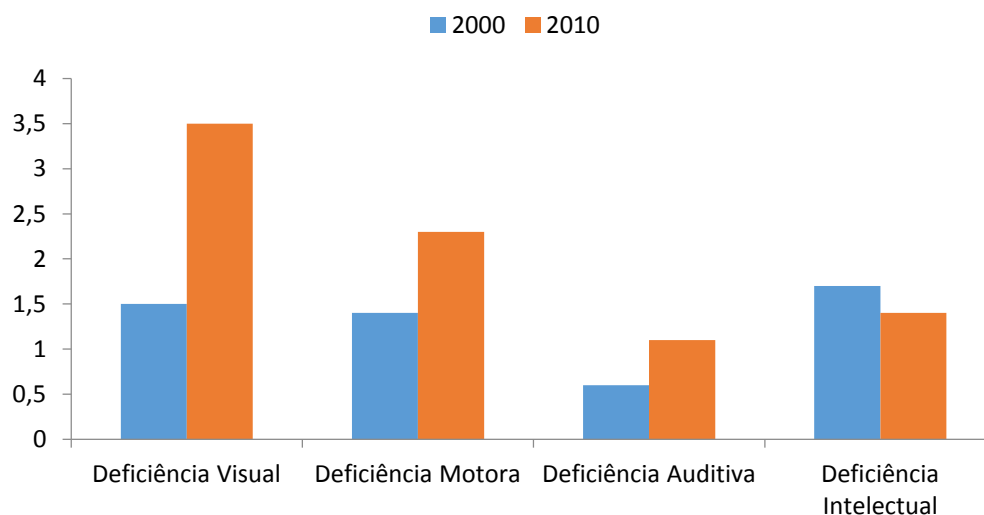


Fonte: Adaptados de dados do censo demográfico do IBGE (2010) - <http://www.censo2010.ibge.gov.br/apps/mapa/>

É interessante analisar agora os dados, por tipo de deficiência, segundo o IBGE (2010). O Gráfico 2, abaixo, ilustra melhor o crescimento do percentual da população brasileira com deficiência, por tipo de deficiência declarada.

Analisando o Gráfico 2, vemos que a porcentagem de pessoas que dizem ter deficiência visual severa passou de 1,5%, no Censo de 2000, para 3,5% no Censo de 2010, sendo a de maior incidência entre as deficiências declaradas. Em seguida vem à deficiência motora severa, que pulou de 1,4% no censo de 2000, para 2,3% na recente pesquisa realizada no ano de 2010. Já o índice de pessoas que declaram ter deficiência auditiva severa subiu de 0,6% para 1,1%. A única deficiência que apresentou redução no Censo de 2010 foi a intelectual, a qual passou de 1,7%, em 2000, para 1,4%. Este último dado nos induz a pensar que antes da inclusão escolar se tornar uma realidade nas escolas públicas brasileiras muitos alunos, sobretudo os que apresentavam fracasso escolar não eram alfabetizados e tinham elevado índice de repetência. Eram, muitas vezes, diagnosticados como deficientes mentais de grau leve. Essa prática de rotular os ‘deficientes da escola’ de deficientes mentais, tem sido menos evidente na última década.

**Gráfico 2** - Comparativo do aumento de pessoas que se dizem ter alguma deficiência severa no Brasil, segundo dados do IBGE (2000 – 2010).



Fonte: Adaptados de dados do censo demográfico do IBGE (2010)<http://www.censo2010.ibge.gov.br/apps/mapa/>.

Pode-se ainda inferir, observando os dois gráficos (Gráfico 1 e Gráfico 2), que esse acréscimo significativo de percentual da população, ao longo de uma década, pode indicar uma diminuição do preconceito, que causava uma enorme invisibilidade das pessoas com deficiência, muitas sem convívio social, além da família. Assim, esse aumento de pessoas com deficiência no país, apresenta um novo desafio para a escola: incluir as pessoas que se encontram nessa condição.

De acordo com Pessanha (2009), “por força da lei, os alunos portadores de necessidades educacionais têm o direito a frequentar escolas regulares e obterem a mesma qualidade de ensino destinado aos demais alunos de sua classe”. O professor e toda equipe da escola têm responsabilidade com a construção de um ambiente acessível e inclusivo, eliminando as barreiras arquitetônicas e atitudinais.

Moreira (2005) afirma que a inclusão do aluno com necessidades educacionais especiais (ANEE) tem representado um desafio que perpassa todo o espectro da Educação, e os diferentes níveis e modalidades de ensino, desde a Educação Infantil até o Ensino Superior. Afirma também que, nas estatísticas oficiais brasileiras, os estudos e pesquisas em sua maioria focalizam preferencialmente a condição desse alunado na educação básica, apresentando grande omissão sobre a situação do mesmo no ensino universitário. Podemos acrescentar que na educação profissional a situação era a mesma, até bem pouco tempo.

Sabe-se que o acesso à educação e ao trabalho em igualdade de condições requer mudanças não só atitudinais, mas também a adequação dos espaços para assegurar a acessibilidade de todos. A acessibilidade é um aspecto essencial para a inclusão de pessoas com deficiência, uma vez que é a garantia de que eles poderão ter acesso a esses espaços.

Em um estudo realizado em 2003, pela Universidade de Rutgers (EUA), o segundo motivo mais comum para a não contratação de pessoas com deficiência foi o medo de que os empregadores entrevistados têm do custo de instalações especiais (ONU, 2008). A acessibilidade é um fator importante para garantir a inclusão, tanto nos ambientes de trabalho,

como na escola, e em todos os espaços sociais.

Nesta investigação, dedicamos uma atenção especial às condições físicas e materiais da instituição, assim como as tecnologias assistivas disponíveis e utilizadas para favorecer a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais.

## **1.2. Inclusão Escolar, Acessibilidade e as Tecnologias Assistivas**

Sabe-se que para a efetivação do processo de inclusão escolar é necessário que as escolas brasileiras tenham acesso aos equipamentos e a materiais específicos, assim como a acessibilidade arquitetônica seja assegurada. A perspectiva inclusiva requer uma mudança atitudinal da comunidade escolar, e também uma adequação dos espaços, equipamentos e metodologias, “bem como a adequada formação dos profissionais de educação para que de fato as escolas se tornem inclusivas, democráticas e de qualidade”. (MENDES; PLETSCH; PAULA, 2012, p.123).

Segundo dados do MEC (2010), no que se refere à educação básica, o índice de acessibilidade arquitetônica na rede pública é de 14,6%, contra 29,7% no sistema privado. O Sistema de Educação Continuada a Distância (Secad) informou que o investimento na área passou de R\$ 700 mil em 2003 para R\$ 78 milhões em 2010. Apenas 17,5% das escolas brasileiras têm banheiros e dependências acessíveis, contando salas, corredores e auditórios, adequados a pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida (BRASIL, 2010).

O trabalho de Mendes;Pletsch; Paula (2012, p.123) destaca que a acessibilidade arquitetônica é *‘um dos primeiros requisitos que possibilita a todos os alunos, respeitando suas especificidades e suas necessidades individuais, o acesso à escola’*. Assim, uma série de legislações específicas foi criada, nos últimos anos, para assegurar o que os Referenciais para a Construção de Sistemas Educacionais Inclusivos indicam sobre a acessibilidade, porque ela é a garantia da:

[...] possibilidade de todos, de chegar até a escola, circular por suas dependências, utilizar funcionalmente todos os espaços, frequentar a sala de aula, nela podendo atuar nas diferentes atividades” (ARANHA, 2004, p. 21).

Nesse sentido, em 2004, foi instituído o Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, o qual indica aspectos fundamentais, como é o caso da acessibilidade arquitetônica. Merecem menção, ainda, as seguintes legislações específicas: Lei nº 8.899/1994, que dispõe sobre o passe-livre em transporte coletivo interestadual para os portadores de deficiência; a Lei nº 10.098/1994, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade para as pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida; a Portaria nº 1.679/1999, que dispõe sobre a avaliação das condições de oferta de ensino superior no que tange a acessibilidade, e a Lei nº 10.436/2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e o direito à acessibilidade de comunicação das pessoas com deficiência auditiva. Estas e outras leis subsequentes, seguindo os princípios da inclusão e da igualdade de condições, constituem um avanço significativo, no plano legal, no que se refere à acessibilidade de pessoas com necessidades especiais nas instituições e locais públicos.

Outro avanço significativo, foi a edição do Decreto nº 6.094/2007<sup>3</sup>, que dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso de Todos pela Educação e propõe uma série de medidas necessárias à educação inclusiva no país, como: investimentos na formação continuada de professores para atuar na Educação Especial; implantação de salas de recursos multifuncionais; acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares; ações para ampliar o acesso e a permanência das pessoas com necessidades especiais na educação superior; e o monitoramento do acesso à escola dos favorecidos pelo Benefício de Prestação Continuada (BRASIL, 2007).

Pelo Decreto nº 6.094/2007, todas as escolas deveriam ser adequadas a pessoas com deficiência, conforme explicitado no Inciso IX do Art. 2º:

Art. 2º- A participação da União no Compromisso será pautada pela realização direta, quando couber, ou, nos demais casos, pelo incentivo e apoio à implementação, por Municípios, Distrito Federal, Estados e respectivos sistemas de ensino, das seguintes diretrizes:

IX - garantir o acesso e permanência das pessoas com necessidades educacionais especiais nas classes comuns do ensino regular, fortalecendo a inclusão educacional nas escolas públicas; (BRASIL, 2007).

Sem garantir a acessibilidade, não é possível assegurar o acesso e a permanência do aluno com necessidades especiais na escola. De acordo com Adam e Regiani (2009), as salas de aula inclusivas têm sido o tema de inúmeros debates entre os profissionais da área educacional que visam colocar em prática os direitos dos alunos com necessidades educacionais especiais. Apesar desse processo ainda caminhar de forma lenta, a discussão não é tão recente, pois a Declaração de Salamanca (1994), já previa que:

As escolas devem ajustar-se a todas as crianças, independentemente das suas condições físicas, sociais, linguísticas ou outras. Neste conceito devem incluir-se crianças com deficiência ou superdotadas, crianças da rua ou crianças que trabalham, crianças de populações imigradas ou nômades, crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais (UNESCO, 1994).

Em 1996, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional<sup>4</sup>, a adaptação curricular passou a ser um direito dos alunos com necessidades educacionais especiais. Os três artigos que compõem o Capítulo V, que trata da Educação Especial, preveem o atendimento aos educandos portadores de necessidades especiais, preferencialmente na rede regular, e destacam no Art. 59, que os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades (BRASIL, 1996).

---

3 Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica

4 Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

A adaptação da escola e do currículo com vistas à integração na vida em sociedade, é fundamental para garantir a aprendizagem desse aluno, assim como, o explicitado no Inciso II, do mesmo Art. 59, que afirma que se deve garantir:

III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns (BRASIL, 1996).

Os currículos e a reorganização de toda a esfera pedagógica requer uma qualificação dos professores para ser implementada. Na educação profissional, essas necessidades são mais presentes. O trabalho de Bez (2011) aponta para as demandas dos docentes por qualificação, e o quanto o desconhecimento destes sobre as dificuldades dos alunos prejudicam o processo de inclusão. A inclusão social e educacional do aluno com necessidades especiais depende muito do papel docente nesse processo, e sua qualificação é essencial.

Nesse sentido, Bersch; Machado (2007 p. 23) afirmam que no caso da inclusão de alunos com deficiência se observa a necessidade de grupos de professores redesenharem novos perfis em relação ao conceito de inclusão, no qual parecem caber negociações e renegociações do que seja a diferença a ser incorporada em sala de aula e, também, de quais sejam os modos de agir, o saber prático de que lançam mão os professores e os alunos diante do trabalho com diferentes necessidades. As autoras ainda reafirmam que:

[...] é necessário que os professores conheçam a diversidade e a complexidade dos diferentes tipos de deficiência física, para definir estratégias de ensino que desenvolvam o potencial do aluno. De acordo com a limitação física apresentada é necessário utilizar recursos didáticos e equipamentos especiais para a sua educação buscando viabilizar a participação do aluno nas situações práticas vivenciadas no cotidiano escolar, para que o mesmo, com autonomia, possa otimizar suas potencialidades e transformar o ambiente em busca de uma melhor qualidade de vida (BERSCH; MACHADO, 2007, p. 29).

Uma das grandes demandas dos professores neste processo é a flexibilização curricular, que tem como objetivo promover um melhor aproveitamento do educando em sua série/turma, conceituada diferentemente por diversos autores como adaptação curricular. A adaptação curricular abrange modificações físicas e metodológicas e o uso de Tecnologias Assistivas (TAs) em sala de aula (ADAM; REGIANI, 2009).

Para favorecer a qualidade de vida das pessoas deficientes os recursos da tecnologia, muitas vezes, são imprescindíveis, conforme afirma Radabaugh (2001, p. 13): “Para as pessoas, a tecnologia torna as coisas mais fáceis. Para as pessoas com deficiência, a tecnologia torna as coisas possíveis”. Associada ao auxílio do professor, a Tecnologia Assistiva (TA) é o instrumento que possibilita a essas pessoas se comunicarem com o mundo ao seu redor, e consequentemente aprender.

Segundo Galvão Filho (2013) a Tecnologia Assistiva – TA, tem atravessado diferentes fases e etapas, sendo que a sistematização, construção e formulação do conceito de TA, está em pleno desenvolvimento, embora sua trajetória seja bastante curta e recente. Desse modo, as diversas concepções, paradigmas e referenciais considerados para essa construção do conceito de TA, apresentam matizes e nuances variáveis ao longo do tempo, em diferentes países e continentes (GALVÃO FILHO, 2013).

Vimos que no Brasil, o conceito de Tecnologia Assistiva (TA) refere-se àquelas que reduzem ou eliminem as limitações decorrentes das deficiências física, mental, visual e/ou auditiva, a fim de colaborar para a inclusão social de pessoas com necessidades específicas e de idosos.

O termo Tecnologia Assistiva foi criado oficialmente em 1988 nos Estados Unidos, com o intuito de garantir, pelo governo, a pessoas com necessidades especiais o benefício de



serviços especializados e o acesso a todo o arsenal de recursos que necessitam e que venham favorecer uma vida mais independente, produtiva e incluída no contexto social geral (BERSCH, 2006). O termo abarca todo o arsenal de recursos e serviços que contribuem para proporcionar ou ampliar habilidades funcionais de *pessoas com deficiência* e, conseqüentemente, promover vida independente e inclusão (BERSCH; TONOLLI, 2006 apud BERSCH, 2013).

A abrangência do conceito garante que TA não se restrinja somente aos recursos em sala de aula, mas se estenda a todos os ambientes da escola, propiciando o acesso e a participação efetiva de todos os alunos durante todo o tempo.

O uso das TAs é uma forma de assegurar o direito a aprendizagem, dos alunos com necessidades especiais. Na educação profissional, de nível médio e técnico, se o objetivo é preparar o aluno para o mundo do trabalho, profissionalizando-o, a utilização de todos os recursos que assegurem efetivamente a sua profissionalização e futura inserção profissional é essencial. Voltando ao que dispõem a Lei 9394/96, no Art. 59º, Inciso IV, que trata da educação profissional, e assegura as pessoas com deficiência:

IV - educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora; (BRASIL, 1996).

### **1.3. Histórico da Educação profissional e inclusiva**

A formação do trabalhador no Brasil deu-se desde os primórdios da colonização, segundo Fonseca (1961), tendo os índios e os escravos como primeiros aprendizes de ofício. Com o advento do ouro em Minas Gerais, foram criadas as Casas de Fundação e de Moeda e com elas a necessidade de um ensino mais especializado, o qual se destinava ao filho de homens brancos empregados da própria Casa. Pela primeira vez, estabelecia-se uma banca examinadora que deveria avaliar as habilidades dos aprendizes adquiridas em um período de cinco a seis anos. Caso fossem aprovados, recebiam uma certidão de aprovação (BRASIL, 2014).

Ainda segundo Brasil (2014), a história da educação profissional no Brasil tem várias experiências registradas nos anos de 1800 com a adoção do modelo de aprendizagem dos ofícios manufatureiros que se destinava ao “amparo” da camada menos privilegiada da sociedade brasileira. As crianças e os jovens eram encaminhadas para casas onde, além da instrução primária, aprendiam ofícios de tipografia, encadernação, alfaiataria, tornearia, carpintaria, sapataria, entre outros.

De acordo com Garcia (2000) apud Brasil (2014), em 1808, D. João VI cria o Colégio das Fábricas, considerado o primeiro estabelecimento instalado pelo poder público, com o objetivo de atender à educação dos artistas e aprendizes vindos de Portugal.

Mais de cem anos após a criação do Colégio de Fábricas por D. João VI, Nilo Peçanha, em 1909, através do Decreto nº 7.566, cria em diferentes unidades federativas, sob a jurisdição do Ministério dos Negócios da Agricultura, Indústria e Comércio, dezenove “Escolas de Aprendizes Artífices”, destinadas ao ensino profissional, primário e gratuito (BRASIL, 2014). Seguindo nessa trajetória histórica no que tange a educação profissional no Brasil, a Constituição Brasileira de 1937 foi a primeira a tratar especificamente de ensino técnico, profissional e industrial, estabelecendo no artigo 129:

O ensino pré-vocacional e profissional destinado às classes menos favorecidas é, em matéria de educação, o primeiro dever do Estado. Cumpre-lhe dar execução a esse

dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais. É dever das indústrias e dos sindicatos econômicos criar, na esfera de sua especialidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados. A lei regulará o cumprimento desse dever e os poderes que caberão ao Estado sobre essas escolas, bem como os auxílios, facilidades e subsídios a lhes serem concedidos pelo poder público (BRASIL, 1937).

Dessa forma, nesse mesmo ano (1937), foi assinada a Lei 378 que transformava as Escolas de Aprendizes e Artífices em Liceus Profissionais, destinados ao ensino profissional, de todos os ramos e graus.

Em 1941, vigoraram uma série de leis conhecidas como a “Reforma Capanema” que remodelou todo o ensino no país e, entre os vários pontos destacados na referida lei, o ensino profissional passou a ser considerado de nível médio. O ingresso nas escolas industriais passou a depender de exames de admissão. Os cursos foram divididos em dois níveis, correspondentes aos dois ciclos do novo ensino médio. O primeiro, compreendia aos cursos básico industrial, artesanal, de aprendizagem e de mestría; e o segundo, correspondia ao curso técnico industrial, com três anos de duração e mais um de estágio supervisionado na indústria, e compreendendo várias especialidades (BRASIL, 2009). Nesse contexto que tange ao ensino médio, Silva (2011, p. 16) afirma:

No Brasil, a organização do ensino secundário e a implementação da educação profissional nos vários níveis de ensino acompanharam as transformações ocorridas na sociedade, principalmente na segunda metade do século XX, e de forma mais acelerada, na sua última década. Essas transformações evidenciaram a necessidade de se dispor de Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica tendo por base o desenvolvimento econômico e social do país, já apontando para a necessidade deste ocorrer de forma sustentável. Nesse contexto, a elaboração de novas políticas educacionais para o ensino técnico, implicou em superar a dicotomia entre formação profissional e formação propedêutica, associando o ensino a uma nova cultura do trabalho e da produção.

Ainda segundo a autora supracitada, a fim de atender as determinações propostas da nova Constituição Federal de 1988, que preconizavam o princípio da igualdade de oportunidades educacionais com vistas ao mundo do trabalho e da inserção no meio social como direito de todos os cidadãos, os governos estaduais começaram a instituir verdadeiras redes de escolas de educação profissional.

As iniciativas implementadas pelos Governos Estaduais, em atendimento às diretrizes da Carta Magna de 1988, seguindo o mesmo rumo do Governo Federal, no que tange ao processo de inclusão, apesar de o avanço significativo não ser necessariamente representativo de uma mudança qualitativa na educação profissional, pois continuaram mantendo o traço assistencialista, sendo que o objetivo prioritário passou a ser preparar operários para o exercício profissional.

Com esse intuito e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394 de 1996 sendo sancionada, a educação profissional recebeu uma atenção especial. A referida lei dispõe sobre a Educação Profissional num capítulo à parte da Educação Básica, na qual, segundo Silva (2011), busca superar enfoques de assistencialismo e de preconceito social contido nas primeiras legislações de educação profissional do país, fazendo uma intervenção sócio crítica e qualificada para tornar-se um mecanismo para favorecer a inclusão social e democratização dos bens sociais de uma sociedade. Além disso, define o sistema de certificação profissional que permite o reconhecimento das competências adquiridas fora do sistema escolar.

A importância da educação profissional numa perspectiva inclusiva, para assegurar de fato as condições necessárias a sua profissionalização, aponta para o desafio de transformar as instituições que oferecem educação profissional, em escolas inclusivas, em que de fato ocorra a preparação para o desafio no mundo do trabalho.

Silva (2011) afirma que dentre os direitos assegurados pela Constituição Federal às pessoas com necessidades especiais, mas que na prática cotidiana ainda são acessíveis a poucos, encontra-se o ingresso no mercado de trabalho. Muitos dos entraves a inserção de pessoas com deficiência no mundo do trabalho se refere à preparação e qualificação para o exercício de funções laborativas, embora não se possa minimizar a enorme carga de preconceito que envolve a questão. Ainda segundo a autora, o acesso ao mercado de trabalho da pessoa com necessidades especiais além de envolver as etapas de qualificação para o trabalho, levanta questões que ultrapassam o ambiente educacional dado a enorme carga de preconceito sobre a capacidade das pessoas com deficiência. Ainda é lugar comum, portanto, acreditar que os trabalhos manuais ou o artesanato são as atividades laborais mais adequadas às pessoas com necessidades especiais, assim como no passado julgava-se ser melhor para elas os modelos de instituições educacionais segregativas.

Neste contexto no que tange a qualificação profissional de pessoas com necessidades especiais, Grassi (2011), de acordo com pesquisa realizada pelo Instituto de Pesquisas Econômicas da USP, junto a 628 trabalhadores com deficiência e 566 sem deficiência, comprovou que entre os trabalhadores com deficiência a incompatibilidade entre capacidade/experiência e função é muito mais elevada (62,8%) que entre os demais trabalhadores (34,6%).

Quanto aos índices de descontentamento no emprego, devido à inadequação entre o grau de escolaridade, a função exercida e a capacidade do trabalhador, também demonstra que é mais elevado (68,9%) do que entre os trabalhadores em geral (42,8%). O percentual de trabalhadores com deficiência que declararam estar satisfeitos com o emprego atual também é mais baixo (57,4%) do que dos demais trabalhadores investigados (67,6%), o mesmo ocorre em relação à carreira (53,6% contra 65,8%).

Na relação da pessoa com deficiência com o trabalho, o principal motivo de descontentamento não é o salário (apesar de 53,2% declararem que ganham abaixo da média do mercado), mas sim a falta de valorização e perspectiva de ascensão profissional.

A inserção no mundo do trabalho de trabalhadores com deficiência enfrenta uma série de obstáculos, entre eles referente à prevalência de preconceitos na sociedade, não só no Brasil, mas em todo o mundo. Em estudo, já citado, realizado pela Universidade de Rutgers (EUA), um terço dos empregadores entrevistados disse que acreditam que pessoas com deficiência não podem efetivamente realizar as tarefas de trabalho exigido, e este é o principal motivo para a sua não contratação (ONU, 2008).

De acordo com Silva (2011) tem sido longo o caminho trilhado pelas pessoas com necessidades especiais, da segregação total à integração, e ainda hoje sua luta para assegurar a inclusão na escola, no trabalho, no esporte, lazer e cultura, apenas se inicia. A continuidade dos debates sobre que tipo de formação profissional para todos atende às novas configurações sociais, econômicas e políticas, reveste-se de enorme complexidade, principalmente quando se trata do acesso de pessoas com necessidades especiais às instituições de educação profissional, envolvendo aspectos econômicos, políticos, sociológicos, psicológicos, afetivo e mesmo mitológicos, que perpassam e sobrepujam os valores da qualificação e do trabalho. Logo, neste contexto, a Educação Profissional tem um papel muito importante a desempenhar

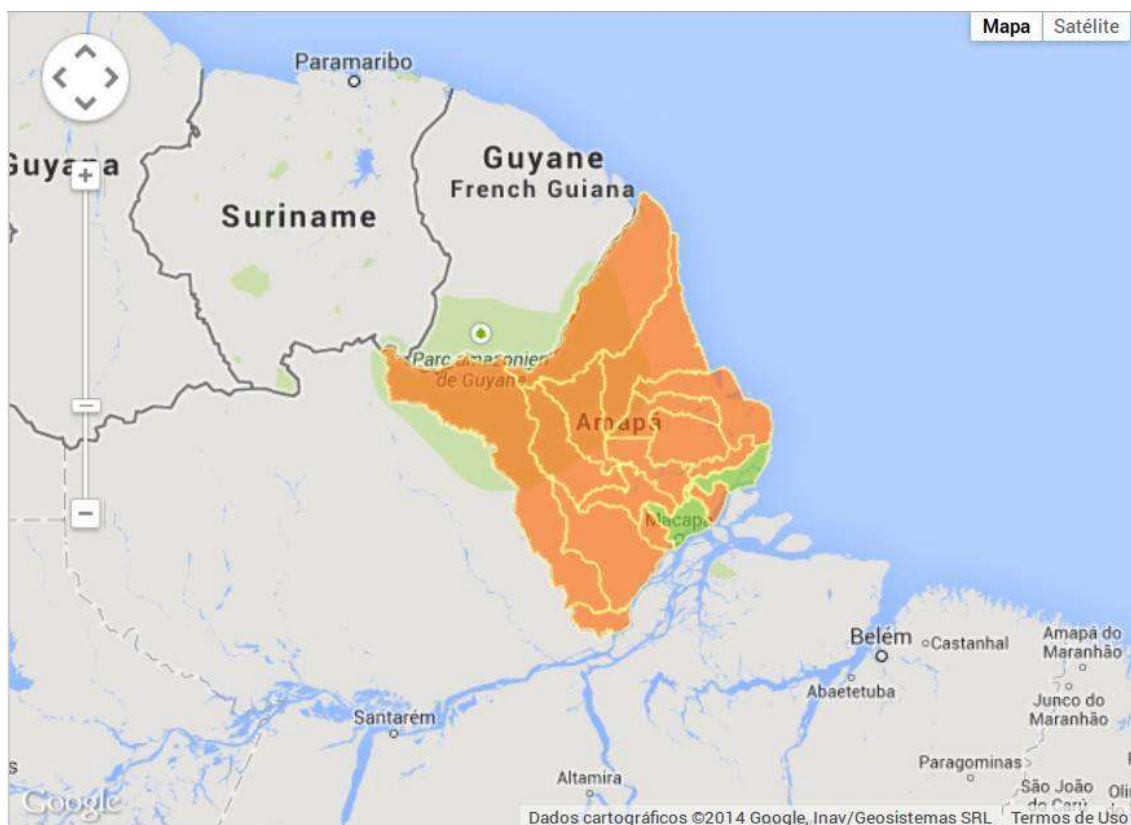
para a diminuição desse preconceito e, conseqüentemente, de melhorar a qualificação de trabalhadores com deficiência.

Iniciada essa discussão, apresentamos a seguir, a instituição onde se realizou a investigação, o IFAP, campus Macapá, seu histórico e proposta, e tecemos considerações sobre as condições materiais e humanas para a inclusão, destacando os aspectos físicos, como a acessibilidade e as tecnologias assistivas disponíveis na Instituição.

#### **1.4. O IFAP campus Macapá**

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá (IFAP) encontra-se localizado no Estado do Amapá. Conforme mostra a figura 1, o estado está situado a nordeste da Região Norte, no escudo das Guianas. O seu território é de 142.828,521 km<sup>2</sup>, sendo delimitado pelo estado do Pará a oeste e sul, pela Guiana Francesa a norte, pelo Oceano Atlântico a leste e o Suriname a noroeste. O município de Macapá é a capital e maior cidade do estado, sendo sede a Região Metropolitana de Macapá, a única no estado. Outras importantes cidades são: Santana, Laranjal do Jari, Oiapoque e Mazagão. Ao todo o estado tem 650.912 habitantes, distribuídos em seus 16 municípios (IBGE, 2014).

O IFAP é constituído pelos câmpus de Macapá e de Laranjal do Jari, estrategicamente localizados para contribuir com o desenvolvimento do Estado. Dados do IBGE (2014) dão conta de que Macapá possui uma população estimada em 398. 204 mil habitantes, 75% da demografia do Estado, de acordo com dados do IBGE. Já o município de Laranjal do Jari tem a terceira maior concentração populacional, com 40.357 habitantes, também integra a região do Vale do Jari, que agrega os municípios de Vitória do Jari (11.519 habitantes) e Almeirim, no Pará (31.192 habitantes).



**Figura 1** - Mapa ilustrativo da localização geográfica do Estado do Amapá, segundo o IBGE, 2014.

Fonte: <http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/uf.php?lang=&coduf=16&search=amapa>

O IFAP – campus Macapá – é uma instituição recente, e iniciou sua história em 25 de outubro de 2007, com a criação da Escola Técnica Federal do Amapá (ETFAP), instituída pela Lei nº 11.534. Em 13 de novembro de 2007, a Portaria do MEC nº 1066 atribuiu ao Centro Federal de Educação Tecnológica do Pará (CEFET/PA) o encargo de implantar a ETFAP, e para tomar à frente das articulações locais e viabilizar a implantação da então Escola Técnica Federal do Amapá, foi nomeado um Diretor Geral<sup>5</sup> *Pro tempore*.

Em 29 de dezembro de 2008, a Lei nº 11.892 que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, transformou a ETFAP em Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá (IFAP) – autarquia vinculada ao Ministério da Educação, detentora de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar, equiparada às universidades federais. Dando continuidade ao processo de implantação, foi nomeado um Reitor *Pro tempore*<sup>6</sup>.

Como uma instituição de educação superior, básica e profissional, pluricurricular, multicampi e descentralizada, a partir de 2010, seguindo a política de atuação da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, o IFAP passa a ofertar gradativamente cursos nos diferentes níveis e modalidades de ensino técnico e tecnológico, com o compromisso de viabilizar o desenvolvimento integral do cidadão trabalhador.

5 A Portaria MEC nº 1199, de 12 de dezembro de 2007, nomeou o professor Emanuel Alves de Moura para exercer o cargo de Diretor Geral Pró-Tempore.

6 A Portaria MEC 021, de 07 de janeiro de 2009, nomeou Reitor Pro tempore o professor Emanuel Alves de Moura, que ocupava o cargo de Diretor Geral Pró-Tempore da ETFAP.

O Instituto Federal do Amapá iniciou as atividades no ensino em 8 de setembro de 2010, em um prédio emprestado pelo governo do Estado do Amapá, e somente com a oferta de cursos técnicos na modalidade Subsequente, atendendo inicialmente, a 140 alunos no campus Macapá. Nessa primeira oferta, nenhum aluno foi identificado como ANEE. Os primeiros cursos implantados – definidos em audiências públicas, com foco nos arranjos produtivos locais – foram os de Informática e Edificações, no campus Macapá. Vale ressaltar que o prédio emprestado pelo governo do estado do Amapá, não possuía nenhuma forma de acessibilidade física se tratando de uma edificação antiga e desgastada com o passar do tempo, como podemos visualizar na Figura 2, abaixo.



**Figura 2** - Escola Estadual Darcy Ribeiro, primeira sede do IFAP.

Fonte: <https://www.google.com.br/maps/>

No dia 12 de março de 2012, o campus Macapá mudou para o seu prédio definitivo, localizado na Rod. BR 210, Km 03, Bairro Brasil Novo – Macapá-AP (Figura 3).



**Figura 3** - Entrada Principal do IFAP.

Fonte: André Côrtes, 2014.

Em 2012, quando da mudança para o local definitivo, o IFAP possuía um quantitativo de 53 professores e 78 servidores técnico-administrativos lotados no campus. O número de alunos, neste segundo ano de funcionamento, pelo cálculo de número de cursos e tempo de instituição era estimado em 980 alunos.

Atualmente, o Instituto Federal do Amapá possui 1.329 estudantes matriculados em cursos nas diversas modalidades de ensino, como técnico na forma integrada<sup>7</sup> nas áreas de Redes de Computadores, Edificações, Alimentos e Mineração. Na forma Subsequentes<sup>8</sup>, a Instituição possui cursos nas áreas de Alimentos, Edificações e Redes de computadores. Na modalidade PROEJA, o curso de Alimentos. No nível superior, a Instituição possui cursos de Licenciatura em Informática e Química. No nível Tecnológico, a Instituição possui cursos nas áreas de Redes de Computadores e Construção de Edifícios. No período de realização desta pesquisa, podemos constatar que o IFAP possuía alunos inclusos em todas as modalidades de ensino.

De acordo com o Plano Diretor do IFAP, instituído para funcionamento entre os anos de 2014-2018, quando a instituição estiver em pleno funcionamento, o IFAP atenderá 4.700 estudantes, distribuídos nos seguintes níveis e modalidades de ensino: Cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC); Nível Médio, sendo que 50% das vagas destinadas a cursos

---

<sup>7</sup> O curso técnico integrado permite aos alunos fazerem ao mesmo tempo o ensino médio e o ensino técnico, é portanto o curso técnico integrado ao médio na mesma instituição.

<sup>8</sup> O curso técnico subsequente requer que o aluno já tenha cursado anteriormente o ensino médio em outra instituição.

técnicos articulados ao Ensino Médio (Integrado, Subsequente); Nível Superior, sendo que pelo menos 30% das vagas deve ser destinado a cursos de bacharelados e tecnológicos e 20% das vagas destinadas a licenciaturas; e Pós-Graduação: Lato Sensu e Stricto Sensu.

No que tange a Responsabilidade Social da Instituição, o Plano Diretor contempla o desenvolvimento de ações educacionais permitindo, de maneira efetiva, o acesso à educação de qualidade, na sua gestão. O Plano Diretor prevê a remoção de barreiras para que se efetive uma aprendizagem eficaz, se construindo, assim, a tão sonhada escola inclusiva. Ainda segundo o referido Plano, partindo desses princípios, a visão de escola inclusiva se concretiza promovendo educação, principalmente a profissional, de forma acessível, independentemente de sua deficiência: ser social intelectual ou física.

#### **1.4.1. As instalações do IFAP e a Acessibilidade Física**

Para melhor explicitar a questão da acessibilidade, julgamos importante destacar que a acessibilidade inclui também a supressão de barreiras e de obstáculos não somente arquitetônicas, mas também na comunicação, o que nos remete às tecnologias assistivas, objeto desta investigação, e que serão tratadas mais adiante. As definições de acessibilidade e barreiras apresentadas pela Lei nº 10.098/2000 estabelece: “[...]nas vias e espaços públicos, no mobiliário urbano, na construção e reforma de edifícios e nos meios de transporte e de comunicação” (BRASIL, 2000). Essa lei apresenta ainda, em seu Artigo 2º, as definições de:

I - acessibilidade: possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos transportes e dos sistemas e meios de comunicação, por pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida;

II - barreiras: qualquer entrave ou obstáculo que limite ou impeça o acesso, a liberdade de movimento e a circulação com segurança das pessoas [...] (BRASIL, 2000).

A observação realizada ao longo da investigação seguiu roteiro disponível no Anexo 1, e se desenvolveu no período decorrido entre os meses de agosto de 2013 a fevereiro de 2014, que é o período em que o texto se refere.

As instalações prediais definitivas do IFAP campus Macapá, apesar de ser um prédio recém construído, não obedecem na sua totalidade o que a legislação estabelece sobre acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos. Conforme o Decreto 5.296/2004 e a NBR 9050/2004, o IFAP não atende as exigências mínimas de acessibilidade previstas na legislação. Um exemplo desse descumprimento legal é a falta de rampa de acesso, que possibilitaria o acesso de cadeirante ou demais pessoas com alguma dificuldade de locomoção ao pavimento superior da instituição de ensino. A ausência desta rampa de acesso, portanto, torna-se uma barreira e um sério agravante nas condições de acessibilidade, principalmente, quando levamos em consideração que todas as salas de aula ficam localizadas no pavimento superior da instituição. Conforme sugere a ABNT NBR 9050:

Todos os espaços, edificações, mobiliário e equipamentos urbanos que vierem a ser projetados, construídos, montados ou implantados, bem como as reformas e ampliações de edificações e equipamentos urbanos, devem atender ao disposto nesta Norma para serem considerados acessíveis. (ABNT, 2004, p. 1)



Não existindo rampa de acesso no projeto arquitetônico da instituição, a solução encontrada para possibilitar o acesso de pessoas com dificuldades de locomoção, ao pavimento superior da instituição, foi a instalação de Plataformas de acessibilidade. O Decreto 5.296/2004 estabelece no seu artigo 20 que:

Na ampliação ou reforma das edificações de uso público ou de uso coletivo, os desníveis das áreas de circulação internas ou externas serão transpostos por meio de rampa ou equipamento eletromecânico de deslocamento vertical, quando não for possível outro acesso mais cômodo para pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida, conforme estabelecido nas normas técnicas de acessibilidade da ABNT (BRASIL, 2004).

Atualmente, existe apenas uma (01) plataforma de acessibilidade<sup>9</sup> instalada no prédio (figura 4) e quatro poços destinados à implantação das plataformas de acessibilidades, como pode ser observado na Figura 5, a seguir.



**Figura 4** - Plataforma de Acessibilidade

Fonte: André Côrtes, 2014.

---

<sup>9</sup> Plataforma de acessibilidade Indicado para permitir acesso a desníveis de até 4m acesso a pavimentos (entre andares) em edificações residenciais e comerciais como bancos, escolas, restaurantes, shoppings, e outros.



**Figura 5** - Poço para implantação de plataforma de acessibilidade.  
Fonte: André Côrtes, 2014.

No período da investigação a Plataforma de acessibilidade não estava funcionando, devido a problemas mecânicos. Durante a pesquisa, fui informado pela Direção Administrativa o campus Macapá de que a instituição estava providenciando a contratação de empresa especializada para efetuar a manutenção. A respeito da acessibilidade física do prédio, pude constatar também que a instituição possui banheiros para PNE's, como podemos observar na figura 6 abaixo.



**Figura 6 - Banheiros Acessíveis.**

Fonte: André Côrtes, 2014.

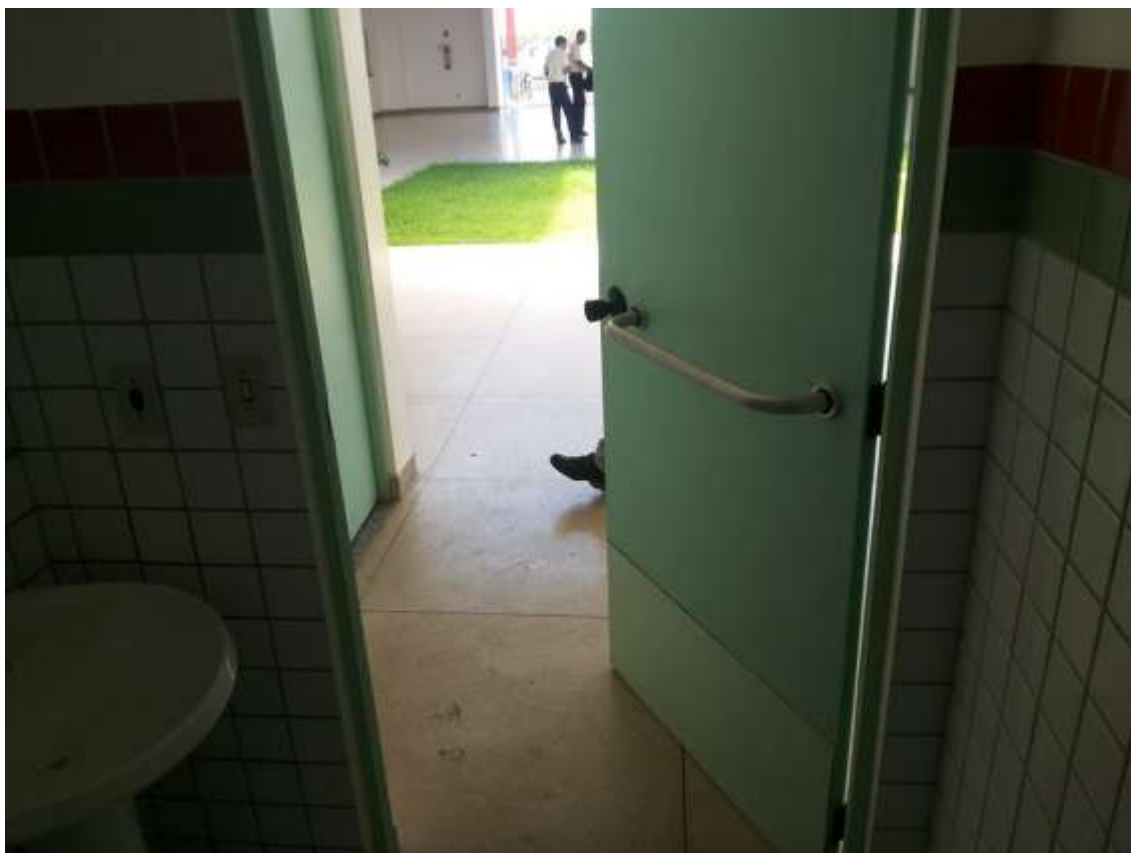
Chamamos a atenção para o fato de que muitos detalhes construtivos são necessários para possibilitar autonomia das pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida, devendo prever as seguintes condições gerais:

- No mínimo 5% do total de peças sanitárias e vestiários adequados às pessoas com deficiência;
- Localizados em rotas acessíveis;
- Portas com abertura externa nos boxes de sanitários e vestiários;
- Dimensões mínimas de 1,50 x 1,70 m, com bacia posicionada na parede de menor dimensão;
- Áreas de transferência lateral, perpendicular e diagonal para bacias sanitárias;
- Área de manobra para rotação 180°;
- Área de aproximação para utilização da peça;
- Instalação de lavatório sem que este interfira na área de transferência;
- Acessórios (saboneteira, toalheiro, cabide, ducha, registro) instalados em uma faixa de alcance confortável para pessoas com deficiência, entre 80 e 120 cm;
- Sinalização com Símbolo Internacional de Acesso – SIA.



**Figura 7-** Imagem interna do banheiro acessível.  
Fonte: André Côrtes, 2014.

Durante a pesquisa foi possível constatar que os banheiros acessíveis existentes na instituição de ensino pesquisada estão dentro do padrão estabelecido pelas normas vigentes, como podemos visualizar nas imagens (Figura 7 e 8). Entretanto, os dois principais banheiros para PNE's ficam localizados em posição um tanto quanto desfavorável, levando em consideração que o mesmo fica no Hall de entrada da instituição, e não possui nenhuma barreira que garanta a privacidade do usuário, como pode ser observado na figura 4 abaixo:



**Figura 8** - Banheiro sem barreira de privacidade.  
Fonte: André Côrtes, 2014.

No que se refere à largura dos corredores, verificamos que os corredores estão dentro do padrão determinado pela ABNT NBR 9050/2004, que diz:

Os corredores devem ser dimensionados de acordo com o fluxo de pessoas, assegurando uma faixa livre de barreiras ou obstáculos, as larguras mínimas para corredores em edificações e equipamentos urbanos são de no mínimo 1,50 m para corredores de uso público (ABNT, 2004).

Como podemos observar na figura 9 abaixo, a observação da largura exigida possibilita que os cadeirantes possam circular tranquilamente pelos corredores da instituição.



**Figura 9** - Corredores do IFAP.

Fonte: André Côrtes-2014.

Entretanto, algumas outras inadequações que ferem os critérios de acessibilidade, segundo as normas da ABNT, foram observadas durante a pesquisa, como o fato da instituição pesquisada não possuir telefones adaptados. Observamos ainda a não existência de sinalização para deficiente visual, deficiente auditivo ou cadeirante. Apesar de ser uma exigência obrigatória para os prédios públicos de uso coletivos, como determina o Art. 26 do Decreto 5.296/2004:

Nas edificações de uso público ou de uso coletivo, é obrigatória a existência de sinalização visual e tátil para orientação de pessoas portadoras de deficiência auditiva e visual, em conformidade com as normas técnicas de acessibilidade da ABNT (BRASIL, 2004).

A sinalização tátil no piso é um recurso para prover segurança, orientação e mobilidade a todas as pessoas, principalmente para pessoas com deficiência visual. Também não foi identificado na Instituição, no decorrer da pesquisa, a existência de piso tátil, indo de encontro com o que preconiza a legislação. Constatamos que todos os pisos da instituição de ensino pesquisada, são ásperos. Na figura 10 abaixo, podemos observar a existência de tapetes sobressalentes, sendo que a ABNT através da NBR 9050, orienta que: *“Tapetes devem ser evitados em rotas acessíveis”* (ABNT, 2004).



**Figura 10-** Tapete sobressalente na entrada principal do IFAP.  
Fonte: André Côrtes, 2014.

Durante a pesquisa pode ser constatado que o auditório da Instituição segue algumas orientações que a legislação preconiza, possuindo rampa de acesso e poltrona destinada a PNE's. É importante deixar registrado que a coordenadora do NAPNE relatou que no projeto do auditório central da instituição não estava contemplado a inserção de rampas de acessibilidade. Em vista disso, as mesmas foram inseridas após visita técnica da coordenação do NAPNE no canteiro de obras, onde a equipe se reuniu com o setor de engenharia responsável, e foi discutido a colocação das rampas de acessibilidade nas laterais do auditório. Para que isso ocorresse, foi necessário remover algumas fileiras de poltronas, como podemos observar nas figuras a seguir:



**Figura 11** - Visão geral do Auditório.  
Fonte: André Côrtes, 2014.

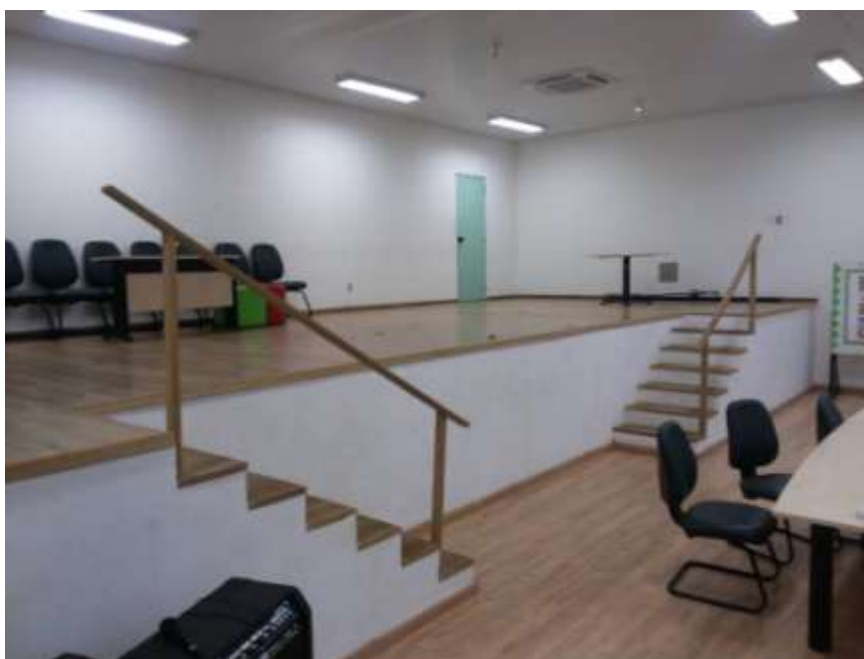


**Figura 12** - Rampas Laterais.  
Fonte: André Côrtes, 2014.





**Figura 13-** Poltronas destinadas a PNE's.  
Fonte: André Côrtes, 2014.



**Figura 14 -** Acesso ao palco inacessível.  
Fonte: André Côrtes, 2014.

Assim, apesar de ser um prédio projetado e construído recentemente, o projeto inicial não contemplava todas as normas de acessibilidade exigidas pela legislação, como as rampas, obrigando a serem feitas adequações a posteriori. Outras adequações ainda não foram realizadas, o que dificulta a acessibilidade dos alunos com deficiências, prejudicando a inclusão.

#### **1.4.2. O NAPNE no Instituto Federal do Amapá**

O Ministério da Educação, por intermédio da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica – SETEC – desenvolve, desde julho de 2001, a Ação TEC NEP – Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas. A Ação TEC NEP é um programa que visa garantir a inserção, a permanência e a saída com sucesso dessa clientela na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica em cursos técnicos, tecnológicos e de formação inicial e continuada, em parceria com os sistemas estaduais e municipais, bem como associações e organizações não governamentais.

Como parte integrante dessa estrutura há os NAPNEs – Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais – em cada Instituição que articula a comunidade, instituições e as próprias pessoas com necessidades educacionais especiais, desenvolvendo ações de implantação e implementação da Ação TEC NEP no âmbito interno.

Os NAPNE'S do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá, IFAP, foram implantados durante o I Encontro de Educação Inclusiva do IFAP, pela Portaria nº 114 de 17 de fevereiro de 2011, sendo um no campus Macapá e o outro em Laranjal do Jari.

Desde sua criação no IFAP, o NAPNE tem buscado materializar suas missões quais sejam: desenvolver a educação para a convivência, estimular a aceitação da diversidade e, principalmente, buscar a quebra das barreiras arquitetônicas, educacionais e atitudinais. Como proposto na sua estruturação pela SETEC, o NAPNE segue os seguintes princípios, comuns e por eles pauta o seu trabalho na instituição: não discriminação; plena e efetiva participação e inclusão na sociedade; respeito pela diversidade; igualdade de oportunidades; acessibilidade para todos e respeito pelo desenvolvimento das capacidades individuais.

O NAPNE atende os alunos com necessidades educacionais específicas e os professores que atendem estes alunos, além da comunidade em geral por meio de cursos, palestras e atividades de sensibilização, estes atendimentos geralmente ocorrem na sala do AEE, que podemos observar na figura 15 abaixo:



**Figura 15-** Sala do AEE.  
Fonte: André Côrtes, 2014.

Para obter os dados sobre o NAPNE e suas atividades nos valemos das informações disponíveis sobre o setor na página eletrônica da SETEC/MEC, nos documentos do NAPNE/IFAP e na entrevista realizada com a coordenadora do Núcleo, cujo roteiro está disponível no Anexo II.

Segundo o plano de ação do NAPNE, a sua equipe deverá ser composta pelos seguintes profissionais: Psicólogo, assistente social, pedagogos, professores, técnicos em assuntos educacionais, técnico em áudio visual e outros técnicos voluntários, podendo contar com participação da comunidade interna e externa. No período em que a pesquisa foi realizada, o NAPNE, do campus Macapá, contava com os seguintes profissionais: uma psicóloga, uma pedagoga, três professoras de educação especial, uma assistente administrativa e uma bolsista. Na entrevista a coordenadora do NAPNE ratificou que: *“Essa equipe é responsável pela entrada, permanência e saída exitosa dos atuais 10 alunos com necessidades educacionais específicas”*.

No decorrer da pesquisa foi observado, que o NAPNE atendia e acompanhava estudantes que possuíam deficiência visual, física, baixa visão, com síndrome de Asperger e altas habilidades.

É importante ressaltar que no 1º concurso público realizado para contratação de docentes para atuarem na instituição de ensino pesquisada, não foi previsto vagas para professores que atuassem na área da educação especial. Só após a identificação do primeiro aluno com necessidades educacionais especiais, foi publicado edital para contratação de professor temporário que atendesse a demanda da educação especial na instituição.

No segundo concurso público da instituição realizado em 2013, para contratação de docentes, já previu a contratação de docentes que atuam na área da educação especial. Como podemos constatar a seguir, na sua fala, a coordenadora do NAPNE considera esta inserção ter sido uma vitória para a instituição de ensino pesquisada: *“No primeiro concurso não foi*

*ofertado vaga para professores da educação especial, neste último já foram ofertadas três vagas, e graças a Deus a instituição já chamou os três.”*

Apesar de inicialmente a instituição não contar com os profissionais especializados, tão logo a demanda se instalou e os profissionais foram contratados, primeiramente de forma temporária, e posteriormente por via de concurso público, de caráter efetivo, o que demonstra a preocupação da gestão com o atendimento dos alunos.

Dentre as atividades previstas pelo NAPNE para o ano de 2011, temos as seguintes:

1. Contato e parceria com as Instituições que atuam com os direitos da pessoa com deficiência;
2. Solicitação de material didático e pedagógico para compor o acervo do NAPNE;
3. Parceria com o Centro de Atendimento ao Surdo (CAS) para realização de curso em Libras Nível I e II para os servidores do IFAP;
4. Elaboração de documento quanto adequações arquitetônicas no prédio do IFAP; e
5. Realização de grupo de estudo que visa à formação de servidores quanto ao atendimento e acompanhamento de pessoas com necessidades educacionais específicas e parceria com professores de português, CAE (Centro de Apoio ao estudante) e Coordenação Pedagógica no projeto “Pensando a diversidade”, que objetiva sensibilizar os discentes para o respeito às diferenças e a construção de uma cultura de convivência.

No período da pesquisa foram identificadas algumas tecnologias Assistivas utilizada pelo NAPNE do campus Macapá, para reduzir as limitações dos ANEE’s, como:

- Ampliação de Material Didático;
- Software de Acessibilidade (plataforma para a leitura de tela, para facilitar a inclusão digital de deficientes visuais); e
- Impressão de Material em Braile

É importante mencionar que o IFAP ainda não possui impressora braile, mas no período da pesquisa fomos informados pela coordenadora do NAPNE que a instituição já está providenciando a aquisição deste equipamento. Enquanto não é concluído o processo de compra da impressora braile, as impressões em braile do material didático dos alunos cegos ou com baixa visão são realizadas através de parceria firmada entre o IFAP e outras instituições de ensino local.

Foi realizada entrevista com a coordenadora do NAPNE e com a técnica que atua no setor, e os relatos das mesmas serão discutidos juntamente com os dados obtidos com os docentes e discentes, no capítulo a seguir.

## 2. EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO IFAP: CAMINHOS E SUJEITOS

No item anterior apresentamos o locus da investigação, o IFAP, campus Macapá, e iniciamos a discussão sobre a educação inclusiva, os pressupostos legais da inclusão, a educação profissional. Tecemos considerações sobre as condições materiais e humanas para a inclusão, com destaque para os aspectos físicos, como a acessibilidade e as tecnologias assistivas disponíveis na instituição, assim como o papel do NAPNE no atendimento aos ANEEs incluídos no IFAP. Neste capítulo, apontamos os caminhos metodológicos utilizados, e apresentamos os sujeitos da investigação, professores, alunos e técnicos, bem como os instrumentos utilizados, e como categorizamos os dados.

Para a realização deste estudo, sobre a inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais, inquirimos quais as percepções de professores e alunos sobre o processo de inclusão do aluno com necessidades educacionais especiais, visando a sua profissionalização em nível técnico. A instituição investigada é o Instituto Federal do Amapá, campus Macapá, onde o pesquisador atua.

Por se tratar de uma dissertação em educação, a investigação utilizou uma abordagem eminentemente qualitativa, e a metodologia escolhida foi a pesquisa do tipo descritiva. Nossa pretensão inicial foi discutir as percepções de professores e alunos sobre o processo de inclusão de alunos com necessidades especiais no IFAP. Acreditamos, com isso, ser possível conhecer as percepções e expectativas dos docentes mediante sua prática em sala de aula junto aos ANEEs, bem como as expectativas dos discentes frente a esse processo.

Como vimos, o principal objetivo da investigação foi analisar as percepções dos docentes frente ao processo de inclusão das práticas educativas necessárias para o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais no IFAP, e analisar as percepções dos estudantes em relação ao seu nível de satisfação com o atendimento educacional oferecido, estabelecendo uma análise comparativa entre essas duas visões.

Assim, descrevemos e analisamos os dados obtidos, os ‘achados’ da pesquisa, e nesse sentido esta foi uma pesquisa descritiva. De acordo com Gil (2002), a pesquisa descritiva aborda características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre as variáveis. O referido autor ainda cita que esse tipo de pesquisa se propõe a:

Levantar as opiniões, atitudes e crenças de uma população, bem como, estudar o nível de atendimento dos órgãos públicos de uma comunidade [...] descrevendo as características da população ou fenômeno estudado (GIL, 2002, p. 41).

Portanto, o presente estudo foi de caráter descritivo no que dizem respeito as opiniões, que manifestam os valores, buscando incorporar o significado atribuído as práticas de professores e alunos, conhecendo as relações e as estruturas sociais capazes de fornecer apoio neste processo.

Da mesma forma, justificou-se o método de abordagem qualitativa por assegurar o alcance dos objetivos pela captação, explicações e interpretações do que ocorreu nos grupos estudados. Sobre essa abordagem, Minayo (2007, p. 22) define estudo qualitativo como uma pesquisa que responde a questões muito particulares. Ela se preocupa com as ciências sociais como nível da realidade que não pode ser quantificado, ou seja, ela trabalha com o universo de significado, motivos, aspirações, crenças, valores, atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações dos processos e dos fenômenos.

Para Minayo (2002), o estudo descritivo é um método de abordagem que tem como intuito garantir uma maior precisão nos resultados e fidedignidade para sua interpretação, pois

nos permite privilegiar caracteres nucleares do objeto investigado, evidenciado pela afirmação:

[...] trabalha com um universo de significados, motivos, aspirações, crenças valores e atitudes, correspondendo a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. Isso possibilitará analisar, compreender e classificar os processos dinâmicos vivenciados pelos grupos envolvidos, bem como auxiliar no entendimento do comportamento dos indivíduos (MINAYO, 2002, p. 21).

Neste tipo de pesquisa, o pesquisador procura reduzir a distância entre a teoria e os dados, através da compreensão dos fenômenos pela sua descrição e interpretação. A pesquisa enfatiza o processo dos acontecimentos, buscando uma profunda compreensão do contexto da situação.

De acordo com Silvio Oliveira (1999, apud Oliveira, 2007), as abordagens qualitativas facilitam descrever a complexidade de problemas e hipóteses, bem como analisar a interação entre variáveis, compreender e classificar determinados processos sociais, oferecer contribuições no processo das mudanças, criação ou formação de opiniões de determinados grupos e interpretação das particularidades dos comportamentos ou atitudes dos indivíduos (OLIVEIRA, 2007, p. 59).

Neste sentido, a pesquisa qualitativa busca respostas para questões particulares, segundo Oliveira (2007, p. 37) ela é um “processo de reflexão da realidade através da utilização de métodos e técnicas para compreensão detalhada do objeto de estudo em seu contexto histórico e/ou segundo sua estruturação”.

Desta forma, o modelo de estudo referido permite uma investigação cujo objetivo principal é o universo dos significados, motivos, aspirações, críticas e valores importantes para a descrição da compreensão das situações vividas pelos docentes durante suas práticas pedagógicas em sala de aula e de discentes inseridos nesse processo.

Como explicitado anteriormente, a pesquisa foi realizada no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Amapá, campus Macapá. A instituição de ensino foi escolhida por ser referência na educação básica, técnica e superior tecnológica, visando à formação para o mercado de trabalho. O fato de o pesquisador atuar na instituição como professor facilitou o acesso aos dados e a realização da investigação, a qual se adequa à proposta do Programa de Pós-graduação em que esta pesquisa se insere.

## **2.1. Os Participantes da pesquisa:**

Os participantes foram os professores do IFAP, campus Macapá, que desempenham suas práticas docentes junto a alunos inclusos e os referidos alunos com necessidades educacionais especiais que estudam na educação básica e superior. Também requeremos a participação da coordenadora do NAPNE e de outros profissionais da instituição necessários para o bom andamento da pesquisa.

Dentre o corpo docente e discente para decidir quem seriam os participantes da investigação, utilizamos **critérios de inclusão e exclusão**, de acordo com os objetivos da investigação.

Para docentes determinamos como **critérios de inclusão**, atuar na docência com

ANEE no IFAP no mínimo 01 ano, e concordar em participar da pesquisa assinando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que consta do Anexo VI. Seguindo esses critérios, selecionamos 18 professores que participaram da investigação respondendo o instrumento, questionário, que consta do Anexo IV.

Já para os discentes com necessidades educacionais especiais do IFAP, campus Macapá, o **critério de inclusão** foi o consentimento em participar da pesquisa assinando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), por si mesmo, se maior de 18 anos, ou por seu responsável, se menor de 18 anos (ANEXO VII).

Por contraste, como **critério de exclusão** da pesquisa, estão alunos e docentes que se recusaram a assinar o termo de consentimento livre e esclarecido. Alguns dos responsáveis pelos alunos menores se recusaram a assinar o termo, demonstrando que não possuíam interesse em integrar a pesquisa como sujeitos da investigação.

Por se tratar de um estudo de abordagem qualitativa no qual se pretendeu observar as atitudes e ações diversas dos sujeitos alvos da investigação para compreender a temática ou esclarecer pontos obscuros no que se refere à abordagem de ANEE e docentes que atuam diretamente com esses alunos, fez-se necessário seguir as recomendações da Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde (CNS) que trata da questão **Ética da pesquisa**, e que subsidia estudos que envolvam a participação de seres humanos (BRASIL, 2012).

Neste contexto, o presente estudo alicerçou-se na resolução já mencionada de forma a atender aos princípios da autonomia (respeito à dignidade da pessoa humana), beneficência (máximo de benefícios e mínimo de riscos e danos), não maleficência (danos previsíveis serão evitados), justiça e equidade (relevância social da pesquisa e garantias iguais aos participantes da mesma). Objetivando garantir os direitos e deveres que dizem respeito aos sujeitos da pesquisa, a comunidade científica e ao Estado.

O pesquisador se responsabilizou por manter o bem estar, a integridade, o sigilo de identidade, a privacidade e a proteção da imagem dos indivíduos do estudo, sendo obrigado a suspender a pesquisa quando perceber dano ou risco a saúde dos participantes.

Por se tratar de uma população passiva de vulnerabilidade, conforme mencionado na Resolução 466/2012 - CNS, o pesquisador comprometeu-se em fazer cumprir os prescritos na legislação. Os participantes da pesquisa, após a devida explanação sobre os objetivos do estudo, decidiram quanto sua participação ou não no estudo.

### **2.1.1. Caracterização dos participantes docentes**

No período da pesquisa, ocorrido entre os meses de setembro de 2013 a fevereiro de 2014, o quadro docente do Instituto Federal do Amapá, campus Macapá, era composto por 72 profissionais, entre professores efetivos, temporários e substitutos. Para traçar um perfil dos professores, no quadro a seguir faremos uma descrição dos docentes participantes da pesquisa, buscando informar suas formações, especializações, disciplinas que atuam e se já participaram de algum curso relacionado à área da educação especial.

Dos 18 docentes participantes da pesquisa, 07 eram homens e 11 eram mulheres. Todos possuem um tempo médio de 2 a 4 anos de atuação docente no IFAP e com tempo médio de formação de 9,7 anos.

**Quadro 1** Caracterização dos participantes docentes (continua).

<b>Identificação</b>	<b>Curso de Formação Superior</b>	<b>Disciplina que leciona</b>	<b>Especialização</b>	<b>Já fez algum curso relacionado à educação especial?</b>
Professor 1	Letras	Português e Literatura	Mestre Letras Linguística	Sim
Professor 2	Licenciatura em Geografia	Geografia	Especialista em Metodologia do Ensino Superior	Sim
Professor 3	Tecnologia em Materiais	Mineração	Mestre em Ciência e Engenharia dos Materiais	Não
Professor 4	Tecnologia em Materiais	Mineralogia, concentração de mineral e etc.	Mestre em Engenharia Mineral	Sim
Professor 5	Pedagogia	Educação Especial, Sociologia, Estágio.	Especialização em Educação especial e Educação a Distância e as Novas Tecnologias.	Sim
Professor 6	Tecnologia em Materiais	Mineração	Mestrado em Engenharia Mineral	Sim
Professor 7	Licenciatura em Matemática	Matemática	Especialização em Educação Matemática	Não
Professor 8	Engenharia da Computação	Programação, Raciocínio Lógico e etc.	Mestre em Ciência da Computação	Sim
Professor 9	Licenciatura em Química	Química Integrado, Fundamentos da Química, Química Geral	Mestre em Meio Ambiente	Sim



**Quadro 1** Continuação

Professor 10	Pedagogia	Metodologia do Trabalho Científico e Fundamentos da Educação.	Especialista em Fundamentos Metodológicos para o Processo Ensino Aprendizagem, Mestre em Educação e Comunicação.	Sim
Professor 11	Licenciatura em Letras	Língua Portuguesa e Literatura.	Especialista em Novas Abordagens no Ensino de Língua Portuguesa.	Sim
Professor 12	Geologia	Geologia, Mineração	Mestre em Geociências	Não
Professor 13	Engenharia Civil	Materiais de Construção, Dosagem, Patologia.	Mestre em Engenharia Civil e Estruturas.	Sim
Professor 14	Tecnologia em Materiais	Perfuração e Desmonte, Campimetria, Mineração	Mestre em Tecnologia Mineral	Não
Professor 15	Filosofia	Filosofia	Especialização no magistério Superior	Não
Professor 16	Engenharia de Alimentos	Alimentos e Química	Mestre em Agroenergia	Não
Professor 17	Ciência da Computação	Informática, Redes e etc.	Especialista em Didática do Ensino Superior	Não
Professor 18	Licenciatura em Matemática	Matemática, Cálculo I, II, III, e Estatística.	Especialista em educação Matemática.	Não

É importante destacar que dos 18 professores, 10 declararam terem feito algum curso referente à educação especial, enquanto que 8 docentes nunca tiveram qualquer formação para atuar com alunos com necessidades educacionais especiais.

### **2.1.2. Caracterização dos participantes discentes**

No período em que a pesquisa foi realizada, segundo semestre de 2013, foram identificados 07 alunos com NEE's matriculados no Instituto Federal do Amapá – campus Macapá, sendo que apenas 04 desses alunos se enquadraram nos critérios de inclusão da pesquisa. Estes alunos participaram da pesquisa respondendo a entrevista, cujo roteiro se encontra no Anexo III.

Traçando um breve perfil dos alunos sujeitos da investigação, quanto ao nível de ensino, vemos que apenas dois alunos cursam o nível superior, sendo um de tecnologia e outro uma Licenciatura. Dos cinco (5) alunos que cursam o nível médio, três o fazem no formato integrado, um no formato subsequente e outro na modalidade EJA. Dois alunos têm deficiência física e dois deficiência visual. No quadro 02, abaixo, faremos a identificação desses alunos de acordo com a Resolução 446/2012 do Conselho Nacional de Saúde (CNS), buscando descrever sua Necessidade Especial, o curso em que está matriculado, o ano e semestre.

Na pesquisa, os alunos participantes pertenciam a dois níveis de ensino: médio e superior. O médio dividido na forma integrada, subsequente e subsequente proeja; enquanto que o nível superior trabalha com a modalidade tecnólogo e licenciatura.

### **2.1.3. Caracterização dos participantes administrativos**

Dentre os participantes da pesquisa, tivemos dois técnicos administrativos, uma psicóloga na condição de Coordenadora do NAPNE (quadro 3) e uma assistente administrativa, também atuando no NAPNE. Consideramos importante a participação desta assistente administrativa, primeiro por se tratar de uma PNE, e segundo, por esta atuar administrativamente nos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas. Apesar de ambas não serem objeto de estudo desta pesquisa, julgo ser de grande relevância para o resultado da pesquisa a contribuição das mesmas.

**Quadro 2** Relação Dos Alunos Com Necessidades Educacionais Específicas Com Matrícula Efetivada Na Instituição.

<b>Identificação dos Discentes (Siglas)</b>	<b>Necessidade Especial</b>	<b>Curso</b>	<b>Ano/Semestre</b>
Aluno 1 (DI-R/S)	Deficiência Intelectual	Rede-subsequente	1º ano
Aluno 2 (DF-R/T)	Deficiência Física	Tecnólogo em redes	1º semestre
Aluno 3 (DV-Q/L)	DV (Baixa Visão)	Licenciatura química	4º semestre
Aluno 4 (DF-M/I)	Deficiência Física	Mineração – integrado	3º ano
Aluno 5 (TGD-R/I)	TGD (Síndrome de Asperger)	Rede – integrado	1º ano
Aluno 6 (AH-R/I)	Altas Habilidades/ Superdotação	Rede – integrado	3º ano
Aluno 7 (DV-A/P)	Deficiência Visual	Alimentos – proeja	1º ano

Fonte: dados informados pelo NAPNE durante a pesquisa.

**Quadro 3** Caracterização dos participantes administrativos

<b>Identificação</b>	<b>Área de Formação</b>	<b>Setor de atuação</b>
Coordenadora do NAPNE	Psicóloga	NAPNE
Assistente Administrativo do NAPNE	Licenciada em Filosofia	NAPNE

## **2.2. Os Dados: Coleta e operacionalização.**

Esta investigação, em termos metodológicos se divide em três etapas. Na primeira etapa fizemos um diagnóstico referente à adequação da estrutura física da Instituição (IFAP), na segunda etapa através de coleta de dados com entrevistas com coordenador do NAPNE e corpo docente e, por fim, na terceira etapa este mesmo processo abrangeu o corpo discente com NEE do instituto.

O diagnóstico inicial foi feito pela observação das condições de acessibilidade da escola (ANEXO I), e este levantamento de dados foi complementado com a realização de entrevista, utilizando formulários semiestruturados, para o coordenador do NAPNE (ANEXO II) e os docentes (ANEXO IV). Esses instrumentos foram construídos baseados nas questões norteadoras do estudo que enfoca o desempenho docente, bem como suas aspirações,

sentimentos e expectativas. Sendo esses mesmos critérios para discentes com NEE (ANEXO III).

Lakatos; Marconi (2003, p. 60) afirmam que a “entrevista consiste em conversação efetuada face a face, de maneira metódica, proporcionando ao entrevistador, a informação necessária através da verbalização do entrevistado”.

Por ser um estudo com abordagem qualitativa, no qual se busca explicações em profundidade sobre os mecanismos que os docentes criam para desenvolver sua prática docente com qualidade frente ao ANEE, bem como, as expectativas de ANEE frente ao processo de inclusão social, utilizou-se como instrumento de coleta de dados um formulário com perguntas abertas, o qual conforme Lakatos e Marconi (2003, p. 204) “perguntas abertas são as que permitem ao informante responder livremente, usando linguagem própria”.

Em relação ao discente, as perguntas abertas estão relacionadas ao conhecimento acerca de sua deficiência, diagnóstico, sua necessidade educacional, especial, trajetória de vida, sua expectativa junto ao IFAP e expectativa futura de vida.

Em relação ao docente, verificamos sua formação e experiência profissional junto aos alunos inclusos, concepções acerca de inclusão social de ANEE, bem como os aspectos impeditivos de uma prática pedagógica eficiente para ANEE.

Após a autorização do gestor do IFAP (ANEXO V), realizou-se a operacionalização da coleta de dados. O período realizado a coleta de dados, foi após o exame de qualificação do projeto, que ocorreu em outubro de 2013.

Para a realização das entrevistas, primeiramente foi realizada a abordagem dos ANEE no IFAP. Neste momento, foi feito a exposição dos objetivos da pesquisa e do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (ANEXO VII) para ele e/ou seu responsável, deixando o mesmo ciente de que sua identidade seria mantida sob sigilo.

Após este esclarecimento e a aceitação do ANEE e do seu responsável se menor de 18 anos, assinando o termo de consentimento livre e esclarecido, foi realizada a entrevista, aplicada através de um formulário.

Um gravador de voz serviu de apoio durante as entrevistas, sendo que as falas foram transcritas como refere Chizzoti (2006, p. 58) “As transcrição das informações podem ser feitas por meio de notas manuscritas, respeitando-se o vocabulário, o estilo das respostas e as eventuais contradições da fala”.

### **2.3. Análise de dados**

Os dados coletados foram analisados considerando a temática investigada. Realizou-se a leitura minuciosa das respostas e foi utilizado o método de análise de conteúdo, que segundo Bardin (1977) é:

Um conjunto de técnicas de análise de comunicação visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas mensagens (BARDIN, 1977, p. 42).

A autora enfatiza que esta análise representa um período de intuições, que tem por objetivo tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais, de maneira a conduzir a um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise (BARDIN, 1977).

A análise de conteúdo dessa pesquisa foi utilizada para sistematizar e interpretar as informações obtidas através das entrevistas à luz dos objetivos propostos, procurando reduzir as informações em um texto ou documento, que tem como objetivo compreender criticamente

o sentido das comunicações. Mesmo na repetição das falas e das palavras, há um sentido no texto e este deve ser registrado, por isso que a técnica de análise de conteúdo visa vislumbrar a descoberta do real significado contido no texto e também interpretar o sentido que o indivíduo atribui às mensagens. Dessa forma, tal técnica assemelha-se ao processo de categorização e tabulação de respostas a questões abertas.

Quanto às **etapas da análise dos dados coletados**, traçamos a seguinte metodologia: para analisar os dados, primeiramente foi realizada a organização das respostas, estas foram ouvidas minuciosamente e transcritas suas as falas, mantendo sua integridade. Depois de repetidas leituras das falas dos entrevistados (Coordenador do NAPNE, docentes e discentes), buscou-se organizar os dados por temáticas, com intenção de reuni-los em unidades de significados convergentes e divergentes, tendo sempre em vista o contexto maior do estudo, ou seja, o universo dos significados, motivos, aspirações, críticas e valores importantes para a descrição da compreensão das situações vividas pelos docentes durante suas práticas pedagógicas em sala de aula e de discentes inseridos nesse processo, bem como para o coordenador do NAPNE.

Em seguida foram categorizados, sendo sublinhada e retirada a ideia principal. Segundo Bardin (1977, p. 121) a organização da análise “corresponde a um período de intuições, mas tem por objetivo tornar operacionais e sistematizar as ideias principais, de maneira a conduzir a um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise”.

Deslandes, Gomes; Minayo (2007, p. 210) consideram esta fase “de exploração do material e compreende a classificação e a agregação dos dados, onde serão escolhidas as categorias teóricas ou empíricas que comandarão a especificação dos temas”.

As categorias são rubricas ou classes as quais reúnem um grupo de elementos (unidade de registro, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão das características comuns destes elementos (BARDIN, 1977).

Assim, as principais respostas encontradas por categorias e subcategorias do grupo de conteúdo foram transcritas integralmente e discutidas com base na literatura acerca da temática estudada. Para a distinção das respostas, serão aplicados codinomes aos entrevistados, docentes (docente1, docente 2, etc.) e discentes (discente 1, discente 2, etc), preservando, assim, sua identidade em conformidade com a Resolução 446/2012 - CNS.

Ao longo da investigação, da coleta e análise dos dados, bem como da redação desta dissertação de Mestrado no Programa de Pós-graduação em Educação Agrícola da UFRRJ, estivemos abertos a proposições e a flexibilidade requerida pelo movimento teoria-empíria-teoria. Sabemos que as análises são sempre parciais e os resultados inacabados. Nesse sentido, no capítulo seguinte apresentaremos os dados obtidos e as análises e comparações realizadas.

### 3. DISCUTINDO A INCLUSÃO NO IFAP: AS VOZES DOS SUJEITOS

Neste capítulo, apresentamos os dados obtidos com a aplicação dos instrumentos – questionário, roteiro de entrevista semiestruturado e entrevistas – aos sujeitos da investigação, professores e alunos do IFAPcampus Macapá, assim como os técnicos. As percepções de docentes e alunos com NEEs sobre o processo de inclusão na instituição, a partir das suas respostas aos instrumentos foram categorizadas, analisadas e comparadas, de acordo com o proposto na metodologia à luz da bibliografia consultada, que integra o referencial teórico utilizado.

#### 3.1. Análise de dados dos discentes

De acordo com Vasconcelos, Santos e Almeida (2011), a maioria das pesquisas sobre inclusão escolar é proveniente da área de Educação e abordam as técnicas pedagógicas, os procedimentos, as opiniões sobre a inclusão e as dificuldades enfrentadas, principalmente, pela ótica dos professores. As concepções sobre a pessoa com deficiência ainda constituem um tema relativamente negligenciado. As crianças e jovens são apenas objetos de pesquisa e muito raramente são tomadas como sujeitos.

Este trabalho, como já mencionado na metodologia, buscou analisar o olhar do discente e do docente sobre o tema. A análise dos dados das opiniões dos discentes sobre algumas das perguntas realizadas levou a formação das seguintes categorias, conforme o quadro 4.

**Quadro 4.** Categorização dos dados discentes.

Questão	Categoria
<b>Questão 1:</b> No seu dia a dia como estudante, o que significa para você ser ANEE?	<b>1ª</b> Dificuldades em vivenciar o cotidiano da sala de aula devido sua condição de ANEE. <b>2ª</b> A não aceitação da condição de ANEE
<b>Questão 2:</b> Como você avalia o IFAP no que se refere ao atendimento ao aluno com necessidades específicas? <b>Questão 3:</b> O que você sugere para facilitar o acesso e a permanência de estudantes com deficiência no IFAP?	<b>3ª</b> A Percepção dos Alunos sobre a Inclusão no IFAP
<b>Questão 4:</b> Quais são as suas perspectivas de futuro acadêmico e profissional?	<b>4ª</b> Satisfação com a formação recebida e otimismo em relação ao futuro

#### **1ª Categoria: Dificuldades em vivenciar o cotidiano da sala de aula devido sua condição de ANEE.**

Segundo Brasil (2012), os dados do censo da educação básica apontam que a inclusão de pessoas com algum tipo de deficiência nas escolas regulares aumentou em mais de 80% de 2007 até 2011. Assim aumentou, também, a preocupação em oferecer aos alunos com alguma

deficiência, além do espaço físico em sala de aula, o respeito e a compreensão pelas suas habilidades (PEREIRA; RIZZATTI, 2013).

Ao analisarmos a questão sobre o que significa ser aluno com necessidades educacionais especiais no cotidiano do aluno em sala de aula, podemos perceber na fala dos alunos relatos de dificuldades, os quais geraram como categoria “dificuldades em vivenciar o cotidiano da sala de aula devido sua condição de ANEE”. Contudo, esses mesmos relatos mostram o sentimento de otimismo frente a essas dificuldades, isso pode ser evidenciado na fala dos alunos 1 e 3.

*Aluno 1 (DI-R/S): “Um pouco difícil pra mim, tive muitos problemas por causa do meu problema, mas eu tô conseguindo. Só queria que tivesse um pouco mais de apoio por parte da sociedade do IFAP. É isso!”*

*Aluno 3(DV-Q/L): “Há sim, me prejudica bastante, assim... por que principalmente quando eu tenho que tá retirando alguma coisa do quadro. Assim eu não consigo porque só 20% da visão eu demoro muito pra tá copiando, tirando isso do quadro e para fazer leitura também, é muito dificultoso isso pra mim. Dificuldade de material, de ter mais atenção do professor voltada pra mim, porque às vezes os colegas acham que eu quero tirar proveito da minha situação, pra estar tirando alguma vantagem, e na realidade não é isso, alguns colegas não entendem, agora até que amenizou um pouco, no início eles faziam muita piada, e teve um episódio que eu fiquei muito triste que a colega disse que eu estava me prevalecendo da minha deficiência, para tirar proveito.” Mesmo assim, significa muito pra mim. É muito importante. Porque sendo assim eu tenho as condições de estar participando de todo esse processo educacional como outros que não tem a deficiência, eu tenho esse apoio de estar participando em condições de igualdade.”*

Sabemos que, hoje, com a inclusão de ANEESs, as escolas se encontram frente ao desafio de desenvolver uma pedagogia capaz de educar com êxito a todas as crianças, inclusive àquelas portadoras de deficiências graves. Além do mais, é importante que se planeje uma escola que atenda a todos, já que as diferenças humanas são naturais, havendo, portanto, a necessidade de adaptar o currículo a cada criança. (PEREIRA; RIZZATTI, 2013).

O espaço físico em sala de aula não é o ponto crucial, conforme já mencionado, o respeito e a compreensão pelas habilidades enquanto pessoas com necessidades específicas devem ser enfatizados. Dessa forma, Pereira; Rizzatti (2013) nos afirmam que para que aconteça a inclusão do aluno com deficiência em sala de aula regular é preciso envolver diversos atores nesse processo, entre eles, gestores, professores, alunos, escola e a comunidade como um todo.

O temor da adaptação a uma escola inclusiva é compartilhado pelas famílias, que temem a perpetuação da discriminação do aluno com NEEs ao ser incluído em classes comuns, sem a devida preparação dos professores e sem a necessária mudança atitudinal e conceitual da escola. Se a proposta da inclusão não for compreendida em seu sentido amplo, pode-se continuar como modelo excludente, em que a presença do aluno no ambiente escolar não indique, necessariamente, que ele tenha oportunidades de desenvolvimento (BEZ, 2011).

Os alunos entrevistados têm consciência de que a escola inclusiva é uma conquista

diária, que requer que toda a instituição se comprometa, e que este não é um caminho fácil, pois envolve muitos fatores, e destacam a importância do acompanhamento do NAPNE.

## **2ª Categoria: A não aceitação da condição de ANEE**

Ainda com relação à percepção sobre a condição de ANEE, por outro lado, podemos observar que alguns alunos não aceitam essa condição e se colocam em igualdade de condições de acesso ao cotidiano escolar com os demais alunos da turma.

*Aluno 2 (DF-R/T): “Bom, pra mim normal! Não vejo diferença, mesmo porque minha necessidade especial não atrapalha no meu rendimento na escola. Esta questão de acompanhamento eu nunca precisei.”*

*Aluno 4 (DF-M/I): “Pra mim, não tem diferença entre os demais, mesmo porque eu não gosto muito disso..., de ser considerado diferente, gosto de ser visto como os demais colegas.”*

Cabe registrar que estes dois alunos têm deficiências físicas, e por isso consideram, que suas necessidades especiais não limitam sua aprendizagem, mas situam-se mais no aspecto da acessibilidade aos espaços. Os alunos com necessidades específicas, cujo diagnóstico são alterações motoras leves relataram receber apoio dos colegas no que tange a sua deficiência.

Pela observação relacionada ao grau de necessidade específica, podemos inferir que o aluno pode encontrar dificuldade de apoio por parte dos colegas de sala. Esta afirmação pode ser evidenciada no relato da aluna 3, em relação a 1ª Categoria, que apresenta como diagnóstico a deficiência visual, e ao aluno 1, com deficiência intelectual.

Baleotti (2001) apud Vasconcelos, Santos e Almeida (2009) destaca a opinião do aluno com deficiência sobre a inclusão. Esse aluno aponta como único problema as barreiras arquitetônicas e como ponto positivo, a relação com os colegas. A pesquisa de Tonini (2001) corrobora esses dados, concluindo que os alunos incluídos não são rejeitados pelos demais. Já Batista e Enumo (2004) apud Vasconcelos, Santos; Almeida (2009) se contrapõem a esse resultado ao afirmarem que os alunos com deficiência são mais rejeitados e menos aceitos que os demais. Como já inferido acima, nossas observações apontam que essa aceitação pode estar relacionada ao grau de deficiência, bem como o preparo institucional para receber e incluir esse aluno.

Vasconcelos, Santos; Almeida (2009), realizaram um estudo com 39 crianças de turmas do terceiro e quarto ano, para tanto utilizaram a Teoria das Representações Sociais, que estuda como o senso comum constrói “teorias” sobre objetos relevantes, com o objetivo de responder como essa conjuntura afetasocial psicologicamente as crianças nas escolas inclusivas. Os resultados evidenciam que as crianças com deficiência são vistas como pessoas limitadas por uma falta ou incapacidade permanente ou passageira; aprendem de forma diferente das demais e atrapalham as aulas; necessitam de cuidado e proteção; são autorizadas a participar do grupo, sem constituir parte dele. Eles concluíram que o grupo parece estar delineando os contornos da alteridade, evidenciando uma representação em construção.

Os relatos dos alunos do IFAP com necessidades especiais referentes aos seus colegas sem necessidades especiais vão de encontro aos resultados de Vasconcelos; Santos; Almeida (2009), contudo, ressalta-se que os autores supracitados analisaram as percepções de alunos sem necessidades especiais a respeito de seus colegas inclusos. As séries e idades desses



alunos também são diferentes. Esse estudo envolveu alunos na faixa etária compreendida entre 9 e 10 anos e os alunos do IFAP possuem faixa etária entre 15 e 20 anos.

É importante frisar que um ambiente amoroso e estimulante, intervenção precoce e esforços integrados de educação irão sempre influenciar positivamente o desenvolvimento desta criança e futuro adulto. Afinal, as diferenças não podem ser obstáculos nas nossas relações sociais e temos que saber respeitá-las. Mas também, não podemos deixar de reconhecer a sua existência.

Entendemos que a escola inclusiva é benéfica não somente para aqueles alunos que têm necessidades educacionais especiais, mas, sim para todos os alunos. Visto que na medida em que a escola proporciona a todos seus alunos a oportunidade de conviver com a diversidade e com as diferenças, está preparando os alunos para a vida em sociedade.

Afinal, na educação inclusiva não se espera que a pessoa com deficiência se adapte à escola, mas que está se transforme de forma a possibilitar a inserção desse aluno especial. E para isso acontecer é preciso despertar a consciência e a dedicação de todos os envolvidos nessa questão, sem preconceitos, sem distinção de raça, classe, gênero ou características pessoais, para que a escola se torne aberta às diferenças e competente para trabalhar com os educandos.

### **3ª Categoria: A Percepção dos Alunos sobre a Inclusão no IFAP.**

Ao serem indagados sobre como avaliam o IFAP no que se refere ao atendimento ao aluno com necessidades específicas, podemos perceber uma avaliação satisfatória no que diz respeito à estrutura física e o serviço de apoio especializado em relação ao seu desempenho no desenvolvimento de habilidades.

*Aluno 2 (DF-R/T): Com certeza, bem atencioso, fui bem recebido, segui instruções que me ajudaram bastante a me adaptar ao Instituto, fui bem acompanhado, e sempre que preciso posso contar com o acompanhamento.*

*Aluno 4 (DF-M/I): É bom. Sim. Sim.*

Em nenhum relato foi abordado a competência do docente em atuar com ANEEs, o que levou a entender nas falas dos alunos 1 e 3 que eles apresentam bom desempenho no tratamento com ANEEs.

*Aluno 1 (DI-R/S): É um pouco ruim, era para ter uma pessoa para ficar aqui a noite, que não tem, só tem de dia, era para ter uma pessoa para ficar no turno da noite também. Normal. Alguns sim, outros não. Pode melhorar nos professores, que tem a tarde e de manhã, poderia ter a noite, pra se alguma coisa acontecer.*

*Aluno 3 (DV-Q/L): Regular. Não, mas por eles estarem lidando com uma coisa nova, por eu ser deficiente, não pela capacidade deles profissional, mas por eu ser deficiente. Está se adaptando.*

Contudo, ao responderem a questão sobre o que sugerir para facilitar o acesso e a permanência de estudantes com deficiência no IFAP, ao fazermos um diagnóstico situacional da estrutura física do estabelecimento de ensino e analisando as falas dos alunos, podemos

inferir que muito ainda precisa ser melhorado, a exemplo, da disponibilidade de recursos humanos, materiais e adequação da estrutura física. Nesse contexto, percebe-se a importância da escola levar em consideração todos os fatores que possibilitem a melhor forma a inclusão e não somente a capacitação docente. Conforme nos afirma o autor a seguir:

Para que uma escola se torne inclusiva há que se constar com a participação consciente e responsável de todos os atores que permeiam o cenário educacional: gestores, professores, familiares e membros da comunidade na qual cada aluno vive (ARANHA, 2004b,p.8).

Diante da realidade dos alunos com necessidades educacionais especiais, e sabendo que algumas atitudes estão sendo realizadas para que esses discentes tenham uma educação de qualidade e encontrem um ambiente agradável para desenvolver seus estudos, necessita-se que as instituições de ensino sigam o que as normas brasileiras de acessibilidades preconizam em suas NBR's. Além disso, saber qual a opinião desses educandos em relação ao que vem a ser uma escola inclusiva e como os alunos estão sendo recebidos nessa instituição, deve ser, portanto, levado em consideração. Foi relatado pelos alunos a importância da acessibilidade, com o primeiro requisito, para que o aluno possa, de fato, frequentar a instituição, de forma a manter sua permanência, e podendo ser melhorado.

*Aluno 1 (DI-R/S): Mais acompanhamento, ter salas em baixo para esses alunos, que só tem em cima, aquela professora da cadeira (Maria Antônia) às vezes ela sobe, quando não, ela dá aula aqui em baixo, em salas improvisadas, porque às vezes a cadeira não dá para subir.*

Podemos observar na fala do Aluno1, que a ausência de salas de aula no térreo da instituição de ensino, e rampa de acesso, como preconiza a NBR 9050, tem gerado transtornos para o andamento das atividades educacionais. Vale ressaltar que o IFAP, por se tratar de uma instituição de ensino recém-criada e com instalações prediais ainda não oficialmente entregues, deveria se antecipar e atender o que a legislação determina. A acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação são alguns dos objetivos estabelecidos pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva em 2007, só para registrar.

Outro ponto destacado se refere à comunicação com os professores e colegas, à relação interpessoal necessária à aprendizagem e à aquisição de conhecimentos. Sem essa comunicação e uma mudança de postura dos outros alunos e do professor, não haverá a necessária superação das barreiras pelo aluno com NEEs. Tal aspecto está bem refletido na fala da aluna 3.

*Aluno 3 (DV-Q/L): Que possam estar disponibilizando para nós, aulas que fossem gravadas, ou áudio e vídeo, alguma coisa assim, que pudessem estar disponibilizando esse material, que as aulas pudessem ser gravadas e passadas para os alunos. No caso é a inclusão, e no meu ponto de vista, posso até estar errada, mas acho que, um aluno com deficiência devia ter uma sala só para alunos com deficiência, e que o ensino não fosse regular, no mesmo nível dos outros alunos, porque são muitas disciplinas então tem muita leitura, eu tenho que usar muito o computador e me prejudica demais.*

As falas da Aluna 3, vêm ao encontro com o que Carvalho(2009) declara sobre o processo de inclusão nas escolas, no qual segundo o autor, a inclusão, como desejável e o

necessário movimento para melhorar as respostas educativas das escolas, para todos, com todos e para toda a vida, deve preocupar-se com a remoção das barreiras para a aprendizagem e para participação (promovendo a interação, a integração, entre os colegas de turma, da escola e, por certo, com os objetos do conhecimento e da cultura.

#### **4ª Categoria: Satisfação com a formação recebida e otimismo em relação ao futuro**

Considerando que os fundamentos teórico-metodológicos da Educação Inclusiva, baseiam-se numa concepção de educação de qualidade para todos e no respeito à diversidade dos educandos, é imprescindível uma participação mais qualificada dos educadores para o avanço desta importante reforma educacional, para o atendimento das necessidades educativas de todos os alunos, com ou sem deficiências.

Nesse mesmo sentido, percebeu-se pelas falas supracitadas em outras questões já abordadas, que o IFAP procura na medida de suas possibilidades melhorias no processo de inclusão. Não deixemos de dizer que muito ainda deve melhorar. Os alunos relatam ainda o esforço de que cada um tem que empreender e, sem o qual desistiriam, ao apoio que alguns receberam por parte de outros alunos e professores, mostrando-se satisfeito com o que lhes é proporcionado pelo IFAP e mostram-se otimistas em relação ao futuro com a continuidade dos estudos e carreira profissional:

*Aluno 1 (DI-R/S): Uma coisa melhor, ter inclusão na sociedade, entrar no mercado de trabalho. Em novembro, eu vou fazer o ENEM, se eu passar eu posso fazer o curso superior de Redes que eu gostaria de fazer.*

*Aluno 2 (DF-R/T): Me tornar um bom profissional, atuar na minha área com excelência, e crescer, porque não basta a gente saber, precisa buscar mais conhecimento, e é isso que eu tô buscando sempre.*

*Aluno 3 (DV-Q/L): Eu espero estar concluindo o meu curso, para poder estar exercendo a minha profissão, e o que esqueci até de dizer antes, agora no momento estou vendo se consigo ir pra outro estado, estou até com encaminhamento médico, para passar pela avaliação de um retinólogo, pra ver se eu posso fazer alguma cirurgia para amenizar minha situação, para poder ter uma vida normal, porque é muito difícil para eu estar chegando até aqui, para pegar ônibus, por Macapá ser também uma cidade que não tem acessibilidade nenhuma, é difícil para se locomover, então é isso, uma qualidade de vida melhor pra mim.*

O relato do Aluno 3 demonstra as dificuldades enfrentadas pelos deficientes no que tange não só a acessibilidade física, quanto ao atendimento médico, dificultando sua inclusão social. De acordo com a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994):

Os jovens com necessidades educativas especiais devem ser ajudados para fazerem uma efetiva transição da escola para a vida adulta. As escolas devem apoiá-los a tornarem-se economicamente ativos e dotá-los com as competências necessárias à vida diária, oferecendo formação em competências que respondam às exigências sociais e de comunicação e às expectativas da vida adulta.

Nesse contexto, Carvalho (2009) diz que o processo de inclusão não é um modismo, ou apenas uma imposição legal, a que atribuímos um caráter de provisoriedade, ou ainda um equívoco a ser reparado, mas, ao contrário, a escola inclusiva é uma primeira etapa da sociedade inclusiva, sem discriminações, onde todos os cidadãos têm o direito inalienável de usufruir em igualdade de condições da vida social, e a inclusão deve ser universalizada, estendida a todas as instituições e serviços. A autora ainda afirma que a inclusão deve ser entendida como processo interminável, dirigida a todos os alunos, contemplando inúmeras ofertas educativas, no espírito da pluralidade democrática.

Trata-se de mudar a visão da Pessoa com Deficiência como alguém que é inservível para a sociedade, para uma visão de um cidadão produtivo, cidadão este que não quer viver uma situação de compaixão ou paternalismo e, sim, de dignidade, mesmo que para isto tenha que construir uma nova história. (SADER, 1988, p. 313)

### 3.2. Análise de dados dos docentes

Da mesma forma como ocorreu com os dados dos alunos, o trabalho da análise dos dados de respostas dos docentes entrevistados nos levou a estabelecer quatro categorias:

1º Categoria - Percepção docente sobre inclusão de ANEE;

2º Categoria - A inclusão de ANEE no IFAP na visão docente: a necessidade de capacitação docente;

3º Categoria - A inclusão de ANEE no IFAP na visão docente: o papel do NAPNE

4º Categoria - O processo de formação docente.

Para chegarmos a estas categorias, foi necessário analisar todas os dados gerados pelos 18 docentes entrevistados a partir das 7 perguntas constantes no roteiro de entrevista semiestruturada. Esse procedimento, segundo Minayo (2007, p.88),

é uma tentativa de se caminhar na objetivação durante a análise. Para que tenhamos uma categorização (ou classificação), é importante garantimos que as categorias (ou classes) sejam homogêneas. Em outras palavras, cada categoria deve ser obtida a partir dos mesmos princípios utilizados para a toda categorização. (MINAYO, 2007, p. 88).

Esta categorização das respostas dos docentes pode ser visualizada no Quadro 5, abaixo.

**Quadro 5** Categorização dos dados docentes.

<b>Questão</b>	<b>Categoria</b>
<b>Questão 1:</b> Fale sobre seu entendimento acerca inclusão de ANEEs.	<b>Percepção docente sobre inclusão de ANEE.</b>
<b>Questão 2:</b> Como você percebe o processo de inclusão de ANEE no IFAP, campus Macapá?	<b>A inclusão de ANEE no IFAP na visão docente: a necessidade de capacitação docente.</b>

<p><b>Questão 2:</b> Como você percebe o processo de inclusão de ANEE no IFAP, campus Macapá?</p> <p><b>Questão 5:</b> Descreva a importância de a escola desenvolver ações para incluir alunos com deficiência?</p> <p><b>Questão 6:</b> Avalie a formação profissional oferecida pelo IFAP, campus Macapá, a alunos com deficiência.</p>	<p><b>A inclusão de ANEE no IFAP na visão docente: o papel do NAPNE.</b></p>
<p><b>Questão 4:</b> Fale-me sobre sua experiência em sala de aula com ANEEs.</p>	<p><b>O processo de formação docente.</b></p>

### 1ª Categoria: Percepção docente sobre inclusão de ANEE

Ao serem questionados sobre o entendimento acerca da inclusão de ANEE, a maioria dos docentes participantes da pesquisa acreditam que a inclusão não é só inserir o aluno com ANEE em uma sala de aula com alunos ditos normais. Para eles, a inclusão vai muito além de adequação de estrutura física, necessita de condições de igualdade de condições e oportunidades. Essa concepção fica bem evidenciada na fala do *Professor 1* e do *Professor 5*.

*Professor 1: Bom, essa palavra inclusão hoje é vista de uma forma muito ampla e às vezes até equivocada. No passado, nós tínhamos o termo integração, era esse aluno está associado dentro da sala de aula. A inclusão ainda não foi compreendida por toda a classe de professores porque ainda estão fazendo da maneira antiga. Então todos os professores têm que ter essa conscientização, inclusive ser aquele professor que além de integrar o aluno em sala de aula, ele possa passar por todo um processo de compreensão de como é que é o universo da deficiência daquele aluno para fazer o compartilhamento com outros colegas de classe. E esse aluno precisa perceber que ele está ciente dessa.*

*Professor 5: Como o próprio nome diz é incluir, mas não incluir simplesmente para que estejam em sala, incluir no sentido que tenha condições de estar participando de igualdade de oportunidade. O que é igualdade de oportunidade? Os professores disponibilizarem materiais para o aluno, se o público da educação especial específica, ele tem algumas dificuldades, então ele precisa de algumas adaptações. Então, essa inclusão se passa por ele estar em sala de aula e ele ter esse material adaptado para que tenha condições de igualdade de oportunidade, de estar aprendendo com os demais.*

Segundo Sampaio e Sampaio (2009) apud Lima, Oliveira e Silva (2013), a educação inclusiva é uma forma de se criar um mundo no qual todas as pessoas tenham oportunidades de estar engajadas nas escolas de ensino regular. É preciso priorizar a qualidade do ensino regular, o que é visto como um grande desafio. Para Lima; Oliveira; Silva (2013) desafio este

que precisa ser assumido por nossa sociedade e, em especial pelos educadores, para que se coloque em prática o princípio democrático da educação para todos.

Corroborando com as concepções docentes expressas nas falas dos professores, Rodrigues (2008) nos diz que educação inclusiva acontece quando se permite e amplia a participação de todos os estudantes no estabelecimento de ensino regular, requerendo de toda a equipe educadora – diretores, professores, secretários e serviços gerais – participem de forma ativa e efetiva da inserção social de todos os alunos. Mas, para que isso aconteça, é preciso que as escolas promovam mudanças de atitude, principalmente desenvolvendo atitudes positivas em relação aos alunos com deficiência.

Neste contexto, Nascimento (2007) reforça que, a inclusão plena de todos os alunos em classe regular, implica na construção de um projeto de educação que considere vários aspectos: a adequação do currículo escolar, o apoio técnico e pedagógico, a cooperação entre professores e outros profissionais, métodos de ensino diversificados, materiais didáticos, adaptação arquitetônica e processos de ensino-aprendizagem que levem em consideração as necessidades, especificidades, potencialidades e limites dos alunos.

Nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, o conceito de inclusão é entendido trata de:

Como um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica (BRASIL, 2001, Art.3).

Na fala do *professor 15*, nós podemos perceber a preocupação do docente com a inclusão de modo geral, não se prendendo apenas a um tipo de necessidade específica, mas falando de igualdade de gêneros, opção sexual ou discriminação por raça ou etnia. Quando falamos de inclusão, estamos falando desse modo geral, “... o processo pelo qual os sistemas sociais comuns são tornados adequados para toda a diversidade humana - composta por etnia, raça, língua, nacionalidade, gênero, orientação sexual, deficiência e outros...” (SASSAKI, 2009, p.1).

*Professor 15: Olha, é quando a gente fala de inclusão no modo geral, a gente tá falando de vários sentidos, não só no aluno que teria essa necessidade física. Dentro da escola é muito sério e eu vejo assim que nós enquanto professores fingimos que não sabemos que desconhecemos desrespeitando a limitação dos nossos alunos. Vejo que tem que ter uma preparação não só dos professores, mas de todos! Desde quem trabalha ali na frente no nosso câmpus até na lanchonete o pessoal de apoio. Ou seja, esta consciência tem que fazer parte de todo o conjunto e não só do professor na sala de aula.*

Na fala a seguir, do Professor 8, podemos perceber que o docente acredita que a inclusão de ANEE está condicionada a proporcionalidade de condições, para que os ANEEs possam desenvolver suas atividades educacionais diárias, com igualdades aos demais alunos tidos como normais. Isso nos remete a pensar que os ANEEs só precisam que sejam desenvolvidas ações de forma que venha tentar reduzir as suas limitações ao máximo, fazendo com o que os mesmos possam adquirir autonomia para realizar suas atividades.

**Professor 8:** *A inclusão dos alunos com necessidades especiais é dar condições para que eles possam desenvolver suas tarefas de forma igual aos outros alunos dentro do instituto, é esse meu entendimento. Não é isolar aquela pessoa diferenciando e sim proporcionar a inclusão, no caso dando condições para que ele possa se desenvolver de maneira igual aos outros.*

Mantoan; Pietro (2006, p.40) caracterizam a educação inclusiva como: um “novo paradigma”, que se constitui pelo apreço à diversidade como condição a ser valorizada, uma vez que é benéfica à escolarização de todas as pessoas, pelo respeito aos diferentes ritmos de aprendizagem e pela proposição de outras práticas pedagógicas, o que exige ruptura com o instituído na sociedade e, conseqüentemente, nos sistemas de ensino.

Podemos perceber na fala do professor 16, o qual valoriza o apoio dado pela instituição de ensino, no que tange a educação inclusiva, principalmente o apoio por meio das ações desenvolvidas pelo Núcleo de Apoio a Pessoas com Necessidades Especiais:

**Professor 16:** *Aqui no IFAP, hoje graças a Deus nós temos o NAPNE núcleo de apoio a pessoas com necessidades especiais, que nos auxilia na inclusão desses alunos com necessidade educacionais especiais. Então, a gente consegue trabalhar com esses alunos com uma maior facilidade. Tem uma aluna que ela tem deficiência visual e o material que é trabalhado com os alunos normal em sala de aula, ela recebe em Braille. Nós não conseguiríamos isso se não tivéssemos esse apoio dentro da instituição.*

O docente é ciente de que sem esse apoio técnico e pedagógico seria difícil atingir os objetivos que se pretendia no processo de ensino-aprendizagem.

## **2ª Categoria: A inclusão de ANEE no IFAP na visão docente: a necessidade de capacitação docente**

Segundo Glat (2007, p. 9):

Embora, garantida pela legislação, a inserção de alunos com necessidades especiais no ensino regular vem acontecendo cada vez mais intensamente, os questionamentos, as incertezas e as frustrações também se avolumam, sobretudo entre os professores, que não desenvolveram em sua formação inicial competências para lidar com a diversidade do alunado hoje presente em nossas escolas.

Essas frustrações citadas pela autora, envolvendo a formação docente estão bem perceptíveis nos relatos dos docentes nesta categoria. Podemos observar que a maioria dos entrevistados percebe que já existem trabalhos voltados para a inclusão de ANEEs dentro da instituição de ensino pesquisada, porém os professores apontam como fator impeditivo, ainda, para uma prática docente mais adequada, isto é, a falta de capacitação docente. Observe a fala do professor 1 e do professor 3 a seguir:

**Professor 1:** *Bom, no campus Macapá nós já temos um trabalho desde 2011, mas ainda temos muito o que fazer por que ainda nesse ano de 2014, nós temos alguns alunos inclusos e temos colegas que ainda estão com dúvidas com relação a deficiência ou com relação a síndrome. E eu particularmente, não tenho capacidade de absorver um aluno que tenha deficiência visual, porque eu não tenho essa experiência em Braille, a minha experiência maior é na área da deficiência física.*

**Professor 3:** *Eu vejo como uma iniciativa muito positiva a questão da inclusão. O único problema realmente, é a questão da capacitação dos professores, que muitas vezes a gente fica sem noção diante de uma determinada situação ou fica sem saber realmente o que fazer como proceder. E aí eu acredito que seria interessante inclusive desenvolver projetos feitos com os professores pra que se pudesse dar um pouco mais de atenção aos alunos com necessidades especiais.*

Kafrouni; Pan (2001) ao realizarem um estudo em escolas públicas da cidade de Curitiba envolvendo alunos, professores e membros de equipes pedagógicas, observaram que a maioria das escolas investigadas não possuíam um projeto específico de inclusão, o que parece acarretar dificuldades como rigidez curricular, metodológica e avaliativa, bem como a falta de esclarecimento sobre as necessidades educativas especiais. Ainda nesse estudo, foi destacado a necessidade de instrumentalização dos professores para o atendimento de alunos com necessidades especiais. Constatou-se que a concepção de aluno vigente na escola tende à homogeneização, o que é incompatível com a inclusão. Eles afirmam, ainda, que é creditado ao aluno com necessidades especiais, a responsabilidade por seu aprendizado nas classes regulares de ensino. Concluiu-se que a implementação da inclusão requer o preparo das escolas e dos profissionais da educação para esta nova realidade. A conjuntura aponta a necessidade de o setor público competente comprometer-se com a inclusão, pois cabe ao poder público oferecer as condições que permitam a instrumentalização das escolas e dos profissionais da educação.

Ainda segundo Kafrouni; Pan (2001), uma das medidas mais urgentes para possibilitar a inclusão efetiva de pessoas com necessidades educativas especiais é a elaboração de um projeto de inclusão a ser efetuado pelas escolas. Através de tal projeto, dificuldades podem ser abordadas como, por exemplo, a questão curricular. Um projeto de inclusão também integra as várias contribuições das diversas áreas de conhecimento presentes na escola por meio de seus profissionais, que poderiam, assim, trabalhar em busca de uma linha de ação comum. Além disso, aspectos como a prática pedagógica também podem ser abordados conjuntamente. Segundo o autor, a questão relaciona-se diretamente com a capacitação de professores e equipes pedagógicas, pois a elaboração do projeto de inclusão requer preparo por parte dos encarregados em elaborá-lo, a saber: a equipe de professores e técnicos da escola.

Mais uma vez as falas do professor 12 e do professor 17 reforçam a falta de capacitação docente, a qual é um dos principais desafios deste processo. O PNE/2000 aponta como estratégias para a educação inclusiva: a sensibilização das comunidades escolares para a integração; as adaptações curriculares; a qualificação dos professores para o atendimento nas escolas; a produção de livros e materiais pedagógicos para as diferentes necessidades; a acessibilidade arquitetônica; dentre outros. Observe a fala dos professores 12 e 17 a seguir:

**Professor 12:** *Bem, existem diferenças de níveis de atendimento de alunos que necessitam do atendimento diferenciado, alguns a gente consegue fazer um reparo de conhecimento e ter assimilado por eles, mas tem outros que acho bem difícil porque a gente não tem um treinamento específico, a gente tem uma dificuldade para fazer esse reparo porque não tivemos uma atividade de treinamento de formação nesta área.*

**Professor 17:** *Olha é um processo lento, porém não tardio e esse processo falta como eu falei anteriormente, falta qualificação dos*



*nossos profissionais. Tem um departamento de apoio temos, mas eu creio que esse departamento devia ter um olhar mais próximo para o professor, que hoje o nosso departamento ele olha muito o acadêmico e não o professor isso e um processo eu não sei se num futuro mais bem próximo ele vai ter todo esse olhar para o professor.*

No que tange a estrutura física, podemos perceber na fala do professor 5 que o IFAP está no início de sua jornada, sendo um instituto recém criado, tem muito a melhorar. Um exemplo é que, apesar de ter um prédio novo, ele não contempla o que determina a legislação sobre acessibilidade de prédios públicos (Decreto 5.296/2004 e a NBR 9050/2004), não atendendo exigências mínimas como rampa de acesso, que possibilitaria o acesso de cadeirante ou demais pessoas com alguma dificuldade de locomoção ao pavimento superior da instituição de ensino.

O IFAP deveria ter uma rampa de acesso ao segundo pavimento, mas não possui. Possui apenas uma plataforma de acessibilidade, que durante a pesquisa foi constatado que a mesma encontrava-se com defeitos mecânicos, impossibilitando o acesso de pessoas com problemas de locomoção ao pavimento superior. No mesmo relato, o docente deixa claro que a instituição de ensino trabalha em parceria com outras instituições de ensino. O IFAP não possui ainda equipamentos acessíveis, quando é necessário imprimir um texto em Braille o mesmo é impresso em uma instituição de ensino parceira. Observe a seguir a fala do professor 5 e do professor 13 sobre entre outras coisas, a falta de acessibilidade:

***Professor 5:*** *eu vejo que tá em processo ainda de implantação, o instituto federal, um instituto novo, o prédio embora já esteja sendo ocupado, mas é um prédio que não está sinalizado, e por não estar sinalizado, ele não está adaptado, então os nossos alunos inclusos, eles têm algumas dificuldades principalmente na questão arquitetônica, nós temos alunos com deficiência física, temos professores com deficiência física e o prédio não está acabado e não está adaptado para esses alunos.*

***Professor 13:*** *Bom ao primeiro olhar, eu percebo que o IFAP ele é uma escola que tá cumprindo seu papel perante a sociedade nesse sentido, garante a entrada desse aluno e tenta fornecer na medida do possível condições para que ele estude porque se esse aluno e portador, por exemplo, ele tem alguma necessidade, então no início do semestre os professores são chamados e repassado qual é a necessidade dele e é feito uma explanação do que é isso, como ele vai se comportar para que a gente possa lidar com o aluno dentro de sala de aula, se ele é portador de necessidade específica mais no sentido da locomoção, eu percebo que nisso a gente tem uma deficiência no IFAP, até por conta da estrutura física e isso vem muito desse pensamento do que se tem a ser feito, que os engenheiros pensam acerca da construção, porque se acha que proporcionar a acessibilidade e você fazer uma rampa e não é isso, então eu percebo que os nossos banheiros, eles não são completamente adaptados as entradas e subidas para o acesso ao pavimento superior estão deficientes, então nisso a gente tem uma certa dificuldade a gente realmente conta com a colaboração de todos pra conseguir dá suporte para esses alunos e professores.*

A Resolução nº 4, de 2009, institui as Diretrizes para o atendimento educacional especializado, deixando claro que a Educação especial tem como papel fundamental a diminuição das barreiras:

Art. 2º O AEE tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem.

Parágrafo único. Para fins dessas diretrizes, consideram-se recursos de acessibilidade na educação, aqueles que asseguram condições de acesso ao currículo dos alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, promovendo a utilização dos materiais didáticos e pedagógicos, dos espaços, dos mobiliários e equipamentos, dos sistemas de comunicação e informação, dos transportes e dos demais serviços (BRASIL, 2009).

Podemos observar na fala do professor 15 que, apesar dos problemas apresentados, a ausência de acessibilidade em algumas situações na instituição de ensino investigada, e a necessidade de uma melhoria nas atividades direcionadas para a capacitação docente voltada para a educação inclusiva no instituto:

***Professor 15:** Eu percebo assim..., é positiva! Pelos menos eu tenho uns três alunos que tem essa necessidade, uma necessidade física que é uma aluna pela parte da manhã, e vejo assim que a escola tá preparada que o instituto tá preparado eu percebo isso, pelo menos com os meus alunos, tem o apoio da psicóloga tem o apoio do pessoal do NAPNE que vai auxiliar, é auxiliar, não ajudar, porque é aquela coisa não assistencialista e o auxílio na condição dela descer as escadas há uma facilitação a respeito disso, mas eu ainda acho e nesse ponto eu vou ser crítica que o instituto quando projetado, ele não contemplava ele não esperava acessibilidade, nós não temos rampa, o elevador não está funcionando, então eu vejo assim que a escola, também não sei se por causa da engenharia não ter essa sensibilidade que tem o professor na sala de aula. Mas, infelizmente o instituto não foi programado para receber os alunos com essa necessidade física.*

Segundo relatos observados a partir das entrevistas com os mesmos, o docente 15 na sua fala diz que percebe a inclusão como positiva e que a escola está preparada para receber esses alunos.

### **3ª Categoria: A inclusão de ANEE no IFAP na visão docente: o papel do NAPNE**

Segundo Souza et al. (2011), o processo de inclusão ocorre a partir da condição que se dá ao aluno e à turma na qual está incluído, a partir de condições de estrutura física, suportes de serviços psicopedagógicos, serviços técnico-pedagógicos e administrativos, programações comemorativas, culturais, desportivas, etc., que interagem e dão sustentação ao processo que se desencadeia na sala de aula e tem como atores os alunos e professor.

Para que este processo de inclusão ocorra de forma satisfatória já foram apontadas várias situações, entre elas a capacitação docente e projetos desenvolvidos pela equipe do NAPNE, visando atender docentes e discentes da instituição de ensino, entre outros. Entretanto, entendemos que o papel do NAPNE é fundamental neste processo, desde o elaborar das ações pretendidas, como a motivação dos docentes e discentes para a

participação das mesmas. Nesta categoria faremos uma inferência na fala dos docentes com auxílio da fundamentação teórica no que tange a importância do desenvolvimento de projetos na área da educação inclusiva, contrapondo a importância do NAPNE. Segundo o professor 5, o aluno quer participar de ações dessas naturezas. Observe a fala do professor 5 a seguir:

***Professor 5:** Primeiramente é extremamente importante, porque quando iniciou a entrevista com a pergunta: o que é está incluso? Está incluso não é só o aluno está em sala de aula, nem o professor está ministrando a aula só passivamente, mas o aluno ele quer participa ele quer 'tá' inserido nos projetos, ele quer 'tá' inserido nas programações, mas ele precisa que seja oferecido oportunidades para que ele venha participar. Então os projetos eles são só uma forma de 'tá' inserindo esse alunos, todo aluno tem uma habilidade, todo aluno tem o conhecimento, de determinadas coisas que devem ser aproveitada, e os projetos de modo geral, eles oportunizam a participação desses alunos em diversas áreas de seu interesse, então esses projetos são muito importantes, nós temos por exemplo: o projeto Aprendendo com a Diversidade, é um projeto desenvolvido dentro das turmas de primeiro ano com alunos que tão iniciando no instituto federal. Alunos que vem de diversas escolas, não só alunos PNE, mas alunos com diversas realidades nesses projetos eles tem a oportunidade de estar se expressando e falando da diversidade. Não só de PNE mas de várias outras formas. Hoje a gente tem muito bullying em foco, então são projetos que oportunizam os alunos estarem participando e se expressando de forma bem produtiva.*

O professor 7, na sua fala, demonstra preocupação não só com os ANEE's do IFAP, mas com todos os Alunos com Necessidades Educacionais Especiais do Estado, o docente, por entender que já existe uma instituição trabalhando para ser inclusiva, acredita que todos podem se beneficiar desta instituição e, que o NAPNE ou a Instituição como um todo, deveriam divulgar isso para a sociedade. Isso nos remete a pensar na responsabilidade, e na expectativa gerada em cima das ações desenvolvidas pelo IFAP.

***Professor 7:** A importância para mim é a divulgação dizer para a sociedade que já existem alunos inclusos aqui fazendo esses cursos, que todos podem fazer inclusive os com deficiência, que o instituto está se preparando, mas em constante construção. Nós temos ainda o problema de ordens físicas, mas todos os professores são orientados para trabalhar com esses alunos, possuem técnicas para ajudar esses alunos e professores. Então, a importância seria essa divulgação mesmo de falar para a sociedade que aqui tem essa educação inclusiva que o IFAP pode proporcionar essa educação.*

A fala do professor 2 aponta que os docentes deveriam ter mais formação sobre educação inclusiva, de forma que eles possam identificar as necessidades específicas de cada ANEE. A docente fala que precisa ser capacitada e que na sua formação não recebeu uma formação adequada para trabalhar com NEE. Observe a fala do professor 2:

***Professor 2:** Olha a gente ainda tem muito que ajustar, principalmente porque embora nós não tenhamos ainda alunos com deficiência auditiva, não sei se tem, mas acho que não, teria que ter previsto. Então, aí a gente não tem essa questão do intérprete, outra*

*questão, embora ter um núcleo adequado que é o NAPNE, e ele diga aos tutores e informem que a gente precisa passar com antecedência, e que precisa incluir, mas eu vejo que nós professores deveríamos ter mais cursos relacionados a esse tipo de experiência profissional e principalmente que se fale do aluno que eu não consigo perceber que é o dito normal, mas ele tem é um aluno que tem a necessidade, e eu como professora como é que eu avalio esse aluno que não sossega na sala de aula, que vive mexendo com um e outro e que ele tem a síndrome de Asperger, por exemplo né?! Esse aluno, ele vai prejudicar os demais no comportamento de sala de aula, então se eu não for capacitada, seu eu não tenho uma formação adequada eu jamais vou saber desenvolver algo com ele.*

Essas ações são fundamentais para a construção de uma educação que atenda às necessidades, as possibilidades e o interesse do conjunto da população escolar brasileira. Para tanto, todavia, precisa de profissionais da educação responsáveis e competentes não só do ponto de vista pedagógico, mas também profissionais que não sejam desvinculados dos condicionamentos político-sociais (SOUZA et al, 2014).

Ao analisarmos a fala do professor 18, podemos observar que o docente julga importante o NAPNE desenvolver cursos e capacitação para os docentes. Inclusive afirma que já participou, porém questiona o período e horários em que as ações vêm ocorrendo. Observem a fala do professor 18 a seguir:

***Professor 18:*** *Olha só, um dos problemas que eu achei foi todas as vezes que ofertaram os cursos pra gente fazer, que o NAPNE ofertou, foi no horário das aulas e a gente não é liberado, então fica difícil pra mim, eu tenho que dar aula. A prioridade é dar aula, eu não posso sair da sala para assistir um curso, então a gente acabar perdendo muitas oportunidades de cursos que já tiveram. Teve capacitações trouxeram profissionais, e muitas vezes a gente não podia assistir por causa dessa barreira. É muito bacana quando tem na semana pedagógica que ai todo mundo pode participar, inclusive na última que teve eu participei ai me vedaram para que eu passasse por caminhos simulando uma pessoa cega. Eu achei bem interessante!*

O desenvolvimento e aperfeiçoamento são relevantes para os profissionais da educação, mas acreditamos que uma atenção especial deve ser dada ao docente que irá atuar frente a situações consideradas especiais, conforme citado na entrevista pelo *professor 18*, pois a consciência do processo de inclusão é importante ser percebida por todos e inserida nos eventos e programações das instituições.

#### **4ª Categoria: O processo de formação docente**

A formação de professores e inclusão de alunos com deficiência em classes regulares deve ser continuada e integrada, de forma a garantir um trabalho efetivamente contextualizado e integrado, que contemple não apenas os alunos ditos normais – para os quais o processo de ensino e aprendizagem, na sua maioria, é voltado -, mas também aos alunos com Necessidades Educativas Especiais, atendendo às suas necessidades enquanto alunos, mas, principalmente, enquanto sujeitos que devem ter desenvolvidas a sua autonomia e habilidades (BARROS; OLIVEIRA, 2014).

A professora 2, em sua fala, afirma que possui experiência na área da educação inclusiva, mas diz que adquiriu esse conhecimento em um curso de especialização em educação especial. A docente foi buscar fazer este curso por entender que não teve uma formação adequada na sua graduação referente a educação inclusiva, a fala desta professora reafirma o que os autores Müller e Glat nos afirmam (apud. CASTRO; FACIÓ, 2008, p. 168), após analisar histórias de vida de professores de classes especiais ficou constatado que apesar de essas professoras terem um bom nível acadêmico “ficou bastante nítido [...] que a pouca inserção da educação especial nos cursos de formação, seja a nível secundário, seja graduação, [...] sem dúvida, faz com que os professores sejam “jogados” no mercado de trabalho bastante despreparados. Observe a seguir a fala do professor 2:

***Professor 2:** Olha a experiência que eu tenho, ela vai desde o aluno com deficiência visual, ao aluno de múltiplas inteligências que é aquele aluno chamado superdotado que ele fala contigo, você dá o assunto e ele já tá anos luz na tua frente, então a experiência, ela é sempre trabalhada dentro do que eu sei também por que fiz uma especialização em educação especial, justamente porque eu entendo que nas universidades nós não somos preparados para atuar dentro de sala de aula dessa forma, aí você precisa procurar uma especialização para isso. Então, quando se coloca a experiência de sala de aula ela tem sido muito válida porque eu posso colocar o que eu aprendi dentro de sala de aula, Libras, por exemplo, é algo que a gente só aprende se tiver executando, e é fantástico quando o aluno te corresponde e você sabe que numa avaliação que você faça essa avaliação tem respostas da aula que você deu, então tá sendo uma experiência muito válida em relação tanto no ensino técnico porque para mim era novidade, eu nunca que ia pensar que o aluno com essas deficiência fosse incluído nesse processo a gente sempre trabalha com a limitação dele, e hoje a gente tá vendo que isso já é um tabu derrubado que o aluno hoje pode fazer “n” atividades dentro do nível técnico da minha área que é geografia, fazendo as escalas e verificando comportamento do espaço geográfico e ainda dando soluções para o problema, e um aluno por exemplo de edificações que ele trabalha nessa questão de necessidades especiais, a gente observa que eles tem muito a contribuir, principalmente porque a zona espacial dele não é limitada não, é bem ampla. Então assim é uma experiência muito válida e que se todo mundo pudesse passar por ela é justamente quem trabalha na área da educação iria perceber que a relação, aluno-professor ela vai muito além do espaço de sala de aula, ela vai além do procedimento técnico, ela vai além do comportamento social e aí a gente precisa como professor tá dentro desse contexto. Se não?*

Na mesma fala do professor 2 acima, podemos observar o otimismo e a felicidade do docente em conseguir alcançar os objetivos pretendidos no processo de ensino-aprendizagem. A docente fala que a relação aluno-professor vai muito além do espaço de sala de aula, vai além do procedimento técnico, esta fala vai de acordo com o que coloca Souza et al. (2014): Um requisito para que a inclusão educacional ocorra de forma satisfatória, é o professor ser criativo, buscar cada vez mais conhecimentos, ampliando seu repertório de ações e recursos para satisfazer as diferentes necessidades que advém da diversidade de pessoas inseridas numa sala de aula, porque nem sempre é possível atender as especificidades inerentes a cada

aluno seja ele com ou sem deficiência. Afinal, um professor predisposto à docência não consegue se acomodar com as coisas prontas e resolvidas. Ele se incomoda diante de um desafio, de algo que exige dele um maior empenho e compromisso.

Diante da inclusão educacional de crianças com necessidades especiais é essencial que o professor busque inovar-se, adquirir sempre mais conhecimento, pois todo o conhecimento que viermos a adquirir no dia a dia no contexto da educação inclusiva em sala de aula no atendimento a essas crianças será sempre pouco, porque todos os dias estaremos nos reciclando (SOUZA et al, 2014).

Segundo Barros; Oliveira (2014), o profissional da educação, em sala de aula, precisa estar atento para o fato de que o sujeito e o objeto de conhecimento se constroem simultaneamente. Esta relação, porém, ganha uma conotação ainda difícil de ser alimentada quando o assunto é trabalhar, simultaneamente, com alunos e alunas ditos “normais” e alunos com algum tipo de deficiência em sala de aula.

Melo; Lira; Fación (2008) apud Barros; Oliveira (2014) ressaltam justamente a necessidade da presença, nas escolas regulares, de profissionais que estejam realmente preparados para lidar com essa realidade. Segundo os autores, a viabilização da inclusão nas escolas regulares exige não somente professores especializados, mas que as salas de apoio sejam uma realidade, e explicam que esse professor não necessita ser exclusivo de uma escola, podendo atender a um grupo de escolas. Mas, deve ser especializado e saber realizar avaliações, organizar sistemas de trabalho, avaliar sua eficiência, avaliar problemas de comportamento e definir estratégias.

O medo de que o aluno não esteja aprendendo, citado na fala do professor 7, pode ser contemplado na fala dos autores Monteiro; Manzini (2008) apud Barros; Oliveira (2014), em relato de pesquisa acerca das mudanças de concepções do professor de ensino fundamental da rede regular de ensino em relação à inclusão de alunos com deficiência em salas, apresentam como uma das consequências desse despreparo discutido acima, o sentimento de medo em relação ao comportamento do aluno nessa condição e o receio de não conseguir ensinar essa pessoa com deficiência, uma vez que, muitas vezes, inclusive, nem é informado sobre o ingresso desse aluno em suas classes, o que significa que, paralelo ao discurso de inclusão de alunos com deficiência em classes regulares, se trata de uma gama de professores e professoras à margem de uma formação que verdadeiramente contemple tais exigências e necessidades. Vejamos a seguir a fala do professor 7:

***Professor 7:** Primeiro, é um desconforto inicial. Você se sente um pouco travado, com medo que aquele aluno não esteja aprendendo da sua maneira, você tem que rever um pouco seus conceitos na hora de explicar. Eu entendo que esse aluno tem que ter um pouquinho mais de atenção que os outros e vai de cada professor como se faz isso, mas a minha experiência com todos foi excelente. Esses alunos demonstraram até serem mais esforçados do que os ditos normais.*

Para Barros; Oliveira (2014), o processo de ensino-aprendizagem de educando com ou sem deficiência ocorre num processo de respeito, diálogo e trocas de vivências, pois se o educador conseguir propiciar a seu educando um ambiente saudável, estimulante e facilitador da aprendizagem, não haverá no ambiente escolar com deficiências nem diferenças, haverá, todavia, uma prática pedagógica diferenciada. Por isso, é importante a formação do professor na capacitação continuada, para que se tenha um suporte necessário para modificar práticas retrógradas e reconstruir o ato de ensinar e aprender.

Para finalizarmos vamos observar a fala do Professor 10, que demonstra a sua satisfação em ver ANEEs estudando no IFAP, alunos estes em que até pouco tempo atrás se encontravam excluídos pela sociedade.

***Professor 10:** Olha, eu já tive essa experiência, e na experiência com esses alunos em sala de aula eu me sinto um pouco realizada sabe, quando eu vejo esses aqui no instituto eu me sinto realizada porque eu percebo que eles estão pouco a pouco tomando espaço na sociedade. A escola, a instituição educacional ela é representação do IFAP na sociedade, quando eu vejo eles aqui eu me sinto realizada porque eu vejo que enquanto alguns anos atrás eu e tanto outros como eu viviam segregados excluídos das oportunidades, quando a gente entra num espaço desse como é o IFAP da aquela sensação de, olha a oportunidade que está sendo oferecida, então eu fico feliz de verdade.*

### **3.3. A inclusão no Instituto Federal do Amapá, na visão dos técnicos do NAPNE**

Além das percepções de docentes e discentes sobre o processo de inclusão no IFAP, é importante destacar os relatos dos técnicos que atuam no NAPNE. Assim, no que tange a inclusão de ANNEs, destacamos, aqui, os relatos da coordenadora e uma técnica do NAPNE.

Ao ser questionada como visualiza a inclusão de alunos com NEE no ensino regular e na educação profissional, a Coordenadora do NAPNE afirma que a discussão da inclusão está posta há tempos, diz, ainda, que a educação tem que vir para todos. Ressalta que quando se fala de necessidades educacionais especiais não é apenas sobre deficiências, já que também pessoas com altas habilidades, e existe, além disso, dificuldades de acesso a essas pessoas. Ela relata que a inclusão de alunos com NEE na educação profissional é extremamente importante, pois a inclusão não parte mais do “eu acho que é bom”, “eu acho que é ruim”.

Da mesma forma, o relato da Técnica do NAPNE sobre o seu entendimento a respeito da inclusão de ANEE, a qual afirma perceber que nesse momento não é só você permitir o acesso de um aluno na unidade escolar, mas garantir a logística necessária para o aluno permanecer na unidade escolar. Isso envolve a questão de infraestrutura, a questão da acessibilidade metodológica, a questão instrumental e até mesmo do geral. Deve-se trabalhar muito essa questão de acessibilidade ao tipo de nota (avaliação) das pessoas.

Ao indagarmos sobre o processo de ensino-aprendizagem dos ANEEs, isto é, eles têm condições de ter um desempenho equivalente aos demais, a Coordenadora do NAPNE diz que devemos partir da equidade. O aluno com deficiência, por exemplo, com deficiência mental, pode até alcançar o mesmo nível de outros alunos, mas não com o mesmo tempo. Cada caso é um caso, só temos que ter estratégias diferenciadas.

Com relação à capacitação para os docentes e técnicos que atuam com os alunos com NEE, se houve ou se pretende alguma proposta para isso, a Coordenadora do NAPNE relata que houve no ano de 2011 um curso de Libras e um encontro de educação inclusiva no IFAP. Já em 2012, foi um ano em que não foram feitas muitas coisas em função de mudanças, em 2013, época em que foi feita essa entrevista, disse que o NAPNE estava promovendo uma capacitação com a educação à distância, visando formação pra todos os professores, por exemplo. As orientações anteriores foram para professores que tinham alunos com NEE.

No tocante ao papel do NAPNE a respeito do processo de inclusão do aluno com

NEE, a Coordenadora do NAPNE afirma que o NAPNE, na verdade, funciona nos Institutos Federais (IF) como mediadores, promovendo uma sensibilização sobre a questão. Os NAPNEs ainda estão se constituindo nos IFs, e até 2012 só 58% dos IFs tinham NAPNE. Com relação à atuação do NAPNE no dia a dia do aluno com NEE – necessidades educacionais especiais para os alunos do IFAP –, diz que a partir de 2012 tivemos entrada de mais alunos com necessidades especiais e também nesse período tivemos a contratação de professoras do atendimento educacional especializado (AEE). Até então, o NAPNE não tinha uma equipe em que os próprios técnicos e pedagogos atendessem os alunos em alguns casos semanais e mensais, embora deveriam acompanhá-lo, mas não necessariamente estariam a mediar as atividades dele o tempo todo.

Questionada sobre a relação do NAPNE com os professores, a Coordenadora do NAPNE diz que esse processo tem muito desencontro. Segundo o seu relato, é o NAPNE que procura os professores e não o inverso: *“São vários professores, tem professores que desconhecem o NAPNE, e nós temos que procurá-los, além de ir à busca do professor para saber como ele está e como ajudá-lo. O NAPNE ainda tem que procurar muitos professores, estamos solicitando mais monitores no IF para ajudar nesse processo”*.

Sobre se a estrutura física da escola favorece o processo de inclusão, e se há existência de Tecnologias Assistivas disponíveis no IFAP e seriam adequadas às necessidades do aluno, ela afirma que a estrutura ainda tem muitos problemas em termo de acessibilidade arquitetônica. A estratégia do IF foi ter plataformas, elas atendem as necessidades de pessoas com deficiência física, porém a assistência técnica é um problema, porque no período da pesquisa não havia sido contratado e as plataformas encontravam-se com defeito, dificultando o acesso ao piso superior. A estrutura externa é muito limitante. A maioria dos alunos têm dificuldades de chegar ao IFAP. Existem adequações que realmente são pensadas por quem trabalha na área e devem ser revistas. Em 2011/2012 foi pedido uma visita no prédio em obras, identificou-se problemas no auditório, nas cadeiras colocadas atrás, no acesso ao palco, na sala dos professores sem WC adaptado, nas portas curtas e no piso tátil.

O relato da Coordenadora do NAPNE é reforçado pelo relato da técnica que atua no NAPNE. Questionada sobre como ela percebe o processo de inclusão de ANEE no IFAP, campus Macapá, a técnica diz que ‘graças a Deus estamos caminhando’, mas a grande dificuldade é ainda a questão de infraestrutura, a questão física. Segundo ela, quando se lida pessoalmente com necessidades físicas e sensoriais do cego, com a pessoa com baixa visão, com a pessoa que sofre algum tipo de paralisia cerebral, que tem membros semi-afetados, então se percebe uma dificuldade de interação. Mas acredita que está caminhando, não seria o ideal, mesmo buscando sempre uma qualidade de 80%, você nunca vai atingir uma totalidade.

A técnica que atua no NAPNE, ao descrever a importância de a escola desenvolver ações para incluir alunos com deficiência, diz que o primeiro passo a se buscar a acessibilidade, é ir buscar e trazer para a sala de aula a educação inclusiva. Enfatiza o respeito ao próximo, e trabalhar a questão metodológica do uso das tecnologias e o aprendizado de um modo diferenciado, que beneficiará na facilitação do conteúdo. Digo facilitação do conteúdo dentro de um nível de metodologia que ele possa alcançar o aprendizado.

No que tange aos aspectos que ela aponta como impeditivos para uma prática pedagógica oferecida aos alunos com deficiência no IFAP, campus Macapá, a técnica do NAPNE descreve a acessibilidade tecnológica e a acessibilidade instrumental, mas primeiro a acessibilidade atitudinal. Segundo a funcionária, a acessibilidade em todos os aspectos, desde o envolvimento dos servidores, docentes, administrativo, apoio técnico, apoio logístico a acessibilidade arquitetônica. Para ela, manter um aluno com deficiência num instituto federal ou em uma escola tem o custo é alto, mas para isso existe a garantia de verbas que são



destinadas para esse tipo de infraestrutura. Existe o fato de ser um custo elevado. Isso não impede a instituição de trabalhar.

Segundo a técnica, que é deficiente visual, o prédio já tem que ser pensado na engenharia, o que não foi feito. Quando se faz a planta do prédio, tem que pensar na planta e no projeto de acessibilidade do cego. O projeto feito para o deficiente visual independente da planta arquitetônica do prédio, é um complicador, sendo assim na construção deve-se ter o conhecimento da questão da acessibilidade arquitetônica necessária aos diferentes tipos de deficiência, o que infelizmente não é feito da forma como deveria. *“Você constrói o prédio, mas e depois onde está o projeto? Porque não se trabalhou nisso antes?! Geralmente você puxando faz esforço, depois que outro engenheiro olha na acessibilidade questiona, onde está o projeto de acessibilidade do prédio? Então, quer dizer que poderia ter caminhado junto ou paralelamente.”*

Afirma ainda quanto a questão metodológica da acessibilidade, além de quando se tenta trabalhar alternativas de ensino dentro da sala de aula, ou seja, se o aluno tem altas habilidades, ou é superdotado, ou tem alguma síndrome, a exemplo Síndrome de Down, ou então mesmo a questão do autismo, então você tem que viabilizar o melhor método, a melhor alternativa que você pode desenvolver em um aprendizado diferenciado. Segundo ela, a questão metodológica envolve a tecnologia: *“Na questão tecnológica, você não fala só de computadores, mas de software, você tem impressão em Braille”*. Assim, segundo a técnica, a questão do material didático e a questão instrumental são mecanismos imprescindíveis e devem estar interligados, pois são indissociáveis.

Com relação às principais dificuldades que o NAPNE enfrenta, indagou-se a coordenadora do NAPNE como a instituição apoia o NAPNE, e ela respondeu que no âmbito da tecnologia Assistiva, que são as estratégias utilizadas pela equipe do NAPNE e, no âmbito material, ainda está sendo desenvolvido softwares. Ela relata, ainda, que o IFAP não tem impressora Braille. Também vê como alternativa o acesso a pessoas com deficiência da plataforma, se estivesse funcionando se usaria os laboratórios. A gestora solicitou softwares. Relatou que começaram a construir essas adaptações, mas que é preciso evoluir muito nisso. Como o IFAP tem 10 alunos matriculados, cada aluno vai ter uma necessidade. Se conseguíssemos gravador, impressora Braille seria muito bom, além de softwares que estamos ensinando a usar. Os professores do atendimento educacional especial é um complementar. Muitos dos alunos ainda estão no período de adaptação, por isso, até o momento, não supre.

Com relação ao sentimento frente às dificuldades encontradas e como essas dificuldades podem ser superadas, respondeu que o NAPNE já conseguiu muita coisa. Não tinha espaço, não tinha equipe, que acreditasse e soubesse. Hoje, possuem duas salas, uma administrativa e uma para o atendimento. O NAPNE conta com duas professoras do atendimento educacional especializado, afirma que ainda estão engatinhando mas evoluíram muito. Avançaram timidamente mesmo não tendo uma estrutura. Estão construindo uma perspectiva. Relata que precisam de adaptações de pequeno e grande porte. Grande até no modelo de ensino. Diz que muitos professores são fechados para esse assunto. Enfatiza que precisam que o aluno vá sendo desafiado. Há dificuldade com a estrutura com as atitudes das pessoas. A educação está sendo construída, e ainda enfrentam dificuldades nisso.

E por fim, ao ser questionada sobre o que deve ser feito para que o IFAP tenha condições de receber alunos com NEE, a Coordenadora diz que eles tentam ser resolutivos, que enfrentam dificuldades com a família, e, acima de tudo, terá que ter toda uma readequação na instituição, para que os alunos tenham condições de estar lá, importante que haja uma contribuição de todo o grupo, que precisarão constituir um planejamento, e discutir

diversidade.

Vemos que as posições das duas servidoras, a coordenadora e a técnica do NAPNE, vem ao encontro das falas de alunos e professores, que positavam a inclusão e a ela atribuem importância, mas percebem que existem muitas questões a serem enfrentadas e superadas.

### **3.4. Comparação da percepção discente com a percepção docente sobre inclusão escolar**

Com base em tudo o que foi proposto nesse estudo, pode-se perceber que o IFAP procura atender ao proposto em seu Plano Diretor com o intuito de proporcionar educação de qualidade e acessibilidade de forma a satisfazer sua clientela. Contudo, reconhece-se por parte de seu corpo institucional administrativo, docente e discente que ainda é preciso avançar na busca de melhorias de adequação e acessibilidade no que tange a estrutura física e qualificação profissional, para que o IFAP possa ser uma instituição efetivamente inclusiva.

Com relação ao grau de satisfação dos alunos com a instituição em seus aspectos estruturais e pedagógicos, de forma geral, os discentes mostram-se satisfeitos. Todavia, percebe-se, nas falas de alguns alunos, que a instituição ainda precisa melhorar em termos de acessibilidade física. Em especial, percebemos que quanto mais acentuada for a deficiência do aluno, maior será a exigência de adequação, devendo, dessa forma, a Instituição estar preparada para a inclusão. Mas, estar preparado para inclusão exige muito mais que acessibilidade física, exige preparo de todo o corpo pedagógico e gestor, o que envolve a formação e mudança atitudinal.

Os alunos se mostraram satisfeitos com o desempenho docente. Por outro lado, os docentes apesar de terem tido experiências em sala de aula com ANEEs, terem alguma qualificação na área de Educação Inclusiva, não se sentem seguros para trabalhar de forma satisfatória com ANEEs. Percebeu-se essa insegurança segundo relatos dos docentes, tanto em aspectos estruturais físicos, como pedagógico. Essa percepção reforça a necessidade de formação para os profissionais da instituição, em especial os professores.

Por outro lado, percebe-se um equívoco com relação ao conceito de inclusão. Percebe-se que muitos confundem inclusão com integração. E na prática institucional, podemos perceber mais aplicação da integração em detrimento da inclusão. Quando falamos de inclusão, estamos falando de inserção total e incondicional, ou seja, alunos com deficiência não precisam “se preparar” para ir à escola regular, a escola deve estar preparada. Falamos também de mudanças que beneficiam toda e qualquer pessoa, não se sabendo quem “ganha” mais, mas TODAS ganham. A inclusão valoriza a individualidade de pessoas com deficiência. E por fim, a inclusão parte da certeza de que TODOS somos diferentes, não existem “os especiais”, “os normais”, “os excepcionais”, o que existe são pessoas, com deficiência ou sem deficiência, que devem ter assegurado o seu direito à educação sem discriminação.

A integração reflete a inserção parcial e condicional como, por exemplo, crianças “se preparam” em escolas ou classes especiais para estar em escolas ou classes regulares. Caracteriza-se por mudanças visando prioritariamente a pessoas com deficiência, consolidando a ideia de que elas “ganham” mais.

Como reflexo de um pensamento integrador podemos citar a tendência a tratar pessoas com deficiência como um bloco homogêneo (ex.: surdos se concentram melhor, cegos são excelentes massagistas etc.). Este modelo também incentiva pessoas com deficiência a seguir modelos, nãovalorizando, por exemplo, outras formas de comunicação como a Libras. Seríamos um bloco majoritário e homogêneo de pessoas sem deficiências rodeados pelas que apresentam diferenças.

Pode-se perceber pelas falas de uma aluna com deficiência visual, a aplicação das características de integração, gerando prejuízos aos demais alunos membros da classe. Esse

fato é comprovado segundo relato da aluna em relação às reclamações de seus colegas, em que o professor estava dispondo de um tempo maior para aluna em relação aos seus colegas. No processo de inclusão, além do professor, todos os demais membros da classe deveriam participar ativamente no processo de interação com a colega.

Merece especial destaque a questão do atendimento educacional especializado (AEE), que precisa ser estendido ao turno da noite e ampliado. Da mesma forma, as tecnologias assistivas precisam ser mais contempladas, visto que faltam equipamentos importantes como a impressora Braille e softwares, bem como carência de pessoal.

Percebemos, portanto, uma relativa satisfação com o processo de inclusão por parte de todos os atores envolvidos. Contudo, todos reconhecem que ainda muita coisa precisa ser melhorada, pois o processo apenas começou.

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho sobre a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais do Instituto Federal de Educação Profissional do Amapá, campus Macapá, buscou responder os questionamentos propostos. A metodologia utilizada permitiu analisar as percepções de docentes e discentes, e, apesar de não serem objeto de estudo na pesquisa, ouvi alguns técnicos do IFAP. De modo que estes puderam contribuir com o resultado final da pesquisa frente ao processo de inclusão e as práticas educativas necessárias para o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais na instituição. Neste trabalho, categorizamos as respostas de docentes e discentes, suas percepções visando responder aos questionamentos que foram levantados como problemas de estudo.

Quando questionado se o Instituto Federal do Amapá se encontra em condições adequadas para atender alunos com necessidades educacionais especiais (ANEE), pela observação da estrutura física local, pelo plano de desenvolvimento institucional, pelas respostas dos entrevistados docentes, discentes e administrativos, concluiu-se que o IFAP busca adequar-se a condições que favoreçam o processo de inclusão escolar. Contudo, percebe-se que a instituição precisa melhorar sua infraestrutura física e técnico-pedagógica para melhor atender a comunidade e efetivar a inclusão. A falta de projeto arquitetônico que prevesse as condições de acessibilidade física necessária foi um entrave, e exigiu adaptações que minimizam o problema, ainda que de forma limitada.

Em relação à questão se *Os docentes apresentam um desempenho satisfatório no acompanhamento do ANEE?* Pela análise das entrevistas dos docentes, a percepção dos mesmos mostra que eles reconhecem o que representa a condição de ANEE e a responsabilidade da escola, para que aconteça o processo de inclusão escolar. Ao mesmo tempo, percebeu-se nos relatos da maioria dos docentes a insegurança para atuar frente essa realidade. Essa insegurança surge em função do processo de formação deficiente na academia e se perpetua em função de não receberem cursos de capacitação de forma adequada a atenderem as necessidades dos alunos. Logo, a formação de professores é primordial para a instituição na qual uma educação inclusiva requer maior atenção tanto dos programas federais, quanto da direção do IFAP.

Quanto ao grau de satisfação do ANEE relacionados à estrutura física e educacional da Instituição, os alunos entrevistados se dizem satisfeitos com o atendimento e se sentem incluídos, mas, percebe-se que a satisfação está relacionada ao grau de deficiência e necessidade de cada aluno incluso. Percebemos que alunos com deficiências mais severas questionaram melhorias em relação a acessibilidade no que tange a infraestrutura física e pedagógica.

Ao desenvolver a investigação, vimos os alunos com necessidades educacionais especiais atualmente matriculados no IFAP a par de uma percepção positiva do processo de inclusão, reconhecem que tiveram acesso a uma oportunidade ainda não assegurada a todos, o ingresso em uma instituição federal de educação profissional: algo impensável há alguns anos. Entretanto, eles têm consciência das dificuldades que enfrentam no cotidiano do campus Macapá, tanto em relação a estrutura física, a acessibilidade, quanto a questões pedagógicas e metodológicas, sem descuidar dos aspectos atitudinais.

As visões de professores, estudantes e técnicos, indicam que o desafio de construir uma educação inclusiva exige a superação de uma série de entraves, mas persiste a esperança de que a instituição está no caminho, e que muito já se avançou. De forma geral, conclui-se que o IFAP está trilhando o caminho para o processo de inclusão escolar. Buscando vencer os desafios que se colocam a cada dia. Todavia, percebe-se que o principal desafio é o envolvimento de toda a comunidade escolar (corpo técnico, docente, discentes do ensino

regular), para que esse processo ocorra de forma eficiente. A conquista do acesso precisa ser acompanhada da efetivação das condições de aprendizagem.

A inclusão escolar é uma faceta da inclusão social, e uma educação efetivamente inclusiva requer não somente da comunidade escolar, mas da sociedade em geral, uma mudança de postura na assunção de que o direito de cada um se concretize pelo direito de todos, sem discriminação e com igualdade de oportunidades a educação, a cultura, ao lazer, e ao trabalho.

Após minuciosa análise de toda pesquisa e principalmente das percepções dos envolvidos, pode se concluir que o Instituto Federal do Amapá é uma instituição inclusiva no ponto de vista do pesquisador. Claro que muito precisa ser melhorado, mas que já caminhamos mesmo que em passos curtos.

Para que essa melhoria ocorra de forma rápida e satisfatória, acredito que o foco deva ser o fortalecimento da formação dos professores e a unificação das redes de apoio envolvendo discentes, docentes, técnicos administrativos, terceirizados, grupos gestores e comunidade em geral, tornando a escola um espaço de todos e para todos.

Com o fortalecimento da formação docente acredito que os professores terão melhores condições de atender os ANEEs e mais interesse em participar ou elaborar projetos voltados para a área da educação inclusiva.

E com a unificação das redes de apoio voltadas para a educação inclusiva espera-se que haja uma maior comunicação entre os envolvidos com trabalhos voltados para educação inclusiva, possibilitando melhorias no que tange a infraestrutura física, pedagógica e principalmente atitudinal. Afinal, uma escola inclusiva é aquela que reconhece, respeita e procura atender às necessidades de todos os alunos e consegue envolver nesta missão toda a comunidade escolar.

## 5. REFERÊNCIAS

- ABNT. **Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos**. NBR 9.050. ed. ABNT. Rio de Janeiro, RJ, 2004. 97 p.
- ADAM, I.; REGIANI, V. **Adaptação curricular: uso das tecnologias assistivas**. Brasília. ed. Rede SACI, 2009.
- ARANHA, M.S.F. Educação Inclusiva: Transformação Social ou Retórica. In: SadaoOmote. (Org.). **Inclusão: intenção e realidade**. Marília: FUNDEPE, 2004. v. 1, p. 3760.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BARROS, K. R. S.; OLIVEIRA, S. S. **Desafios e dificuldades na formação do professor diante de alunos com deficiência inseridos em salas regulares**. 2014. Disponível em: <<http://www.uel.br/eventos/semanadaeducacao/pages/arquivos/anais/2012/anais/formacaoeoucontinuada/desafiosedificuldadenaformacao.pdf>>. Acesso em: 13 /07 /2014
- BERSCH, R. **Introdução à Tecnologia Assistiva**. 2005. Disponível em: <[http://www.cedionline.com.br/artigo\\_ta.html](http://www.cedionline.com.br/artigo_ta.html)>. Acesso em: 04 dez. 2013.
- \_\_\_\_\_. **Introdução à Tecnologia Assistiva**. 2008. Disponível em: <[http://www.assistiva.com.br/Introducao\\_Tecnologia\\_Assistiva.pdf](http://www.assistiva.com.br/Introducao_Tecnologia_Assistiva.pdf)>. Acesso em: 15/07 /2014
- \_\_\_\_\_. Tecnologia assistiva e educação inclusiva. In: **Ensaio Pedagógicos**, Brasília: SEESP/MEC, 2006, p. 89-94.
- \_\_\_\_\_, MACHADO, R. **Atendimento Educacional Especializado: deficiência física**. Brasília: MEC/SEESP, 2007. p. 129.
- BEZ, A. da S. **Inclusão escolar e formação docente: um estudo de caso sobre a experiência do grupo de discussão do IFC campus sombrio**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) –Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2011.
- BEZ, A. S.; PAULA, L. A. L. de. Inclusão escolar: as experiências do grupo de discussão do Instituto Federal Catarinense - Campus Sombrio. In: DAMASCENO, A. R.; PAULA, L. A. L. de; MARQUES, V. (Org.). **Educação profissional inclusiva: desafios e perspectivas**. Seropédica: PPGA/UFRRJ/EDUR, 2012.
- BORTOLINI, S. **Desafios e estratégias para tornar o IFRS - campus Bento Gonçalves uma escola inclusiva**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) –Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2012.
- BRASIL. Constituição (1934). Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/Constituicao34.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Constituicao34.htm)>. Acesso em: 13/07/2014
- \_\_\_\_\_. Constituição (1937). Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/Constituicao37.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Constituicao37.htm)>. Acesso em: 13/07/2014
- \_\_\_\_\_. Constituição (1988). Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm)>. Acesso em: 12/07/2014
- \_\_\_\_\_. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em:

<portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf.>. Acesso em: 18/07/2014

\_\_\_\_\_. Leinº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/110098.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/110098.htm)>. Acesso em: 12/07/2014

\_\_\_\_\_. Decreto nº 5.296, de 02 de dezembro de 2004. Dispõe sobre a Regulamentação das Leis nºs 10.048, de 8 de novembro de 2000 e 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=240147>>. Acesso em: 05/08/2013.

BRASIL. Ministério da Ciência e Tecnologia. **Chamada Pública Tecnologias** Ação Transversal – Tecnologias Assistivas – 09/2005. Rio de Janeiro: FINEP, 2005a. Disponível em: <[www.finep.gov.br/inclusão](http://www.finep.gov.br/inclusão)>. Acesso em: 05/08/2013.

\_\_\_\_\_. Lei nº 11.534, de 25 de outubro de 2007. Dispõe sobre a criação de Escolas Técnicas e Agrotécnicas Federais e dá outras providências. **Diário oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 26/10/2007. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/lei/111534.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/111534.htm)>. Acesso em: 12/04/2013.

\_\_\_\_\_. Decreto-lei nº 6.094, de 24 de abril de 2007. **Diário oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 25. abr. 2007. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm)>. Acesso em: 05/08/2013.

\_\_\_\_\_. Ministério da educação. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (versão preliminar). **Diário oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, dia/mês/2007. Disponível em: <[www.mec.gov.br/seesp/programas e\\_acoes.shtm](http://www.mec.gov.br/seesp/programas_e_acoes.shtm)>. Acesso em: 02/03/2013.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Portaria nº 1066, de 13 de novembro de 2007. Atribui ao Centro Federal de Educação Tecnológica do Pará (Cefet/PA) o encargo de implantar a Etfap. **Diário oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 14. nov. 2007.

\_\_\_\_\_. Lei Nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. **Diário oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 30/12/2008. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm)>. Acesso em: 11/05/2013

\_\_\_\_\_. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo. **Diário oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 25/08/2009. Disponível em: <[www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/.../d6949.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/.../d6949.htm)>. Acesso em: 16 ago. 2013.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Centenário da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. 2009. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico\\_educacao\\_profissional.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico_educacao_profissional.pdf)>. Acesso em: 13 set. 2014.

\_\_\_\_\_. Ministério da educação/secretaria de educação especial. Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. **Diário oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, 2010. Disponível em: <<http://pfdc.pgr.mpf.mp.br/atuacao-e-conteudos-de-apoio/publicacoes/educacao/marcos-politico-legais.pdf>>. Acesso em: 05/04/2013.

\_\_\_\_\_. Censo 2010. IBGE.gov.br. Disponível em: <<http://www.censo2010.ibge.gov.br/>>. Acesso em: 05/04/2013.

\_\_\_\_\_. Resolução 466/2011. 11 de agosto de 2011. Aprova as diretrizes para análise ética de projetos de pesquisa que envolvam armazenamento de material biológico humano ou uso de material armazenado em pesquisas anteriores. **Diário oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 11/08/2011, Conselho Nacional de Saúde, 2011.

\_\_\_\_\_. **Censo escolar da educação básica 2011** (resumo técnico), Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Diretoria de Estatísticas Educacionais. Brasília 2012. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/centso\\_escolar/resumos\\_tecnicos/resumo\\_tecnico\\_censo\\_educacao\\_basica\\_2011.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/centso_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2011.pdf)>. Acesso em: 10 set. 2014.

CARVALHO, R. E. **Educação Inclusiva com os Pingos nos “is”**. Porto Alegre: ed. Mediação, 2009.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciência humanas e sociais**. São Paulo: ed. Cortez, 2006.

DAMASCENO, A. R.; PAULA, L. L.; MARQUES, V. (Org.). **Educação profissional inclusiva: desafios e perspectivas**. Seropédica: UFRRJ/EDUR, 2012. ISBN: 978 858067 042 4

DESLANDES, S. F.; GOMES, R.; MINAYO, M. C. S. **Pesquisa Social – Teoria, Método e Criatividade**. Rio de Janeiro: 25. ed. Revista e Atualizada: Vozes, 2007.

FONSECA 1961

FRIAS, E. M. A.; MENEZES, M. C. B. **Inclusão escolar do aluno com necessidades educacionais especiais: contribuições ao professor do Ensino Regular**. In: 2º CONGRESSO DE EDUCAÇÃO DE ITATIBA. **Anais....** Itatiba: Saberes, 2011.

GALVÃO FILHO, T. A. A Construção do Conceito de Tecnologia Assistiva: Alguns Novos Interrogantes e Desafios. In: **Revista da FAGED –Entre ideias: Educação, Cultura e Sociedade**. Salvador: Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia - FAGED/UFBA, v. 2, n. 1, p. 25-42, jan./jun. 2013.

GARCIA, SRO. O fio da história: a gênese da formação profissional no Brasil. In: **Trabalho e Crítica**. São Leopoldo: ed. UNISINOS, 2000.

GIL, A. C. **Como elaborar projeto de pesquisa**. São Paulo: 4. ed. Atlas, 2002.

GLAT, R. Capacitação de professores: pré-requisito para uma escola aberta à diversidade. *Revista Souza Marques*, vol. I, 16-23, 2000.

\_\_\_\_\_. Igualdade e diferenças na escola: como andar no fio da navalha. In: MANTOAN, M. T. E.; PIETRO, R. G. (Org.). **Inclusão escolar: portos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006.



\_\_\_\_\_. **Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar.** Rio de Janeiro: 7 letras, 2007. p. 15-35.

GRASSI, M. **Mais de 6,5% da população têm alguma deficiência severa.** 2011a. Disponível em: <[http://incluirdeverdade.blogspot.com.br/2011\\_11\\_01\\_archive.html](http://incluirdeverdade.blogspot.com.br/2011_11_01_archive.html)> Acesso em: 16 ago. 2013.

\_\_\_\_\_, 2011b. **Pesquisa: 68% dos deficientes estão insatisfeitos com função.** Disponível em: <[http://incluirdeverdade.blogspot.com.br/2011\\_11\\_01\\_archive.html](http://incluirdeverdade.blogspot.com.br/2011_11_01_archive.html)> Acesso em: 16 ago 2013.

KAFROUNI, R. M.; PAN, M.A.G.S. A inclusão de alunos com necessidades educativas especiais e os impasses frente à capacitação dos profissionais da educação básica: um estudo de caso. **Interação em Psicologia.** v. 5, 2001, p. 31 a 46.

LAKATOS, E. V.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de Metodologia Científica.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LICURGOS, Tassos. **Inclusão social e o direito por uma democracia constitucional.** 2008. Disponível em: <[http://www.ufrnet.br/~tl/trabalhoscientificos/2008\\_inclusao\\_social\\_e\\_direito\\_por\\_uma\\_democracia\\_constitucional.pdf](http://www.ufrnet.br/~tl/trabalhoscientificos/2008_inclusao_social_e_direito_por_uma_democracia_constitucional.pdf)>. Acesso: em 18. ago. 2012.

LIMA, R. C. D. S.; OLIVEIRA, K. C.; SILVA, R. R. As concepções de um grupo de professores sobre a educação inclusiva. Anais do II CONGRESSO INTERNACIONAL SOBRE DESENVOLVIMENTO SOCIAL, 2013. Disponível em: <<http://www.sisgeenco.com.br/sistema/fama/anais/site2/ARQUIVOS/GT5-582-68-20131015190110.pdf>>. Acesso em: 12/08/2014

MANTOAN; R. G. PIETRO. **Inclusão escolar: pontos e contrapontos.** São Paulo: Summus, 2006.

MENDES, I; PLESCH, P; PAULA, L. L. Da política de “educação inclusiva” à realidade institucional: um estudo sobre a acessibilidade na educação profissional. In: DAMASCENO, Allan R.; PAULA, Lucília A. Lino de; MARQUES, Valéria. (Org.). **Educação profissional inclusiva: desafios e perspectivas.** Seropédica, RJ: PPGA/Editora da UFRRJ/EDUR, 2012.

MINAYO, M. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** 10. ed. São Paulo: Hucitec, 2007.

MINAYO, M. C. S. (Org.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** 20. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

MOREIRA, L.C. In(ex)clusão na Universidade: o aluno com NEE em questão. 2005. UFSM: **Cadernos.** Edição: nº. 25, 2005.

NASCIMENTO, L. M. **Caderno de estudos: educação especial.** Centro Universitário Leonardo da Vinci – Indaial: ASSELVI, 2007.

OEA. Convenção da Guatemala. **Convenção interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de Deficiência,** de 28 de maio de 1999. Disponível em: <[http://ww2.prefeitura.sp.gov.br/arquivos/secretarias/saude/deficiencia/0008/Convencao da Guatemala.pdf](http://ww2.prefeitura.sp.gov.br/arquivos/secretarias/saude/deficiencia/0008/Convencao_da_Guatemala.pdf)>. Acesso em: data.

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa.** Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Projetos, relatórios e textos na educação básica: como fazer**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. 210 p. ISBN 9788532636096.

ONU. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Sede das Nações Unidas, Nova Iorque, agosto de 2006.

\_\_\_\_\_. **A ONU e as pessoas com deficiência**. 2008. Disponível em: <<http://www.onu.org.br/a-onu-em-acao/a-onu-e-as-pessoas-com-deficiencia/>>. Acesso em: 18. ago. 2012.

PEREIRA, G. A.; RIZZATTI, I. M. A educação inclusiva segundo os graduandos do curso de Licenciatura em Física, Matemática e Química da Universidade Estadual de Roraima. In: IX ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 2014, Aguas de Lindóia. Atas do IX Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, 2013. v. unico. p. 1556-1563.

PESSANHA, P. R. et al. **Uma Proposta para Abordagem das Leis de Kepler em Sala de Aula de Alunos com Deficiência Visual**. In: VII ENPEC: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISAS EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS. Florianópolis, 2009.

RADABAUGH, M. P. In. Creating Access for People with Disabilities through Speech and Language Technologies. Study on the Financing of Assistive Technology Devices of Services for Individuals with Disabilities1. *Assistive Technology, Accommodations, and the Americans with Disabilities Act*. Cornell University, p.3, 2001.

RODRIGUES, O.M.P.R., & MARANHE, E.A. Educação especial: história, etiologia, conceitos e legislação vigente. In: **Práticas em educação especial e inclusiva na área da deficiência mental**, Bauru: MEC/FC/SEE, 2008. 12 v.: il. Disponível em: <http://www2.fc.unesp.br/educacaoespecial/material/Livro2.pdf>. Acesso 13/08/2013.

SADER, E. **Quando novos personagens entraram em cena: experiências, falas e lutas dos trabalhadores da Grande São Paulo, 1970/80**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão da pessoa com deficiência no mercado de trabalho**. São Paulo: PRODEF, 1997. 16p.

\_\_\_\_\_. Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. **Revista Nacional de Reabilitação (Reação)**, São Paulo, Ano XII, mar./abr. 2009, p. 10-16. Disponível em <<http://www.apabb.org.br/admin/files/Artigos/Inclusao%20-%20Acessibilidade%20no%20lazer,%20trabalho%20e%20educacao.pdf>>???. Acesso em?

SILVA, I.C.M. **A política de educação inclusiva no ensino técnico-profissional: resultados de um estudo sobre a realidade do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco - Câmpus Vitória de Santo Antão**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2011.

SOARES, M. R.; PAULINO, P.C. História e tendências da educação inclusiva. Disponível em: <http://www.webartigos.com/artigos/historia-e-tendencias-da-educacao-inclusiva/23748/>, acessado em 20 de setembro de 2012.

SOUZA, A. J.; PASSOS, C. M. B.; LISBOA, G. S.; SOUSA, L. S.; CARNEIRO, T. C. B. A inclusão de crianças portadoras de necessidades especiais e os desafios do docente em lidar com isso. **Cairu em Revista** 2011;1:1-12.

TONINI, A. **Uma análise do processo de inclusão:** a realidade de uma escola estadual de Santa Maria/RS. 350 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Santa Maria, 2001. Disponível ???

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem.** Jomtien, 1990. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>.

\_\_\_\_\_. **Declaração de Salamanca.** Brasília, Corde, 1994.

VASCONCELLOS, K. M., SANTOS, M. F. S., ALMEIDA, A.M.O.. A representação social do aluno com deficiência na educação inclusiva: o olhar das crianças. **Práxis Educativa**, v.6, n.2, p. 277-287, 2011.

## **6. APENDICE**

**Anexo I** -ROTEIRO PARA OBSERVAÇÃO DO ESPAÇO FÍSICO ESCOLAR

**Anexo II** - ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM COORDENADOR DO NAPNE - IFAP

**Anexo III** - ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM OS ALUNOS com NEE

**Anexo IV** - QUESTIONÁRIO APLICADO COM PROFESSORES

**Anexo V** - TERMO DE CONSENTIMENTO INSTITUCIONAL

**Anexo VI** - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

**Anexo VII** -TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO - DISCENTE

**ROTEIRO PARA OBSERVAÇÃO DO ESPAÇO FÍSICO ESCOLAR**

Quanto a acessibilidade física:

Tipos de pisos: ( ) lisos ( ) ásperos ( ) antiderrapantes

Obs.:

Existência de rampas nos desníveis (acessibilidade):

( ) sim, nas calçadas

( ) sim, em algumas escadas ( ) sim, em todas as escadas ( ) não

Obs.:

Existência de sinalização para cegos (acessibilidade): ( ) Sim ( ) Não

Obs.:

Colocação de tapetes: ( ) sobressalentes ( ) não sobressalentes ( ) não há tapetes

Obs.:

Largura dos corredores: ( ) adequada ( ) inadequada

Obs.:

Banheiros adaptados: ( ) Sim, quantos: \_\_\_\_\_ ( ) Não

Obs.:

Bebedouros adaptados: ( ) Sim ( ) Não

Obs.:

Telefones adaptados: ( ) Sim ( ) Não

Obs.:

Tecnologias assistivas: ( ), Sim, quais ? \_\_\_\_\_ ( ) Não

Obs.:

Existência de materiais de leitura em braile: ( ) Sim ( ) Não

Obs:

O IFAP tem Impressora Braille ?( ) Sim ( ) Não

Obs:

Espaço para o NAPPNE, instalações, equipamentos e pessoal:

Obs:

Outras observações relevantes:

**ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM COORDENADOR DO NAPNE - IFAP**

1. Informe seu nome e formação:
2. Fale sobre sua experiência profissional em educação antes de ingressar no IFAP ?
3. Quando ingressou no IFAP e quando/como começou a atuar no NAPNE ?
4. Como você vê a inclusão de alunos com NEE no ensino regular? E na educação profissional?
5. O que você pensa sobre a inclusão desses alunos no IFAP ?
6. Como você vê o processo de ensino-aprendizagem deste(s) aluno(s)? Eles tem condições de ter um desempenho equivalente aos demais ?
7. Como você vê a futura inserção desses alunos no mercado de trabalho ?
8. Foi feita alguma capacitação para os docentes e técnicos que atuam com os alunos com NEE ? Há alguma proposta para isso ?
9. Qual seria o papel do NAPNE no processo de inclusão do aluno com NEE ?
10. Como é a atuação do NAPNE no dia a dia do aluno com NEE - necessidades educacionais especiais? Como você avalia as ações do NAPNE no IFAP ?
11. Como é a relação do NAPNE com os professores? Eles procuram o setor ou são vocês que os procuram ? Eles aceitam as sugestões/proposições do NAPNE ?
12. A estrutura física da escola favorece o processo de inclusão? Existem Tecnologias Assistivas disponíveis no IFAP ? Elas são adequadas as necessidades dos alunos ?
13. Quais as principais dificuldades que o NAPNE enfrenta aqui no IFAP ? Como a instituição apoia o NAPNE ?
14. Qual é o seu sentimento frente às dificuldades encontradas? Como essas dificuldades podem ser superadas?
15. Na sua opinião o que deve ser feito para que o IFAP tenha condições de receber alunos com NEE ?

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA – PPGEA

**ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM OS ALUNOS com NEE**

Aluno (a):

Curso:

Ano/Período/Turma:

Data de nascimento: / /

Sexo: ( ) Mas. ( ) Fem.

Data de realização da entrevista: / /2013

Local:

Tipo de deficiência:

Ingressou por cota ?( ) Sim ( ) Não

1. Fale sobre sua deficiência, como ela foi detectada e vivenciada por sua família (seu nascimento, histórico familiar, quando e como foi detectada, como transcorreu sua primeira infância, principais dificuldades no dia-a-dia, etc).
2. Existe algum diagnóstico fechado sobre sua deficiência? Que tratamentos, exames ou acompanhamentos médicos você realizou? Teve alguma intercorrência médica, cirúrgica ou terapêutica ao longo da infância e adolescência? Toma alguma medicação ou faz algum acompanhamento médico atualmente? Faz (fez) alguma terapia?
3. Fale sobre sua trajetória/vida escolar (idade em que ingressou na escola, tipo de escola, relação com os professores e colegas, quais as dificuldades encontradas ao longo do ensino fundamental, como era seu desempenho, etc.):
4. Existe algum outro acompanhamento pedagógico, em centro especializado ou instituição especial?
5. Por que resolveu estudar no IFAP?
6. No IFAP, algum material ou atividade foi adaptado para facilitar sua aprendizagem? Ela é adequada a sua necessidade específica? Você recebe alguma atenção diferenciada dos professores ou da instituição?
7. Como avalia ao IFAP no que se refere ao atendimento ao aluno com necessidades específicas? E quanto a acessibilidade? Você acha que os professores estão preparados para lhe ensinar? E o IFAP está preparado para receber um aluno como você?
8. Quais as dificuldades encontradas por você no IFAP?
9. O que você sugere para facilitar o acesso e a permanência de estudantes com deficiência no IFAP? Para facilitar sua permanência e aprendizagem no IFAP o que deveria mudar ou ser implantado? Você percebe interesse da escola em se tornar inclusiva?
10. Como é a sua vida social (namoro, amizades, festas, atividade física, diversões favoritas)?
11. Quais são as suas perspectivas de futuro acadêmico e profissional? O que você espera do futuro?

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA – PPGEA

**ROTEIRO DE ENTREVISTA APLICADO AOS PROFESSORES**

Prezado (a) Professor (a)

Sua informação é fundamental para que possamos desenvolver um trabalho de pesquisa referente à Inclusão e Permanência de alunos com necessidades educacionais especiais no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Amapá *Câmpus* Macapá. Neste sentido, solicitamos que respondam ao questionário abaixo. Desde já agradecemos a sua valiosa colaboração.

I. Informações pessoais:

Nome: \_\_\_\_\_

Curso de formação superior: \_\_\_\_\_

Ano de conclusão: \_\_\_\_\_

Curso de especialização: \_\_\_\_\_

Ano de conclusão: \_\_\_\_\_

Curso de mestrado: \_\_\_\_\_

Ano de conclusão: \_\_\_\_\_

Curso de doutorado: \_\_\_\_\_

Ano de conclusão: \_\_\_\_\_

Quais disciplinas leciona: \_\_\_\_\_

Você já fez algum curso relacionado à Educação Especial?

II - Questões propostas:

Fale sobre o seu entendimento sobre inclusão de ANEEs.

Como você percebe o processo de inclusão de ANEEs no IFAP *Câmpus* Macapá?

O que você pensa sobre o ingresso de pessoas com deficiência em Cursos de Nível Técnico?

Fale-me sobre sua experiência em sala de aula com ANEEs.

Descreva a importância de a escola desenvolver ações para incluir alunos com deficiência?

Avalie a formação profissional oferecida pelo IFAP *Câmpus* Macapá a alunos com deficiência?

Fale sobre os aspectos que você aponta como impeditivos para uma prática pedagógica oferecida aos alunos com deficiência no IFAP *Câmpus* Macapá?



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA – PPGEA

**TERMO DE CONSENTIMENTO INSTITUCIONAL**

Ilmo. Sr, Diretor do IFAP, Prof. Klenilmar Lopes Dias

Solicito autorização para realização de atividades de pesquisa com o intuito de obter dados para a elaboração da Dissertação de Mestrado que desenvolvo no Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola vinculada da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ).

A inclusão de alunos com necessidades educacionais específicas é hoje uma realidade nos Institutos Federais, o que tem trazido novos desafios para as instituições e sua comunidade acadêmica, e se tornado objeto de pesquisa. O objetivo de nosso projeto é levantar e analisar as percepções dos docentes e alunos quanto ao processo de inclusão de alunos com necessidade educacionais especiais no IFAP, em especial no que tange ao uso de tecnologia assistiva (TA). Nossa pretensão é colaborar para a superação das dificuldades encontradas nesse processo.

A metodologia da pesquisa requer a realização de entrevistas com alunos com necessidades especiais e alguns servidores, a aplicação de questionários a alguns professores e a observação do espaço físico da escola, assim como o registro fotográfico do campus, e o acesso a documentos do IFAP. Este trabalho poderá ser apresentado em eventos científicos ou em publicações em revistas científicas. Informo que todos os entrevistados serão informados previamente dos objetivos da pesquisa e darão seu livre e esclarecido consentimento por escrito.

Ao assinar este documento, permanece a possibilidade da retirada do seu consentimento a qualquer momento, sem nenhum prejuízo. Assim peço que assine seu consentimento para a realização da pesquisa.

Atenciosamente,

André Luís da Silva e Silva Côrtes

SIAPE: 1900124

Após a leitura deste documento, estou de acordo com a realização da pesquisa no campus Macapá, do Instituto Federal do Amapá, do qual sou diretor.

---

Klenilmar Lopes Dias /SIAPE: 1739223

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA – PPGEA

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO**

(Baseado na Resolução No. 446 de 12/12/2012 do Conselho Nacional de Saúde)

A inclusão de alunos com necessidades educacionais específicas é hoje uma realidade nos Institutos Federais, o que tem trazido novos desafios para as instituições e sua comunidade acadêmica, e se tornado objeto de pesquisa. O objetivo de nosso projeto é levantar e analisar as percepções dos docentes e alunos quanto ao processo de inclusão de alunos com necessidade educacionais especiais no *IFAP*, em especial no que tange ao uso de tecnologia assistiva (TA). Nossa pretensão é colaborar para a superação das dificuldades encontradas nesse processo.

Informamos que o procedimento utilizado para a coleta de dados é um questionário com questões abertas, no qual você será convidado a responder com a maior sinceridade e clareza possível. Asseguramos total sigilo em relação aos dados coletados, assim como sua privacidade. Se você der a sua autorização, os dados poderão ser utilizados durante encontros e debates científicos e publicados, preservando seu anonimato. Este estudo não oferece riscos previsíveis. Os participantes poderão se beneficiar com o estudo uma vez que a partir deste poderão surgir reflexões importantes a respeito de políticas educacionais em uma perspectiva inclusiva e para o atendimento educacional especializado, mais eficiente e adequado, e formações que esclareçam a comunidade escolar sobre o tema da educação inclusiva.

Diante disso, solicito sua autorização para realização de atividades de pesquisa com o intuito de obter dados para a elaboração da Dissertação de Mestrado que desenvolvo no Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola vinculado da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ).

Eu \_\_\_\_\_  
\_, após ter lido, entendido as informações e esclarecido todas as minhas dúvidas referente a este estudo **CONCORDO EM PARTICIPAR VOLUNTARIAMENTE** desta entrevista.

\_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Assinatura do Coordenador do NAPNE.

Pesquisador do Projeto: Prof<sup>ª</sup>Dr<sup>ª</sup> Lucília Augusta Lino de Paula

Email: [lucilialinop@yahoo.com.br](mailto:lucilialinop@yahoo.com.br)

Mestrando : André Luis da Silva e Silva Côrtes

Email: [andre.cortes@ifap.edu.br](mailto:andre.cortes@ifap.edu.br)

Contato: (96) 91291094

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA – PPGEA

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO - DISCENTE**  
(Baseado na Resolução No. 446 de 12/12/2012 do Conselho Nacional de Saúde)

A inclusão de alunos com necessidades educacionais específicas é hoje uma realidade nos Institutos Federais, o que tem trazido novos desafios para as instituições e sua comunidade acadêmica, e se tornado objeto de pesquisa. O objetivo de nosso projeto é levantar e analisar as percepções dos docentes e alunos quanto ao processo de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no *IFAP*, em especial no que tange ao uso de tecnologia assistiva (TA). Nossa pretensão é colaborar para a superação das dificuldades encontradas nesse processo.

Informamos que o procedimento utilizado para a coleta de dados é um questionário com questões abertas, no qual você será convidado a responder com a maior sinceridade e clareza possível. Asseguramos total sigilo em relação aos dados coletados, assim como sua privacidade. Se você der a sua autorização, os dados poderão ser utilizados durante encontros e debates científicos e publicados, preservando seu anonimato. Este estudo não oferece riscos previsíveis. Os participantes poderão se beneficiar com o estudo uma vez que a partir deste poderão surgir reflexões importantes a respeito de políticas educacionais em uma perspectiva inclusiva e para o atendimento educacional especializado, mais eficiente e adequado, e formações que esclareçam a comunidade escolar sobre o tema da educação inclusiva.

Diante disso, solicito sua autorização para realização de atividades de pesquisa com o intuito de obter dados para a elaboração da Dissertação de Mestrado que desenvolvo no Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola vinculado da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ).

Eu \_\_\_\_\_, após ter lido, entendido as informações e esclarecido todas as minhas dúvidas referentes a este estudo

\_\_\_\_\_  
Assinatura do voluntário da pesquisa

**CONCORDO QUE O ALUNO**

\_\_\_\_\_, **PARTICIPE**  
**VOLUNTARIAMENTE** desta entrevista.

\_\_\_\_\_  
Data : \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

Assinatura do Responsável.

Pesquisador do Projeto: Prof<sup>ª</sup>Dr<sup>ª</sup> Lucília Augusta Lino de Paula

Email: [lucilialinop@yahoo.com.br](mailto:lucilialinop@yahoo.com.br)

Mestrando : André Luis da Silva e Silva Côrtes

Email: [andre.cortes@ifap.edu.br](mailto:andre.cortes@ifap.edu.br) Contato: (96) 91291094