

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

DISSERTAÇÃO

DESAFIOS E ESTRATÉGIAS PARA TORNAR O IFRS -
CÂMPUS BENTO GONÇALVES UMA ESCOLA INCLUSIVA

SIRLEI BORTOLINI

2012



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

**DESAFIOS E ESTRATÉGIAS PARA TORNAR O IFRS - CÂMPUS
BENTO GONÇALVES UMA ESCOLA INCLUSIVA**

SIRLEI BORTOLINI

Sob a orientação do Professora
Dr^a. 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
Setembro de 2012**

371.952

B739d

T

Bortolini, Sirlei, 1958-

Desafios e estratégias para tornar o IFRS - Campus Bento Gonçalves uma escola inclusiva / Sirlei Bortolini. - 2012.

140 f.: il.

Orientador: Lucília Augusta Lino de Paula.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola.

Bibliografia: f. 125-134.

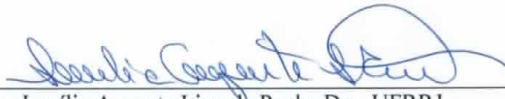
1. Inclusão escolar - Teses. 2. Inclusão escolar - História - Teses. 3. Inclusão escolar - Bento Gonçalves (RS) - Teses. 4. Jovens deficientes - Educação - Teses. 5. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (Campus Bento Gonçalves) - Teses. I. Paula, Lucília Augusta Lino de, 1960- II. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Programa 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**

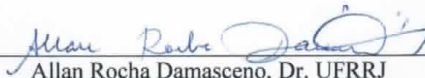
SIRLEI BORTOLINI

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.

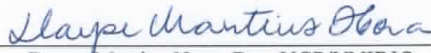
DISSERTAÇÃO APROVADA EM 13/09/2012.



Lucília Augusta Lino de Paula, Dra. UFRRJ



Allan Rocha Damasceno, Dr. UFRRJ



Dayse Martins Hora, Dra. UCP/UNIRIO

DEDICATÓRIA

Dedico esse trabalho a todos que de uma forma ou de outra somaram esforços para que eu atingisse êxito nessa minha caminhada.

Dedico especialmente ao meu marido Alvaro que por muito tempo soube suportar minha ausência, me dando forças para que eu atingisse meu objetivo.

Aos meus quatro filhos: Alvinho, Natasha, Vinícius e Arthur que são minha razão de lutar e que sempre estiveram ao meu lado, me dando alegrias, estimulando meu trabalho e aguentando meus dias fatídicos.

E por fim a todos os meus amigos do Napne/BG que me deram apoio, incentivo e estímulo para continuar buscando o meu crescimento.

AGRADECIMENTOS

Agradeço de coração a todos que me apoiaram e me deram forças para que eu realizasse mais essa tarefa em minha vida. Peço desculpas se por acaso tenha esquecido de citar alguém, mas sintam-se agradecidos da mesma forma.

Agradeço primeiramente a **Deus**: que está sempre presente em minha vida, em minhas orações, me iluminando e me guiando para o caminho do bem.

Aos meus pais (*in memoriam*): que me deram a vida e a educação da qual eu me orgulho e hoje usufruo desses ensinamentos.

Ao IFRS-Câmpus Bento Gonçalves: a todos os servidores (gestor, diretores, professores e técnicos) que contribuíram para que minha pesquisa fosse realizada a contento, sabendo que a mesma será revertida para os melhoramentos da inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais nessa instituição de ensino.

Ao Programa TEC NEP que proporcionou mudanças em minha vida, abrindo meu coração para a importância do apoio aos estudantes com necessidades especiais motivando-me a canalizar meus estudos na Educação Inclusiva.

Ao Napne/BG: Agradeço a todos os integrantes (colegas e bolsistas) que sempre me incentivaram e oportunizaram novas conquistas e, em especial, a minha colega Dra. Andréa Poletto Sonza.

Aos alunos com NEEs: que me auxiliaram com seus depoimentos e experiências proporcionando uma nova visão acerca das ações inclusivas. A eles meu carinho e dedicação.

Ao PPGEA: que me oportunizou conhecer novos amigos e novas experiências, auxiliou em meu crescimento possibilitando a troca de conhecimentos entre diferentes culturas e me proporcionou alcançar a formação na área educacional. Em especial, agradeço com muito carinho à professora Dra. Lucília Lino de Paula, que esteve sempre ao meu lado, me dando forças e me orientando para que realizasse um bom trabalho.

E por fim à **minha família**: ao meu esposo Alvaro pela compreensão, paciência e entusiasmo que sempre me dedicou, e aos meus lindos filhos que nunca me deixaram esmorecer, me dando incentivo e me apoiando nas tarefas caseiras.

A todos o meu muito obrigada!

“A verdadeira deficiência é aquela que prende o ser humano por dentro e não por fora, pois até os incapacitados de andar podem ser livres para voar.”

(Thaís Moraes)

RESUMO

BORTOLINI, Sirlei. **Desafios e estratégias para tornar o IFRS - Câmpus Bento Gonçalves uma escola inclusiva.** 2012. 140f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola). Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ. 2012.

Esta dissertação apresenta a investigação realizada no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul - Câmpus Bento Gonçalves (IFRS – Câmpus BG) com o propósito de levantar as condições de acessibilidade física e atitudinais propiciadas aos alunos com necessidades educacionais especiais (NEEs) incluídos nessa instituição. Este trabalho apresenta a discussão sobre a Educação Inclusiva, a evolução histórica do atendimento às pessoas com deficiência e o processo de superação da exclusão social e da segregação sofrida pelas pessoas consideradas ‘diferentes’ do padrão de normalidade estabelecido. As políticas educacionais brasileiras, seguindo as orientações advindas dos organismos internacionais, apontam para a adoção de uma educação inclusiva, impactando a educação profissional no país. Nesse sentido, investigamos as ações em curso no IFRS, contemplando as metas e ações do Plano de Desenvolvimento Institucional e o Projeto Pedagógico Institucional com o propósito de conhecer e avaliar o processo de inclusão escolar no IFRS - Câmpus BG, focalizando o acesso, permanência e a saída com sucesso dos alunos com NEEs. O referencial teórico utilizado nos ajuda a analisar as políticas voltadas para a inclusão escolar das instituições de ensino regular, sua evolução, a resistência a esse processo e estratégias para favorecer a inclusão nas instituições da rede federal de educação profissional. Esta investigação envolveu gestores, professores, servidores técnico-administrativos e alunos com NEEs analisando as demandas e necessidades de estudantes, técnicos e professores, assim como de mudanças no ambiente, para a efetivação de uma instituição inclusiva. A metodologia empregada apresenta uma abordagem qualitativa dos dados obtidos pela aplicação de questionários e entrevistas e análise documental. Nossas conclusões apontam para a constatação de que a inclusão escolar na instituição investigada é um processo em curso, e apesar das dificuldades e entraves, uma série de mudanças vem ocorrendo, favorecendo a proposta inclusiva e sua aceitação entre o corpo docente e discente. A criação do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (Napne/BG) dentro do Programa TEC NEP é fundamental para facilitar o acesso, a permanência e o sucesso acadêmico dos estudantes com necessidades educacionais especiais, promovendo a inclusão dos mesmos no IFRS - Câmpus BG.

Palavras-chave: Inclusão Escolar, Estratégias de Inclusão, Alunos com Necessidades Especiais; Educação Profissional.

ABSTRACT

Bortolini, Sirlei. **Challenges and strategies to make IFRS - Campus Bento Gonçalves an inclusive school.** 2012. 140p. Dissertation (Msc in Agricultural Education). Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ. 2012.

This thesis sets forth an investigation held on Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (Federal Institute for Education, Science and Technology of Rio Grande do Sul State) - Campus Bento Gonçalves (IFRS – Câmpus BG) with the purpose of bringing up the conditions of physical and attitudinal accessibility offered to the students with special educational needs that are included in this institution. This paper presents a discussion about Inclusive Education, the historical evolution of the servicing to the people with impairments and the process of overcoming the social exclusion and the segregation suffered by the people considered 'different' of the established standard of normality. The Brazilian educational policies following the guidelines coming from the international organizations point to the adoption of an inclusive education, impacting professional education in the country. In this sense, we investigated the current actions on IFRS, contemplating the goals and actions of the Institutional Development Plan and the Institutional Pedagogical Project in order to acknowledge and evaluate the process of academic inclusion on IFRS – Campus BG focusing on providing access, retention and successful exit of the students with special needs. The theoretical reference serves as a guide to the analysis of the policies for inclusive education in the regular education institutions, its evolution, the resistance to this process and the strategies to promote the inclusion in the federal institutions of professional education. This research involved managers, teachers, technical and administrative staff and students with special needs aiming to analyse the demands and needs of the students, technicians and teachers, as well as changes on the environment for the achievement of an inclusive institution. The methodology used sets forth a qualitative approach to the data obtained by the application of questionnaires and interviews and documental analysis. Our findings point to the fact that academic inclusion in the investigated institution is an ongoing process and despite the difficulties and obstacles, some changes have occurred, favoring the inclusive proposal and its acceptance among the faculty and students. The creation of Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais - Napne/BG (Center for Assistance of People with Special Needs) within the TEC NEP Program is essential to facilitate access, permanency and academic success of the students with special educational needs, promoting their inclusion in the IFRS Campus BG.

Key Word: School Inclusion, Inclusion Strategies, Special Needs Students's; Professional Education.

LISTA DE TABELAS

| | |
|---|----|
| Tabela 1 - Número de deficientes no Brasil – IBGE 2010..... | 24 |
| Tabela 2 - Matrícula 2008/2009 por Etapa e Modalidade | 26 |
| Tabela 3 - Número de matrículas da Educação Especial por etapa Brasil - 2007 a 2010 | 27 |
| Tabela 4 - Alunos Incluídos: Escolas Estaduais de Ensino Fundamental e Ensino Médio do Município de Bento Gonçalves (2010)..... | 46 |
| Tabela 5 - Alunos Incluídos: Escolas Municipais de Ensino Fundamental e Ensino Médio do Município de Bento Gonçalves (2010) | 47 |

LISTA DE GRÁFICOS

| | |
|--|----|
| Gráfico 1 - Comparativo do acréscimo de pessoas com deficiência segundo dados do IBGE (2000 – 2010) | 24 |
|--|----|

LISTA DE QUADROS

| | |
|---|----|
| Quadro 1 - Relação de alunos incluídos no IFRS - Câmpus BG | 61 |
| Quadro 2 - Plano de Ações do Napne/BG – 2010/2011 | 78 |
| Quadro 3 - Relação de professores que possuem em suas classe aluno incluído..... | 96 |
| Quadro 4 - Relação de técnicos que responderam questionário/entrevista..... | 97 |

LISTA DE FIGURAS

| | |
|--|----|
| Figura 1 - Mapa do RS com a localização geográfica de Bento Gonçalves..... | 39 |
| Figura 2 - Material didático concreto | 63 |
| Figura 3 - Material didático para estimular a aprendizagem..... | 64 |
| Figura 4 - Material em alto-relevo | 64 |
| Figura 5 - Lupa Eletrônica..... | 68 |
| Figura 6 - Área de Trabalho ampliada com o uso do LentePro..... | 68 |
| Figura 7 - Software Magic..... | 68 |
| Figura 8 - Modelos de Impressoras Braille | 69 |
| Figura 9 - Impressora Thermoform | 69 |
| Figura 10 - Interface do Programa Dosvox (tela de abertura e opções do programa)... | 73 |
| Figura 11 - Painel de Controle do Virtual Vision..... | 73 |
| Figura 12 - Painel de Controle do Jaws..... | 73 |
| Figura 13 - Tela inicial e símbolo do NVDA..... | 74 |
| Figura 14 - Janela e símbolo do Software ORCA | 74 |
| Figura 15 - Interface do Braille Fácil | 74 |
| Figura 16 - Foto do acesso até o ginásio de esportes e Bloco B (Biblioteca, Salão de Atos e Salas de Audiovisuais | 80 |
| Figura 17 - Foto do Acesso às dependências do Napne/BG | 81 |
| Figura 18 - Foto do telefone para surdos..... | 81 |
| Figura 19 - Pessoa deficiente visual circulando pelos caminhos do IFRS - Câmpus BG | 82 |
| Figura 20 - Acesso ao Hall de entrada e dos corredores do IFRS - Câmpus BG..... | 83 |

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

| | |
|----------|--|
| AAMR | Associação Americana de Deficiência Mental |
| ABNT | Associação Brasileira de Normas Técnicas |
| ADVBG | Associação dos Deficientes Visuais de Bento Gonçalves |
| A FEBRAE | Agência de Fomento a Estágios de Brasileiros no Exterior |
| ANFOPE | Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação |
| APAE | Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais |
| APADEV | ASSOCIAÇÃO DOS PAIS E AMIGOS DOS DEFICIENTES VISUAIS |
| AIPD | Ano Internacional da Pessoa Deficiente |
| BPC | Benefício de Prestação Continuada |
| CAEE | Centros de Atendimento Educacional Especializado |
| CAEP | Communicating for Agriculture Education Programs |
| CEFET | Centro Federal de Educação Tecnológica |
| CENESP | Centro Nacional de Educação Especial |
| CGAE | Coordenação Geral de Assistência ao Educando |
| CGE | Coordenação Geral de Ensino |
| CGPD | Comitê Gestor de Políticas de Inclusão das Pessoas com Deficiência |
| CNE | Conselho Nacional de Educação |
| COAGRI | Coordenação Nacional do Ensino Agropecuário |
| COPERSE | Comissão Permanente do Processo Seletivo |
| CORDE | Coordenadoria para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência |
| CVE | Colégio de Viticultura e Enologia |
| DEE | Departamento de Educação Especial |
| DSM | Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais |
| ECA | Estatuto da Criança e do Adolescente |
| EAF | Escola Agrotécnica Federal |
| EJA | Educação de Jovens e Adultos |
| ENEM | Exame Nacional do Ensino Médio |
| EPCT | Educação Profissional Científica e Tecnológica |
| ETV | Escolas Técnicas Vinculadas |
| FENASP | Federação Nacional das Sociedades Pestalozzi |
| IBC | Instituto Benjamin Constant |
| IBGE | Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística |
| IFAA | International Farmers Aid Association |
| IFE | Instituições Federais de Ensino |
| IFRS | Instituto Federal do Rio Grande do Sul |
| INES | Instituto Nacional de Educação de Surdos |
| INEP | Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira |
| LBA | Legião Brasileira de Assistência |
| LDB | Lei de Diretrizes e Bases |
| LDBEN | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional |
| LIBRAS | Língua Brasileira de Sinais |

| | |
|----------|--|
| MEC | Ministério da Educação e da Cultura |
| NAPNE | Núcleo de Atendimento as Pessoas com Necessidades Específicas |
| NBR | Norma Brasileira |
| NCE | Núcleo de Computação Eletrônica |
| NEE | Necessidades Educacionais Especiais |
| ONU | Organização das Nações Unidas |
| PcD | Pessoa com Deficiência |
| PDE | Plano de Desenvolvimento da Educação |
| PDI | Plano de Desenvolvimento Institucional |
| PNE | Plano Nacional de Educação |
| PPGEA | Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola |
| PPI | Projeto Pedagógico Institucional |
| PROEJA | Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos |
| PROEP | Programa de Expansão da Educação Profissional |
| PRONATEC | Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego |
| RENAPI | Rede de Pesquisa e Inovação em Tecnologias Digitais |
| SEESP | Secretaria de Educação Especial |
| SEMTEC | Secretaria de Educação Média e Tecnológica |
| SENAI | Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial |
| SENEB | Secretaria Nacional de Educação Básica |
| SENETE | Secretaria Nacional de Educação Tecnológica |
| SEPS | Secretaria do Ensino de 1º e 2º Graus |
| SETEC | Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica |
| SiSU | Sistema de Seleção Unificada |
| TDA/H | Transtorno e Déficit de Atenção e Hiperatividade |
| TECNEP | Programa Educação, Cidadania, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas |
| TGD | Transtorno Global de Desenvolvimento |
| UEP | Unidade Educativa de Produção |
| UFRRJ | Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro |
| UNESCO | Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura |
| UNICEF | Fundação das Nações Unidas para a Infância |

SUMÁRIO

| | |
|---|------------|
| INTRODUÇÃO | 1 |
| 1 CAPÍTULO I EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO INCLUSIVA: HISTÓRIA, POLÍTICAS E CONCEPÇÕES..... | 6 |
| 1.1 Aspectos Históricos da Educação Especial: da Pré-história à Modernidade . | 6 |
| 1.2 A Educação Especial no Brasil | 9 |
| 1.3 Política e Legislação: Rumo à Inclusão Superando a Segregação | 15 |
| 1.4 A Educação Inclusiva: Uma Nova Concepção e Desafios..... | 22 |
| 2 CAPÍTULO II EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL E O IFRS – CÂMPUS BG..... | 31 |
| 2.1 Marcos Histórico-Sociais da Educação Profissional no Brasil | 31 |
| 2.2 O IFRS e a Cidade de Bento Gonçalves | 38 |
| 2.2.1 Breve Histórico do IFRS - Câmpus BG | 40 |
| 2.2.2 O IFRS - Câmpus BG: panorama atual e novos desafios..... | 43 |
| 2.2.3 A cidade de Bento Gonçalves: histórico e inclusão escolar. | 44 |
| 2.3 A Qualificação Profissional de Pessoas com Necessidades Especiais..... | 47 |
| 3 CAPÍTULO III O IFRS - CÂMPUS BG E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA | 52 |
| 3.1 O Desenho da Pesquisa: A Inclusão no IFRS | 52 |
| 3.2 A Ação TEC NEP e os Núcleos de Inclusão nos IFs | 54 |
| 3.3 O Napne/BG | 56 |
| 3.4 Infra-estrutura do IFRS - Câmpus BG, inclusão e acessibilidade..... | 80 |
| 3.5 A Inclusão no Projeto Pedagógico Institucional do IFRS - Câmpus BG..... | 85 |
| 4 CAPÍTULO IV S PERCEPÇÕES DOS SUJEITOS SOBRE AS POLÍTICAS DE INCLUSÃO DE PESSOAS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS NO IFRS - CÂMPUS BG..... | 89 |
| 4.1 Os Dados: Procedimentos de Coleta e Análise | 89 |
| 4.2 Docentes e técnicos e a educação inclusiva no IFRS..... | 95 |
| 4.2.1 A Adaptação curricular: a visão dos professores..... | 98 |
| 4.2.2 O Processo de Avaliação | 101 |
| 4.3 A Formação dos Professores para a Instituição Inclusiva..... | 104 |
| 4.4 Concepção dos Professores sobre os Métodos de Ensino e as Políticas Inclusivas. A Influência da Inclusão em sua Profissionalização..... | 108 |
| 4.5 A Percepção dos Alunos sobre a Inclusão no IFRS | 117 |
| 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 120 |
| 6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 125 |
| 7 ANEXOS | 135 |
| Anexo 1 - Questionário Aplicado com a Direção da Escola | 136 |
| Anexo 2 - Questionário para os Professores | 137 |
| Anexo 3 - Questionário Aplicado com as Pedagogas..... | 138 |
| Anexo 4 - Questionário Aplicado com A Psicóloga..... | 139 |
| Anexo 5 - Entrevista semi Estruturada Aplicada com Alunos | 140 |

INTRODUÇÃO

Nas últimas duas décadas, presenciamos uma mudança na concepção da educação dos alunos com necessidades educacionais especiais, no sentido de incluí-los nas instituições de ensino regular. O princípio da inclusão marcou a adoção de um novo paradigma educacional, baseado no direito de todos à educação, impactando a legislação. Assim, modificou-se a visão de uma educação especial que segregava os alunos inserindo-os em escolas especiais, entendidas como a melhor forma de atendimento educacional, direcionando também às escolas de ensino regular a prestação desse atendimento. A proposta de inclusão educacional visa atender a todos independente de raça, gênero, religião ou situação social, devendo garantir a qualidade de ensino, reconhecendo e respeitando a diversidade e propiciando atendimento especializado conforme as necessidades especiais de cada um.

Mas, para que uma instituição seja realmente considerada inclusiva, toda a comunidade escolar deve estar envolvida e comprometida com essa proposta. Nesse contexto, todos os segmentos deverão estar conscientes da responsabilidade que existe na formação dos alunos com necessidades educacionais especiais (NEEs) que estão ingressando, buscando alcançar o objetivo de proporcionar a transformação da instituição para melhor atender todos os educandos. A transformação de uma instituição regular, mais especificamente de educação profissional, em inclusiva requer mudanças de ideias, atitudes, conceitos e práticas pedagógicas além de profundas alterações na dinâmica das relações sociais, envolvendo todos os grupos pertencentes ao quadro escolar, que devem estar imbuídos de um espírito acolhedor e sentir-se parte integrante desse processo.

Cabe então, a instituição preparar todos os seus segmentos para acolher e promover uma educação inclusiva, isto é que assegure o direito à aprendizagem a todos os alunos, mediante um atendimento especializado, no sentido de atender as diferenças e especificidades individuais. Somente uma instituição, ao mesmo tempo integrada e inclusiva, sem qualquer viés excludente ou discriminatório, atingirá o propósito de proporcionar ao educando um ambiente agradável, onde ele possa sentir-se inserido, e assim, ampliar seus conhecimentos para tornar-se um cidadão autônomo e participativo. Este trabalho que apresenta os desafios e estratégias que envolvem o processo de inclusão escolar e tem como lócus da investigação o IFRS - Câmpus¹ Bento Gonçalves, onde ocorre a atuação profissional da pesquisadora, atual coordenadora do Napne/BG - Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais – na instituição. 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 NAPNES e nas ações TEC NEP - Tecnologia, Educação, Cidadania e

¹ Neste trabalho utilizaremos a nova grafia Câmpus, tanto no singular como no plural e sem o grifo itálico, denominação das Unidades de Ensino do IFRS, de acordo com orientação do Ministério da Educação. Trata-se da forma portuguesa utilizada como alternativa às formas latinas Campus (singular) e Campi (plural), agora adotadas pelos IFs no país, tomando como referência, entre outros pareceres, a Nota Lexicológica emitida pela Prof^a. Dr^a. Enilde Faulstich, da Universidade de Brasília, segundo a qual o uso do termo “está perfeitamente de acordo com os cânones da gramática moderna”, apesar de ainda não ter sido dicionarizado, visto que: i) a palavra já está incorporada ao vernáculo; ii) o acento (circunflexo) em *câmpus* está no mesmo paradigma de outras palavras terminadas em -us; no plural, *câmpus* mantém o mesmo modelo de vírus, bônus, cítrus/citros etc. com marca nos determinantes – os câmpus, os vírus, os bônus, os citros”.

Profissionalização para Pessoas com Necessidades Específicas. Conhecer um pouco mais desse processo para levantar quais são as ações efetivas que o IFRS - Câmpus Bento Gonçalves vem praticando para tornar-se uma instituição inclusiva é nosso foco neste estudo, desenvolvido como pesquisa para a presente dissertação de Mestrado no PPGEA².

Acreditamos que a investigação sobre como a instituição está se preparando para tornar-se inclusiva, qual é sua capacidade de atender às diferenças entre seus educandos e quais adaptações estão sendo promovidas para atender os princípios de instituição acessível, dentro do atual cenário da educação profissional no país é extremamente relevante e justificada, e pode contribuir para facilitar o processo de inclusão em outras instituições da rede federal.

O IFRS - Câmpus Bento Gonçalves, ou simplesmente IFRS - Câmpus BG, é uma instituição de ensino, tradicionalmente comprometida com a educação técnica. O IFRS - Câmpus BG além de aumentar a quantidade de cursos e disponibilizar outras alternativas de ensino, tem, ao longo dos anos, procurado manter suas características de instituição agrícola, com o comprometimento de educar os alunos oriundos de propriedades rurais. O IFRS - Câmpus BG busca também, colocar seus egressos no mercado de trabalho para que consigam aplicar na prática os conhecimentos adquiridos enquanto alunos da instituição, mantendo o objetivo e a missão da instituição que é de formar cidadãos conscientes para o mundo do trabalho, através de uma educação integral e formação técnica de qualidade.

O IFRS - Câmpus BG, como as demais escolas técnicas federais, é uma instituição que busca integrar todos os segmentos da sociedade, se estruturando de forma que possa atender a diversidade de alunos oriundos de diversas regiões do Brasil, bem como os advindos de realidades sociais diferentes, que necessitam de um ensino gratuito e de qualidade. A partir da abertura da rede técnica federal para a educação inclusiva, nos últimos anos, a instituição passou a receber também os alunos com necessidades especiais e que, portanto, necessitam de uma educação especializada que dê suporte ao seu aprendizado. Então, com a preocupação de atender a diversidade presente na sociedade, o IFRS - Câmpus BG começa a se estruturar para receber um público mais diversificado, que compõe cada vez mais seu corpo discente, incluindo os alunos com deficiência.

Nesse trabalho optamos por utilizar os termos pessoa com deficiência (PcD) ou alunos com **necessidades educacionais especiais** (NEEs) para se referir às pessoas que possuem algum déficit cognitivo, sensorial ou com mobilidade reduzida.

Nesse sentido, recorreremos à definição apontada por Glat e Blanco (2007) sobre as necessidades educacionais especiais (NEEs) que:

são aquelas demandas exclusivas dos sujeitos que, para aprender o que é esperado para o seu grupo referência, precisam de diferentes formas de interação pedagógica e/ou suportes adicionais: recursos, metodologias e currículos adaptados, bem como tempos diferenciados, durante todo ou parte do seu percurso escolar (GLAT e BLANCO, 2007, p.25).

A Convenção de Guatemala (BRASIL, 2001c), no seu artigo I, define que o termo deficiência como

² Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola (IA/UFRRJ)

uma restrição física, mental ou sensorial, de natureza permanente ou transitória, que limita a capacidade de exercer uma ou mais atividades essenciais da vida diária causada ou agravada pelo ambiente econômico e social (BRASIL, 2001c).

Partindo dessas definições, vemos que a deficiência significa uma restrição e limitação para o aluno, mas que o ambiente social pode ampliar ou minimizar essas limitações, pelo atendimento das necessidades educacionais especiais que cada um apresenta, e a forma como a instituição provê esse atendimento. Assim, acredito que esta investigação, sobre como o IFRS - Câmpus BG, aceita o desafio da inclusão, pode trazer contribuições a outras instituições similares que enfrentam as mesmas experiências e dificuldades.

Meu interesse por essa linha de investigação, que motivou a elaboração dessa dissertação, está relacionado à minha história de vida e minha iniciação junto à educação inclusiva, que relato a seguir:

Não sei se é coisa de Deus ou se tenho como missão em minha vida viver junto com as pessoas com deficiência, mas desde jovem, em meus contatos conheci uma pessoa que possuía um braço menor, deficiência provocada pela paralisia infantil. No primeiro contato que tive com ele não havia percebido que seu braço era menor. Somente ao tocar em sua mão esquerda que percebi a diferença de tamanho. Esse rapaz foi meu namorado por oito anos, e nunca a sua deficiência foi empecilho para nada, e nunca houve entre nós situações discriminatórias ou de preconceito.

Anos mais tarde já servidora do IFRS - Câmpus Bento Gonçalves, vivi outra experiência que consolidou em mim a convicção da importância do atendimento às necessidades especiais que algumas pessoas – alunos ou profissionais – requerem para sua aprendizagem ou trabalho e do potencial que a pessoa com deficiência pode ter. Tratava-se de um servidor que devido a uma patologia - atrofia nos músculos – apresentava uma deficiência.

Logo que ele ingressou na instituição deram-lhe a função de destacar, no Diário da União, as notícias pertinentes às instituições e tudo que estivesse relacionado aos servidores da educação. Quando eu passava em sua sala percebia que ele, apesar de estar ocupado, não sentia-se confortável. Percebia que ele tinha muito mais potencial para desempenhar outra função e que se sentia inútil nesse local. Na época era a coordenadora do departamento de informática e tinha alguns colegas que trabalhavam comigo nesse departamento, pois além da manutenção e assistência dos setores ao que era pertinente a computação também trabalhávamos na produção de materiais para os professores junto com o departamento pedagógico. Num dia pedi a ele quais eram suas necessidades de adaptações para ele poder digitar. Disse que bastava erguer o teclado e ter uma cadeira um pouco mais alta. Foi então, que eu o convidei para fazer parte da minha equipe. Esse rapaz tinha uma capacidade intelectual imensurável, dedicava-se aos estudos e era uma pessoa maravilhosa de se conversar, pois possuía uma gama de conhecimentos de mundo e entendia muito melhor o ser humano, até pelo fato de ter sido discriminado por diversas vezes, possuía um coração muito compreensivo e sabia que dependia dele se enturmar e mostrar seu potencial. Muito esforçado trabalhava todo o dia e à noite cursava a Faculdade de Direito. Em sua formatura foi homenageado com destaque pela sua dedicação e desempenho. Mais tarde fez outro concurso e ingressou no Ministério Público, tendo que optar pelo outro órgão público para trabalhar,

deixando-nos. Mesmo assim nunca deixava de nos ligar e programar encontros para estarmos juntos. Infelizmente anos mais tarde devido a sua doença, distrofia muscular, veio a falecer. Esse colega foi uma dádiva em minha vida, ele ainda encontra-se em minhas lembranças e orações.

Conviver com essa pessoa me ajudou a entender melhor as pessoas com deficiência e aceitar meus semelhantes com suas diferenças. Sempre que podíamos parávamos para conversar sobre suas dificuldades perante a sociedade e seu entendimento de mundo. Ele me ajudou a compreender que as pessoas com deficiência não gostam de ser tratadas como coitados, mas querem ter as mesmas oportunidades de participar ativamente da sociedade. Ele deixou em mim a vontade de conhecer melhor e de me aproximar das pessoas que necessitam de uma atenção especial, que precisam ser entendidas e compreendidas, e sejam valorizadas pelo seu potencial. Dessa forma consegui entender como uma pessoa com deficiência vive em uma sociedade seletiva.

Foi então que ingressei no Napne/BG para conhecer melhor o assunto e procurar me aperfeiçoar, buscando compreender cada vez mais o que é a deficiência e o que podemos fazer para ajudar as pessoas com necessidades especiais. Esse exemplo também serve para mostrar às demais pessoas que apesar das limitações, todos devem ter oportunidades de buscar seu crescimento, bastando serem reconhecidos e respeitados.

Após quatro anos atuando no Napne/BG surgiu a oportunidade de fazer o Mestrado em Educação Agrícola na UFRRJ. Como eu já havia feito uma especialização na área da Educação Inclusiva pensei em dar continuidade aos meus estudos para compreender melhor as dificuldades enfrentadas pelas pessoas com deficiência e ajudá-los com meus conhecimentos. Nesse sentido, posso afirmar que estou aprofundando meus estudos para ter maior segurança ao abordar esse assunto e dar retorno para a instituição por meio de ações que beneficie o processo inclusivo do IFRS - Câmpus BG.

O PPGEA é um programa de pós-graduação voltado para a educação profissional, e a maioria de seus alunos são docentes e técnicos da rede federal de ensino profissional e tecnológico. Neste programa várias dissertações já foram defendidas sobre a educação inclusiva nas instituições da rede federal, principalmente após a criação dos Institutos Federais (IFs). Destaco as dissertações de Bez (2011) e de Silva (2011) que também abordam o trabalho desenvolvido pelos NAPNEs.

Esta dissertação sobre os desafios enfrentados e as estratégias adotadas pelo IFRS Câmpus BG no processo de se tornar uma instituição inclusiva, ao longo da investigação levantou uma série de questões de estudo. Como a instituição investigada assegura o acolhimento e a aceitação dos alunos com necessidades especiais? Quais são as principais dificuldades específicas de adaptação dos alunos com NEEs e quais os entraves à inclusão de alunos com necessidades especiais no IFRS – Câmpus BG? Qual a situação da acessibilidade física dos espaços do IFRS – Câmpus BG e qual a postura da instituição para assegurar o deslocamento dos alunos com NEEs pelas dependências da escola? Como ocorre a utilização de tecnologias assistivas na escola, como elas favorecem o aluno com NEEs? Qual o papel do Napne/BG na inclusão dos alunos com NEEs? Qual a postura de professores e servidores quanto à inclusão de alunos com NEEs no IFRS - Câmpus BG e como são trabalhadas as resistências ao processo de inclusão em curso? Essas e outras questões nortearam a investigação, e ainda que não tenhamos obtido respostas assertivas para todos os questionamentos, eles demonstram a complexidade da temática objeto de estudo desta dissertação.

Esta dissertação se estrutura em 4 capítulos sendo que o primeiro contextualiza historicamente as mudanças das percepções sociais sobre as pessoas com deficiência, o surgimento da Educação Especial e o longo processo até a concepção inclusiva. Relata

ainda o processo de evolução política que envolve a mudança na legislação e nas concepções pedagógico-educacionais que fundamentam a educação especial e a educação inclusiva, permitindo que se tenha uma visão das conquistas já alcançadas no Brasil que tange à inclusão de alunos com NEEs na rede regular de ensino.

No segundo capítulo apresentamos a história da educação profissional no país, buscando focar nas questões da educação inclusiva, direcionando para as novas oportunidades que são proporcionadas às pessoas com deficiência para atuarem no mundo do trabalho a partir das ações TEC NEP. Este capítulo traça ainda um panorama do lócus da investigação – o IFRS Câmpus Bento Gonçalves.

No terceiro capítulo descrevemos o processo da pesquisa, desde a estruturação da investigação, a caracterização dos sujeitos e os procedimentos de coleta e avaliação dos dados. O quarto capítulo aborda as questões da educação inclusiva dentro do IFRS - Câmpus BG, quais são as estratégias para torná-lo inclusivo, as práticas e recursos utilizados para que os alunos sejam realmente incluídos, formas de adaptação e avaliação e as ações para tornar a instituição mais acessível.

E por último, as considerações finais apresentam a síntese da investigação, seus achados e suas limitações, apontando para futuros estudos que aprofundem as questões investigadas.

1 CAPÍTULO I

EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO INCLUSIVA: HISTÓRIA, POLÍTICAS E CONCEPÇÕES

Este primeiro capítulo apresenta a discussão sobre a Educação Inclusiva, recorrendo sobre a evolução histórica do atendimento às pessoas com deficiência, e o longo processo de superação da exclusão social e da segregação sofrida pelas pessoas consideradas ‘diferentes’ do padrão de normalidade estabelecido. Abordaremos ainda a questão das políticas educacionais sobre a educação especial e sua progressiva evolução rumo ao conceito de educação inclusiva. Os marcos legais da educação especial e da educação inclusiva no Brasil e as orientações advindas dos organismos internacionais que orientam a atual política de educação inclusiva no país são apontados neste capítulo. Finalmente discutimos os conceitos e concepções de inclusão.

1.1 Aspectos Históricos da Educação Especial: da Pré-história à Modernidade

Há muito pouco conhecimento sobre como as pessoas com deficiência eram tratadas no período que antecedeu a invenção da escrita. Sabe-se, porém, que muitos povos primitivos percebiam as pessoas com deficiência como dominadas por um espírito maligno ou vítimas de feitiçarias, sendo alvo de rituais de purificação que conduziam quase sempre à morte. As crianças com deficiência eram descartadas desde o nascimento. Junto as tribos nômades que se deslocavam em busca de comida ou para evitar as intempéries somente pessoas capazes de suportar as situações de risco ou adversidades sobreviviam. As pessoas que não tinham boas condições físicas e não conseguiam acompanhar o grupo eram deixadas para trás, ao relento para serem comidas pelos animais ou ainda eram enterradas vivas com o propósito de serem purificadas pela terra. É o que declara Platt (1999):

Historicamente, a trepanação praticada pelo homem pré-histórico, sugere que ele aceitou uma concepção demoniológica da natureza e origem dos desvios mentais, pois era realizada para permitir que os espíritos malignos escapassem do corpo. Já os esquimós lançavam todos os deficientes e todos os idosos nas áreas fronteiriças do Canadá, onde havia um alto fluxo de ursos brancos (que eram tratados como sagrados) e, deste modo, eliminavam dois problemas: o da fome destes animais e o da tribo, com a não presença do indivíduo indesejado em seu meio (PLATT, 1999, p. 11).

Segundo pontua Silva (1987) nas culturas primitivas, embora houvesse todo um crédito sobre as forças sobrenaturais (animismo) e a feitiçaria, não havia, para certas tribos, o relacionamento de defeitos físicos com algum tipo de magia. Algumas tribos acreditavam que os maus espíritos habitavam essas pessoas e nelas arquitetavam e se deliciavam, para tornar possível a todos os demais membros a normalidade.

Com o surgimento das civilizações antigas, assim como a loucura, a deficiência passa a oscilar entre dois polos bastante contraditórios: ou um sinal da presença dos deuses – muitos cegos eram considerados videntes - ou dos demônios. Segundo Amaral (1994, p. 14), a deficiência era considerada “ou algo da esfera do supra-humano ou do âmbito do infra-humano”. Na mitologia grega, os “oscuros e caprichosos desígnios dos

deuses” muitas vezes produziam deficiências ou levavam os homens à loucura (PLATT, 1999, p. 6).

Na Grécia e na Roma Antiga, a organização sociopolítica se fundamentava no poder absoluto de uma minoria aristocrática sobre uma maioria dominada e em grande parte escravizada, considerada sub-humana. A discriminação social da ampla maioria da população, tratados com sobras e em condições precárias de vivência, destinados a servirem somente como escravos, portanto deveriam ser produtivas, não deixava espaço para as pessoas que possuíssem alguma deficiência.

Outra maneira de interpretação da deficiência é que essa assolava as pessoas devido a alguma força sobrenatural ou mística, onde o conceito dos desvios comportamentais eram tidos como poderes recebidos do além. Muitos relatos também registram fatos que as pessoas que apresentavam alguma anomalia eram possuídos por espíritos ou foram vítimas de alguma bruxaria e com isso não eram dignos de conviverem na sociedade, recebendo tratamentos violentos e muitas vezes queimados em praça pública, como foi comum na era medieval.

O Cristianismo não alterou significativamente a forma como as pessoas com deficiências eram encaradas, talvez por sua herança judaica. Segundo Platt (1999),

nos povos antigos, como por exemplo, os hebreus, a presença da deficiência, tanto nas pessoas como nos animais, era considerada como abominação, devido a associação reducionista da questão da “imagem e semelhança a Deus”, marginalizando e segregando os que assim não se identificassem (PLATT, 1999, p. 6).

Se por um lado o corpo era visto como templo de Deus/alma, por outro, era tachado de oficina do diabo. É essa concepção que relaciona a deficiência com o pecado, que traz a compreensão dos horrores da segregação e da estigmatização, na era medieval. Os relatos sobre as pessoas que apresentavam alguma anomalia e eram considerados como possuídos por espíritos ou vítimas de alguma bruxaria levou milhares a serem condenados à fogueira da inquisição, onde a queima de uma pessoa deficiente, supostamente possuída pelo demônio, era a forma de “purificar a alma” (PLATT, 1999).

Como o ser humano deveria ser a cópia e semelhança de Deus, sempre buscava-se que o corpo humano fosse perfeito, com isso todas as imperfeições eram abolidas. A arte também incorporou esse ideal de perfeição ‘divina’, e como exemplo disso observa-se as esculturas de Michelangelo e as pinturas de Leonardo Da Vinci e outros artistas renascentistas, que representava a figura do homem como sendo másculo, forte e com corpos perfeitos, segundo o ideal da Renascença inspirado na cultura clássica.

A Idade Média foi um período de trevas para a ciência, pois a crença no sobrenatural imperava, como a prática da magia e o intercurso com demônios, e acabaram sendo dogmas aceitos pela Igreja. A atitude cristã para com o indivíduo considerado anormal era incoerente, algumas vezes considerando-os obra do demônio, e muitos “possessos” foram queimados como bruxos, e outras vezes interpretados como revelações divinas, como os êxtases dos santos. Surgiram algumas atitudes benévolas, mas quando a psicopatia se tornou epidêmica, as correntes, flagelações e tições incandescentes passaram a ser os instrumentos para lidar com essa gente (TELFORD & SAWREY, 1976).

Na Idade Média, com o fortalecimento social, político e econômico da Igreja Católica, um novo segmento, o clero, passa a dividir com a nobreza o domínio da sociedade feudal. A Igreja detinha o poder e a guarda do conhecimento, e sobrepuja a própria realeza que lhe deve vassalagem. Segundo Platt (1999)

Na Idade Média, a questão da bruxaria/feitiçaria emergiria de forma mais contundente, haja visto o domínio absoluto da Igreja Católica nas questões da sociedade sob um amplo aspecto, não mais sob a alegação da vontade dos deuses, mas na presumida manifestação demoníaca em indivíduos que não se moldassem às vontades da corte e do clero (PLATT, 1999, p. 13).

Cabe destacar que nunca houve a preocupação com pessoas com algum defeito físico ou mental, alguns eram valorizados para servirem de “bobos da corte” enquanto os demais eram banidos da sociedade.

Numa sociedade que mantinha sua estrutura social definida pelas leis divinas, as pessoas que não condiziam a essas ordens eram exterminadas. Para a Igreja as pessoas que desrespeitassem suas leis eram consideradas hereges ou endemoniados sendo punidos por ações de aprisionamento, tortura, açoite e outros castigos severos. Nesse período os perigos para as pessoas com deficiência se intensificaram. A Reforma Protestante traz uma mudança, ainda que limitada, na concepção de deficiência, pois as pessoas doentes, defeituosas e/ou mentalmente afetadas começaram a ser vistas como criaturas de Deus e não podiam mais ser exterminadas, porém eram ignoradas a sua própria sorte, dependendo da caridade e boa vontade humana. Assim, na Reforma Protestante, o tratamento dado aos imbecis, idiotas e loucos não se altera significativamente, pois permanecem com uma rigidez ética carregada de culpa, porém com responsabilidade pessoal.

Segundo o que afirma Pessoti (1984): “Nestes a concepção de deficiência variou em função das noções teológicas de pecado e de expiação. A explicação reside na visão pessimista do homem, entendido como uma besta demoníaca, quando lhe vem a faltar à razão ou ajuda divina” (PESSOTI, 1984, p.12).

Outra forma adotada pela Igreja para explicar a existência de deficientes era de que eles eram instrumentos de Deus para alertar os homens, para agraciar as pessoas com a possibilidade de fazerem caridade. Assim, a desgraça de uns proporcionava meios de salvação de outros.

O advento da Modernidade provoca profundas mudanças políticas, sociais, econômicas e religiosas, com impactos na ciência, filosofia e educação. O homem passa a ser entendido como animal racional, que trabalha planejando e executando atividades para melhorar o mundo dos homens e atingir a igualdade através da produção em maior quantidade: esboçava-se o capitalismo. No campo científico impera a apologia ao método experimental onde a observação, a testagem e as hipóteses tornam-se bastante valorizadas. Todos os esforços eram voltados para descobrir as leis da natureza e da ciência relegando-se ao segundo plano as discussões sobre as leis divinas. (PAULA, 1994; 1996)

No século XVI começam a surgir novas concepções sobre a deficiência sendo atribuída a causas naturais e não mais a espirituais. Entretanto, os ‘tratamentos’ médicos impregnados de resquícios da alquimia, magia e da astrologia, que ainda marcavam os métodos terapêuticos usuais nos primeiros passos da medicina moderna. No século seguinte, com os avanços da ciência experimental e a ampliação da compreensão da deficiência como processo natural, fortalecendo a tese de organicidade³.

Enquanto que a tese da organicidade favoreceu o surgimento de ações de tratamento médico das pessoas com deficiência, a tese do desenvolvimento por meio da estimulação encaminhou-se, embora muito lentamente, para ações de ensino, o que vai

³ A tese da organicidade defende que as deficiências são causadas por fatores naturais e não por fatores espirituais e transcendentais.

se desenvolver definitivamente somente a partir do século XVII (BRASIL, 2005d, p.12-13, vol 1).

O avanço da medicina dentro dos parâmetros do método científico favorece a realização de estudos em torno da instituição de padrões de normalidade, caracterizando os desvios como anormalidade, criando uma tipologia das deficiências. Era o início de uma mentalidade classificatória na concepção da deficiência, que marcou o modelo médico, impregnado das noções de patologia, doença, mediação, tratamento, com forte caráter estigmatizante que discriminava e inferiorizava a pessoa com deficiência, conforme constatado nas palavras de Pessoti (1984):

A fatalidade hereditária ou congênita assume o lugar da danação divina, para efeito de prognóstico. A individualidade ou irrecuperabilidade do idiota é o novo estigma, que vem substituir o sentido expiatório e o propiciatório que a deficiência recebera durante as negras décadas que atenderam a medicina, também supersticiosa. O médico é o novo árbitro do destino do deficiente. Ele julga, ele salva, ele condena (PESSOTI, 1984, p.68).

Ao longo da era moderna, desenvolve-se um processo de ‘grande enclausuramento’ dos desviantes, sejam eles de origem física, mental, moral, social ou econômica. Esse fenômeno propiciou a institucionalização das pessoas com “deficiências físicas e mentais”, isolando-as do resto da sociedade, em instituições civis ou religiosas, como asilos, conventos e albergues, que abrigavam, muitas vezes indiscriminadamente, os órfãos e as viúvas, os velhos e doentes, os loucos, os leprosos, além dos ladrões, prostitutas e assassinos. Surge o primeiro hospital na Europa, mas todas as instituições dessa época não passam de prisões sem tratamento especializado, sendo apenas um depósito de pessoas consideradas perigosas para a sociedade ou incapazes de produzir o seu sustento. Posteriormente, com o avanço dos estudos classificatórios separam-se os desviantes associados a patologias – caracterizados como doentes ou deficientes, segundo uma tipologia médica - dos que infringiam as leis civis – caracterizados como criminosos -, assim como os que necessitavam da ‘caridade’ pública, enquanto ‘desvalidos da sorte’ que também se encontravam à margem da sociedade capitalista. O ‘enclausuramento’ se especializava na medida em que a sociedade diversificava seu aparato institucional, tipicamente republicano e inspirado nas concepções iluministas, a partir de meados do século XVIII na Europa. (PAULA, 1994)

1.2 A Educação Especial no Brasil

Na época do descobrimento do Brasil, apesar de no Ocidente estarem em curso mudanças significativas na filosofia, na teologia e na ciência, que apontavam para o desenvolvimento de valores culturais que permitiam pensar o homem como ser humano, no plano concreto pouco mudou no que se referia às atitudes para com as pessoas deficientes.

Em 1549, tem início o processo de colonização com a chegada ao Brasil do primeiro governo geral enviado pela Coroa portuguesa, e junto com eles os jesuítas, os primeiros religiosos e mestres da nova Colônia. Dentro do projeto de colonização estava a catequese dos indígenas, os habitantes nativos, considerados pelos portugueses como selvagens. Civilizar os índios, por meio da catequese, atendia aos interesses de dominação dos portugueses, pois docilizava e aculturava os nativos, favorecendo o

domínio das terras e a escravização dos índios, julgados seres inferiores. Os nativos que resistiam à dominação eram eliminados.

Portugal aproveita a presença dos jesuítas para realizar a colonização do Brasil, conjugando os interesses da Coroa – o domínio da terra e a mão-de-obra indígena - com os da Igreja e a conversão dos gentios. Os jesuítas aproximavam-se dos índios com o propósito de conquistá-los para a religião católica, o que tornava mais fácil a posse das terras em benefício do rei. A violência do processo de aculturação sofrida pelos nativos, e repressão aos seus valores culturais e religiosos, provocou a desintegração das sociedades indígenas favorecendo o processo de colonização. Os indígenas que não aceitaram essa nova condição, empreenderam uma feroz resistência para defender seu território e modo de vida, fadada ao fracasso, dada a superioridade militar do colonizador, sendo progressivamente eliminados ou assimilados, sendo que muitos, como última resistência, migraram para o interior do continente.

Como ocorria na maioria das sociedades primitivas, as crianças ou pessoas deficientes eram exterminadas ou deixadas de lado pela própria tribo. Por isso, encontram-se relatos históricos que atestam condutas, práticas e costumes indígenas que significavam a eliminação sumária de crianças com deficiência ou a exclusão daquelas que viessem a adquirir algum tipo de limitação física ou sensorial. Também para os indígenas, como era o costume de outros povos primitivos ou não, a deficiência, principalmente quando ocorria no nascimento de uma criança, era entendida como um mau sinal, castigo dos deuses ou de forças superiores e tratavam de eliminá-los desde o nascimento.

Como a escravização do índio não surtiu o efeito desejado pelo colonizador, em termos de produção, iniciou-se a importação de mão-de-obra escrava oriunda da África, principalmente para atender os engenhos de cana-de-açúcar, principal produto de exportação da colônia, depois da extração de pau-brasil. Junto aos escravos africanos a questão dos maus-tratos e a violência eram fatores determinantes da deficiência, bem como as inúmeras doenças que os assolavam como raquitismo, beribéri, escorbuto por viverem em precárias condições de higiene e com carentes condições alimentares.

Longe de ser encarada como um mal de origem sobrenatural, a deficiência física ou sensorial nos negros escravos decorreu, inúmeras vezes, dos castigos físicos a que eram submetidos. De início, a forma como se dava o tráfico negreiro, em embarcações superlotadas e em condições desumanas, já representava um meio de disseminação de doenças incapacitantes, que deixavam sequelas e não raro provocavam a morte de um número considerável de escravos.

Os documentos oficiais da época não deixam dúvidas quanto à violência e crueldade dos castigos físicos aplicados tanto nos engenhos de açúcar como, posteriormente, nas primeiras fazendas de café. O rei D. João V, por exemplo, em alvará de 03 de março de 1741, define expressamente a amputação de membros como castigo aos negros fugitivos que fossem capturados. Uma variedade de punições, que iam do açoite à mutilação, eram previstas em leis e contavam com a permissão (e muitas vezes anuência) da Igreja Católica. (FIGUEIRA, 2008).

Nessa época as questões de doença também era um agravante e sem recursos médicos ou por falta de conhecimentos, muitos indivíduos tiveram seus membros amputados devido a gangrenas, tumores e até a lepra. No Brasil colonial, vemos que por diversas causas muitas pessoas, principalmente escravos, que nasceram em boas condições físicas foram mutilados, sendo relegados por não serem perfeitos e terem seus corpos defeituosos.

Figueira (2008) também cita o fato que ocorreu com os colonos portugueses, desde o momento em que chegaram ao território descoberto por Cabral, os quais

sofreram com as condições climáticas, como o forte calor, além da enorme quantidade de insetos. Estas características tropicais repercutiram na saúde e bem-estar dos europeus, sendo que “algumas dessas enfermidades de natureza muito grave chegaram a levá-los a aquisição de severas limitações físicas ou sensoriais” (FIGUEIRA, 2008, p. 55).

Já no século XIX, a questão da deficiência aparece de maneira mais recorrente em função do aumento dos conflitos militares (Revoltas regionais, a guerra contra o Paraguai e na virada do século, Canudos). Duque de Caixas externou ao Governo Imperial suas preocupações com os soldados que adquiriam deficiência. Foi então inaugurado no Rio de Janeiro, em 29 de julho de 1868, o “Asilo dos Inválidos da Pátria”, onde “seriam recolhidos e tratados os soldados na velhice ou os mutilados de guerra, além de ministrar a educação aos órfãos e filhos de militares” (FIGUEIRA, 2008, p. 63).

Apesar da intenção humanitária, as referências históricas expressam um quadro de extrema precariedade no funcionamento da instituição durante o período imperial. Mesmo assim, e certamente com alguma melhora nas condições de atendimento, o Asilo dos Inválidos da Pátria permaneceu funcionando por 107 anos, somente sendo desativado em 1976.

A atenção formal às pessoas com deficiência iniciou-se com a criação de internatos, que caracterizava práticas em favor da caridade e instituiu um caráter assistencialista. Posteriormente esses internatos foram assumindo natureza de asilos, onde as pessoas inválidas eram acolhidas.

Durante o segundo Império, em 1854, foi criado no Rio de Janeiro, o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, atualmente o Instituto Benjamin Constant. Nesse período foi dado o início da inclusão de cegos na sociedade brasileira. O estudante José Alvares de Azevedo trouxe da França a método da escrita braile, o qual apresentou ao Imperador D. Pedro II que se entusiasmou com o que viu, criando com isso o Instituto. Três anos depois, em 1857, foi criado o Instituto dos Surdos-Mudos, atual INES (Instituto Nacional de Educação de Surdos). Em 1860 foi criada, junto à Santa Casa de Misericórdia de São Paulo, uma ala para atendimento privado na área de deficiência física.

Nessa época, predominava a concepção de livrar a sociedade dos indivíduos desviantes, transferindo esse encargo para as instituições. No final do império e começo da República, havia no país seis instituições que atendiam deficientes físicos, auditivos e visuais. O modelo segregacionista era o padrão e excluir as pessoas com deficiência do convívio social era considerada a melhor forma de intervenção.

Antes da existência das instituições especializadas, as pessoas com deficiência tiveram, em grande medida, sua trajetória de vida definida quase que exclusivamente pelas respectivas famílias. O padrão mais comum era as famílias ‘esconderem’ os filhos deficientes no recôndito do lar, afastando-os dos olhares curiosos e reprovadores da sociedade local. Ter um filho com deficiência era uma mácula, além de uma sobrecarga, para a família, como se fosse uma ‘punição’ divina que gerava um sentimento familiar de menos-valia em relação às demais. A criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos (1854), que citamos anteriormente, marca o momento a partir do qual a questão da deficiência deixou de ser responsabilidade única da família, passando a ser um “problema” do Estado. Entretanto, cabe destacar, que essas iniciativas oficiais do segundo reinado foram ações isoladas e não constituíram uma política que abarcasse as demandas sociais.

Após a Proclamação da República, pouca coisa mudou no cenário educacional do país, marcadamente a cargo da iniciativa privada e religiosa. Nas províncias,

algumas iniciativas públicas de instituir redes escolares se delineia nas primeiras décadas do século XX, influenciadas pelos profissionais que haviam ido estudar na Europa e começam a retornar entusiasmados com a idéia de modernizar o país, alguns considerando a educação como prioritária nesse processo. A partir de 1906, tem-se notícia que algumas instituições públicas começaram a atender alunos com deficiência mental no Estado do Rio de Janeiro (BRASIL, 2005d, p. 28).

Na virada do século XIX para o século XX, surgiu, nos EUA e na Europa, o movimento da “Escola Nova”, que traz uma concepção de educação voltada para o aluno e para as demandas de uma sociedade que se modernizava rapidamente com os fenômenos da industrialização e urbanização e questiona os métodos tradicionais predominantes no campo educacional. O crescimento do movimento escolanovista impactou também a educação especial, que passa a se preocupar com as exigências dos seus alunos considerados especiais.

Em meados da década de 20, no Brasil, ocorrem reformas pedagógicas em diversos estados, instituindo redes públicas de ensino, sob inspiração escolanovista. Em 14 de novembro de 1930, foi criado o Ministério da Educação e Cultura (MEC), inicialmente ‘Ministério da Educação e Saúde Pública’, que tratava dos assuntos educacionais e da área da saúde. Com a criação do MEC, o Governo Federal pela primeira vez na história do Brasil, assume a responsabilidade pelo planejamento e desenvolvimento da educação nacional, organizando o ensino superior com a criação de universidades, efetuando reformas no ensino secundário e providenciando serviços e tratamento direcionado a saúde pública. A partir da década de 30, iniciou-se a expansão das instituições de educação especial, predominantemente a cargo de associações filantrópicas com apoio do Estado. Surgem também as classes especiais, dentro das escolas regulares. É o momento da predominância do modelo médico-pedagógico, com ênfase no diagnóstico e a cargo da saúde escolar. As crianças com deficiência mental, antes de ingressarem nas instituições ou classes especiais deveriam ser encaminhadas à educadora sanitária, que deveria assegurar, a partir de uma avaliação médica ou psicológica, que essa criança só seria aceita se não atrapalhasse o bom andamento da classe. (BRASIL, 2005d, v.1, p. 29)

Um marco da educação especial no Brasil foi a chegada ao país de Helena Antipoff, médica e educadora russa, a convite do Governo de Minas Gerais. Helena Antipoff dissemina a concepção de que as crianças com deficiência podem ser educadas em instituições de ensino, e os jovens e adultos ‘treinados’ em atividades ocupacionais em oficinas protegidas, superando a concepção médica de ‘tratamento’ da deficiência por uma concepção educacional, ainda que marcada pelo viés terapêutico de caráter psico-pedagógico. Em 1932, juntamente com um grupo de intelectuais, educadores e filantropos, Helena Antipoff funda a Sociedade Pestalozzi⁴ de Belo Horizonte, destinada a educação de crianças “excepcionais”, expressão utilizada pela educadora para denominar as crianças que, por alguma anormalidade orgânica ou problemas de origem sócio-econômica no meio familiar, apresentavam dificuldades em acompanhar o programa escolar regular. Numa tentativa de diminuir o preconceito, a expressão “crianças excepcionais” passou a ser disseminada, a partir da década de 40, para referir-se a “aquelas que se desviavam acentuadamente para cima ou para baixo da norma do seu grupo em relação a uma ou várias características mentais, físicas ou sociais” (FIGUEIRA, 2008, p. 94).

Em 1935, a Sociedade Pestalozzi, com apoio do governo do estado de Minas Gerais, criou o Instituto Pestalozzi com classes de educação especializada e que também

⁴ Posteriormente denominada Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais.

realizava avaliações nas crianças com dificuldades de aprendizagem, diagnosticava a ocorrência de deficiência, seu grau, categorizando-a segundo sua etiologia, e encaminhava-as para o atendimento terapêutico e educacional considerado adequado. Os primeiros estudantes recebidos na classe de educação especializada do Instituto Pestalozzi foram recrutados entre as crianças abandonadas que viviam no Abrigo de Menores de Belo Horizonte e entre crianças carentes que fracassavam nas instituições públicas locais. O Instituto Pestalozzi representou a primeira tentativa feita por Antipoff, no Brasil, no sentido de reproduzir sua experiência anterior com menores abandonados na Rússia revolucionária. A escola para crianças “excepcionais” do Instituto Pestalozzi viria a se tornar modelo na educação dessas crianças no Brasil.

O movimento educacional assistencialista inaugurado por Helena Antipoff no Brasil tinha como fundamento o atendimento psico-pedagógico, com forte cunho terapêutico, característico no modelo médico-psicológico-educacional. Seguindo o mesmo ideário, as Sociedades Pestalozzi⁵ se disseminaram em vários estados, de forma autônoma. Posteriormente, foi criada a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE)⁶, no Rio de Janeiro (1954), com o mesmo caráter assistencialista-terapêutico, mas administrada por um conselho de pais. Como o governo não assumia a educação de pessoas com deficiência intelectual incentivava a criação de instituições filantrópicas de cunho privado, fazendo com que um grupo de profissionais, pais e amigos fundassem essas associações. Atualmente essas entidades se articulam em defesa do modelo segregativo e apresentam uma forte resistência à educação inclusiva.

Até 1950, segundo dados oficiais, havia 40 estabelecimentos de educação especial somente para deficientes intelectuais (14 para outras deficiências, principalmente a surdez e a cegueira). Nessa data ampliou-se também o número de pessoas atendidas na rede pública que começou a oferecer Serviços de Educação Especial nas Secretarias Estaduais de Educação e realizar Campanhas Nacionais de Educação de Deficientes, ligadas ao Ministério da Educação e Cultura.

Na década de 1950 o surto de poliomielite no Brasil deixa milhares de pessoas inválidas, surgindo com isso os centros de reabilitação, que buscavam dar condições para que se tornassem úteis à sociedade. Esses institutos eram mais voltados ao ponto de vista médico do que educacional, porém algumas instituições ampliaram sua linha de atuação para além da reabilitação médica, assumindo a educação das pessoas com deficiência.

Essas entidades, de cunho filantrópico, até hoje influentes, passaram a pressionar o poder público para que este incluísse na legislação e na dotação de recursos a chamada “educação especial”, o que ocorre, pela primeira vez, na Lei 4.024, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, datada de 20 de dezembro de 1961 (BRASIL, 1961).

A partir de meados da década de 70, começaram a surgir no Brasil os primeiros movimentos das pessoas com deficiência, que se organizavam para discutir questões pertinentes a sua integração na sociedade, no momento em que o país lutava pela abertura política. Esse fenômeno ocorreu por influência dos movimentos ocorridos na

⁵ As Sociedades Pestalozzi são instituições de caráter privado, mantidas por seus fundadores e por doações particulares, e apoiadas pelo Estado. Essas entidades se disseminaram no país, em diferentes estados, a partir da criação pela própria Helena Antipoff da Sociedade Pestalozzi do Brasil, em 1948, no Rio de Janeiro, e da Sociedade Pestalozzi de São Paulo, em 1952. Em 1970 foi criada a FENASP – Federação Nacional das Sociedades Pestalozzi, congregando atualmente mais de uma centena de instituições espalhadas pelo país.

⁶ Atualmente as APAES estão presentes em cerca de dois mil municípios brasileiros, e organizadas em federações estaduais e na Federação Nacional das APAES, com sede em Brasília.

Europa e Estados Unidos, visando a integração das pessoas deficientes, inspirados no princípio da Normalização.

Em 1971, a então Secretaria de Estado da Educação (SEED) foi reestruturada, em consequência da Lei 5.692/71 (BRASIL, 1971), quando então o Serviço de Educação de Excepcionais passou a ser dominado Departamento de Educação Especial (DEE). Já em 1972, o Parecer do CFE nº 848/72 mostra claramente a atribuição de importância à implementação de técnicas e serviços especializados para atender o alunado com deficiência intelectual e o Plano Setorial de Educação e Cultura, inclui a Educação Especial no rol das prioridades educacionais do país. Como consequência, em 1973, foi criado o CENESP (Centro Nacional de Educação Especial), por meio do Decreto nº 72.425, de 03/07/73 (BRASIL, 1973a).

Em 1980 acontece em Brasília o “Primeiro Encontro Nacional de Pessoas com Deficiência”, congregando pessoas com diversos tipos de deficiência, para discutirem suas demandas e necessidades comuns, já com o foco na integração à sociedade questionando sua situação de minoridade social, pois as pessoas com deficiência ainda eram “ignoradas” ou “caminhavam em silêncio”.

A trajetória histórica das pessoas com deficiência tem um marco importante no ano de 1981, declarado pela ONU como Ano Internacional da Pessoa Deficiente (AIPD), provocando o debate sobre esse tema. Questões importantes passam a ser discutidas e a sociedade começa a prestar a atenção nas pessoas com deficiência. De acordo com Figueira (2008):

A palavra-chave do AIPD foi “conscientização”, tendo sido organizadas várias manifestações para alertar sobre a própria existência e os direitos das pessoas com deficiência, contra a invisibilidade. Em que pese as críticas e relatos eventuais de descontentamento, o fato é que, para a maioria daqueles que estiveram envolvidos, o Ano Internacional cumpriu o seu papel de chamar a atenção da sociedade para a questão da deficiência. Como afirma Figueira: “boa ou má, a situação das pessoas com deficiência começou a ser divulgada a partir de 1981. Inclusive, elas mesmas começaram a tomar consciência de si como cidadãos, passando a se organizar em grupos ou associações (FIGUEIRA, 2008, p. 119).

No Brasil, com o processo de redemocratização do país, o movimento organizado em prol da integração das pessoas deficientes se ampliou, principalmente com a mobilização para assegurar seus direitos na Constituição de 1988. Na década seguinte, o movimento pela integração é redimensionado pela concepção inclusiva, sob a influência das conferências internacionais de Jomtien (UNESCO, 1990) e Salamanca (UNESCO, 1994).

Portanto, o percurso histórico das pessoas com deficiência no Brasil, assim como ocorreu em outras culturas e países, foi marcado por uma fase inicial de eliminação e exclusão, passando-se por um período de integração parcial através do atendimento especializado, e progressivamente a uma integração social, ainda limitada. Estas fases deixaram marcas e rótulos associados às pessoas com deficiência, muitas vezes tidas como incapazes e/ou doentes crônicas. Romper com esta visão e superar as políticas meramente assistencialistas para as pessoas com deficiência, não é uma tarefa fácil, pois persiste o senso comum de que as pessoas com NEEs serão melhor assistidas em instituições segregadas. Mas, com menor ou maior êxito, a concepção inclusiva tem avançado, principalmente com as mudanças na legislação nacional sobre este tema, contando agora com a contribuição direta das próprias pessoas com deficiência. O

avanço na legislação educacional, hoje marcadamente inclusiva, é reflexo da mudança de concepção social da deficiência e da pressão dos organismos internacionais.

1.3 Política e Legislação: Rumo à Inclusão Superando a Segregação

Desde os anos 80 e começo dos anos 90, iniciam-se os movimentos internacionais e nacionais para efetivar a educação inclusiva nas instituições regulares, com o intuito de garantir um sistema educacional acolhedor para todos. Tais movimentos consistem em uma superação dos modelos segregados, que propunham uma educação especial como um sistema paralelo ao sistema educacional, e uma evolução conceitual dos princípios da integração em direção à inclusão de todos, independente de suas características ou especificidades.

Os movimentos internacionais que resultaram na Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, Tailândia, em 1990, e a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, ocorrida em Salamanca, na Espanha, em 1994, defenderam a inclusão de todas as crianças e jovens no ensino regular independente de condições físicas, sensoriais, intelectuais, emocionais, sociais ou culturais. Nessas conferências se produziram Declarações que propõem como metas o desenvolvimento pleno das potencialidades humanas, a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem e a melhoria da qualidade de vida e do conhecimento (UNESCO, 1990; 1994).

Em março de 1990, o Brasil participou da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, Tailândia, na qual foi proposto um Plano de Ação aos representantes dos 155 Governos, organismos internacionais e bilaterais de desenvolvimento e organizações não-governamentais, estabelecendo metas e compromissos para oferecer educação para a toda a sociedade, independente de cor, gênero, entre elas a oportunidade para os grupos historicamente excluídos como os pobres, as minorias étnicas, as mulheres e as pessoas com necessidades educacionais especiais através da inclusão social.

A Declaração de Jomtien, documento resultante da Conferência, reafirma que a educação é de fundamental importância para o desenvolvimento das pessoas e das sociedades, sendo um elemento que “pode contribuir para conquistar um mundo mais seguro, mais sadio, mais próspero e ambientalmente mais puro, e que, ao mesmo tempo, favoreça o progresso social, econômico e cultural, a tolerância e a cooperação internacional” (UNESCO, 1990).

Ao assinar a Declaração de Jomtien, o Brasil assumiu, perante a comunidade internacional, o compromisso de erradicar o analfabetismo e universalizar o ensino fundamental no país, primeiro passo para a construção de uma educação para todos. Para cumprir com este compromisso, o Brasil tem criado instrumentos norteadores para a ação educacional e documentos legais para apoiar a construção de sistemas educacionais inclusivos, nas diferentes esferas públicas: municipal, estadual e federal.

Já a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, realizada pela UNESCO, em Salamanca (Espanha), em junho de 1994, teve como objetivo específico de discussão, a atenção educacional aos alunos com necessidades educacionais especiais.

Na Declaração de Salamanca, os países signatários, incluindo nesses o Brasil, reconheceram que todas as crianças, independente de gênero, têm direito fundamental à educação e que a elas deve ser dada a oportunidade de obter e manter um nível aceitável de conhecimentos, tendo em vista que cada criança possui características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprios. Para tanto os

sistemas educativos devem ser projetados visando atender toda a gama dessas diferentes características e necessidades. O acesso às escolas comuns deve ser propiciado às pessoas com necessidades educacionais especiais, que deverão ter o suporte de uma pedagogia centralizada na criança e sendo capaz de atender suas necessidades. Essas escolas devem combater atitudes discriminatórias, criar comunidades acolhedoras e construir uma sociedade integradora, dando a oportunidade de educação para todos. (UNESCO, 1994, p.1)

Essa declaração também se dirige aos governantes, incitando-os a dar prioridade política e orçamentária à melhoria de seus sistemas educativos, para que todas as crianças possam ser inseridas nas escolas comuns, independente de suas diferenças ou dificuldades educacionais. Da mesma forma os países signatários se comprometem a também adotar, como força de lei, a obrigatoriedade da matrícula de todas as crianças, criando mecanismos descentralizadores e participativos, de planejamento, de supervisão e avaliação do ensino de crianças e adultos com necessidades educacionais especiais, incluindo a participação de pais, comunidades e organizações de pessoas com deficiência no processo de tomada de decisões para o atendimento desses alunos. Cabe também aos governantes promover programas de formação de professores, tanto na formação inicial como na continuada, que sejam voltados ao atendimento das necessidades educacionais especiais, assegurando um bom atendimento para todos.

A Declaração de Salamanca destaca ainda que todos que fazem parte da comunidade escolar são responsáveis “pelo êxito ou fracasso de cada aluno. O corpo docente, e não cada professor deverá partilhar a responsabilidade do ensino ministrado a crianças com necessidades especiais” (UNESCO, 1994, p. 35).

Outra referência importante em direção à educação inclusiva é a Convenção Interamericana para a eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra Pessoas Portadoras de Deficiência realizada na Guatemala, de 28 de maio de 1999. A Convenção da Guatemala, promulgada no Brasil pelo Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001 e reafirma o princípio de que “as pessoas portadoras de deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que outras pessoas e que estes direitos, inclusive o de não ser submetido a discriminação com base na deficiência, emanam da dignidade e da igualdade que são inerentes a todo ser humano.” (BRASIL, 2001c)

Como o objetivo da Convenção de Guatemala, conforme descrito no seu Artigo 2, é “prevenir e eliminar todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência e propiciar a sua plena integração à sociedade” (BRASIL, 2001c), o documento em seu Artigo 1º estabelece as definições para os seguintes termos:

- 1- Deficiência significa uma restrição física, mental ou sensorial, de natureza permanente ou transitória, que limita a capacidade de exercer uma ou mais atividades essenciais da vida diária, causada ou agravada pelo ambiente econômico e social.
- 2- Discriminação contra as pessoas com deficiência: significa toda a diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência (...) que tenham efeito ou propósito de impedir ou anular o reconhecimento, gozo ou exercício por parte das pessoas portadoras de deficiência de seus direitos humanos e suas liberdades fundamentais.
- 3-

O mesmo Artigo tem o cuidado de ressaltar que não constitui discriminação:

a diferenciação ou preferência adotada pelo Estado Parte para promover a integração social ou desenvolvimento pessoal dos

portadores de deficiência desde que a diferenciação ou preferência não limite em si mesmo o direito a igualdade dessas pessoas e que elas não sejam obrigadas a aceitar tal diferenciação (BRASIL, 2001c).

O Artigo 3º da Convenção de Guatemala estabelece que os países signatários devem “tomar as medidas de caráter legislativo, social, educacional, trabalhista, ou de qualquer outra natureza, que sejam necessárias para eliminar a discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência e proporcionar a sua plena integração à sociedade”, dentre as quais as referentes ao emprego, a educação, ao esporte e lazer, a habitação e ao transporte, ao acesso à justiça, aos serviços policiais, políticos e administrativos, à eliminação de obstáculos arquitetônicos e à facilitação do transporte, comunicação e acesso, inclusive envolvendo a capacitação de recursos humanos. (BRASIL, 2001c)

Merece destaque ainda a prioridade estabelecida para o trabalho de sensibilização da população visando à eliminação dos preconceitos, a par da prevenção e da detecção e intervenção precoce, e ações de saúde, educação e formação ocupacional.

Juntamente com os demais países e compondo um cenário de uma política globalizada, o governo brasileiro passa também a aderir, de forma mais consistente na última década, às metas estabelecidas mundialmente sobre os direitos dos cidadãos com alguma deficiência, comprometendo-se a construir um sistema educacional fundamentado no princípio da inclusão. Esses documentos internacionais, encampados pelos países signatários, apresentam os princípios da inclusão, da igualdade que passam a nortear a política educacional no Brasil.

Esses princípios já estavam presentes em pelo menos 3 documentos base da legislação brasileira, a partir dos quais e sob a inspiração das Declarações Internacionais se produziu, no Brasil, uma política educacional de atendimento as pessoas com deficiência numa perspectiva inclusiva. Esses marcos legais são: a Constituição Brasileira (BRASIL, 1988), o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990) e a Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996), e já configurando os caminhos que a educação especial percorreria na década seguinte, o Decreto Federal nº 3.298/99, que dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (BRASIL, 1999c). Todos esses documentos asseguram, de alguma forma, o direito ao atendimento educacional para “alunos com necessidades educacionais especiais”. Nesse sentido, a legislação trouxe uma nova perspectiva para a inclusão partindo do princípio de uma sociedade igualitária e de respeito aos direitos humanos, garantindo o acesso e a participação de todos, independentemente de suas especificidades ou nível social. A partir desta base legal, começa a se instituir uma política educacional estabelecida por uma série de decretos, portarias, resoluções e lei que normatizam a educação inclusiva a ser implantada.

A partir da visão dos direitos humanos e do conceito de cidadania fundamentado no reconhecimento das diferenças e na participação dos sujeitos em todos os segmentos da sociedade, o Brasil começa um processo intensificado a partir dos anos 90, a formular leis, fortificando os direitos das pessoas com necessidades especiais, dando-lhes a oportunidade de usufruírem das mesmas oportunidades oferecidas aos demais cidadãos e possibilitando que estes frequentem com igualdade todos os espaços públicos.

Assim pelo menos no plano legal, o Brasil já possui um arcabouço normativo que tem a inclusão como meta: primeiro passo para a construção de uma instituição inclusiva. Entretanto, é importante destacar, que no que tange à legislação, o caminho para superar a segregação e a discriminação das pessoas com deficiência começou dentro da concepção de integração e, paulatinamente, foi adotando as concepções

inclusivas. Hoje, a concepção inclusiva é hegemônica, tanto no que se refere aos aspectos legais quanto aos referenciais teórico-acadêmicos, apesar da resistência de diversos segmentos, minoritários, porém influentes, que ainda defendem a modalidade segregativa.

Vemos como foi longo o processo rumo ao reconhecimento legal do direito a educação de qualidade para todos os alunos, superando a exclusão e os modelos segregativos, que marcam a origem, no Brasil, do atendimento educacional às pessoas com deficiência. O modelo segregativo, no século XIX, caracterizou as primeiras iniciativas do poder central de criação de instituições para o atendimento educacional especializado de pessoas com deficiência, o Instituto Benjamim Constant (IBC) e o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). No século XX, a iniciativa privada, consolidou o modelo segregativo, de caráter filantrópico, com a criação das Sociedades Pestalozzi e, posteriormente, das APAEs, já citadas anteriormente.

No ano de 1961, a Lei nº 4.024/61, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1961) menciona os direitos dos “excepcionais” à educação, preferencialmente dentro do sistema geral de ensino. Na década seguinte, a Lei nº 5.692/71 (BRASIL, 1971), altera essa lei e reforça o modelo segregativo ao indicar o “tratamento especial” para alunos com deficiência. Assim, a reforma do ensino de primeiro e segundo grau, proposta em 1971, não promove a organização de um sistema de ensino que integre o atendimento das necessidades educacionais especiais dos alunos, mas força o encaminhamento dos alunos para um sistema paralelo, composto por classes e escolas especiais, estas na maioria ainda a cargo da iniciativa filantrópica privada.

Em 1973, o MEC cria o Centro Nacional de Educação Especial – CENESP (BRASIL, 1973a), mantendo uma visão segregada, porém já apontando para a integração. Nesse período ainda não se planeja uma política pública de acesso universal à educação, permanecendo a concepção de políticas especiais para tratar dos alunos com deficiência, reforçando o papel das instituições filantrópicas, de caráter privado, mas mantidas em grande parte com os recursos públicos.

Apenas em 1988, a Constituição da República Federativa do Brasil assumiu, formalmente, os princípios postos na Declaração Universal dos Direitos Humanos, fruto da luta organizada de setores da sociedade civil, em meio ao processo de redemocratização política do país e da ampla discussão na Assembleia Nacional Constituinte (BRASIL, 1988). A constituição cidadã, como foi designada, assegurou uma série de direitos aos cidadãos brasileiros responsabilizando o Estado por sua defesa.

Essa Constituição traz em seu artigo 3º, inciso IV como um de seus objetivos fundamentais a “promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer formas de discriminação”. Ela define também em seu artigo 205, que a educação é um direito de todos, garantindo pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. E no artigo 206, inciso I, estabelece a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” como um dos princípios para o ensino, cabendo ao Estado promover a oferta de atendimento educacional especial, preferencialmente na rede regular de ensino. (BRASIL, 1988)

A Constituição de 88 ainda introduziu no país uma nova prática administrativa, representada pela descentralização do poder, pois a partir da sua promulgação os municípios foram contemplados com autonomia política para tomar as decisões e implantar os recursos e processos necessários para garantir a melhor qualidade de vida para os cidadãos que neles residem. Cabe então, aos municípios mapear, planejar e

implementar os recursos e serviços que se fazem necessários para atender as diversas necessidades oriundas das questões políticas e públicas.

Com a promulgação da Lei nº 8.069/90 que institui o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990) um novo marco legal é definido no que se refere à defesa e ampliação dos direitos dos então chamados ‘portadores de necessidades especiais’ em regime de igualdade com as demais crianças e adolescentes. A Lei nº 8.069/90 afirma em seu artigo 3º que:

a criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-lhes por lei, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facilitar o desenvolvimento físico, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e igualdade (BRASIL, 1990).

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) também reafirma em seu artigo 53º que “a criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao plano desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho”, assegurando igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, o acesso à escola pública e o direito de ser respeitado por seus educadores (BRASIL, 1990). O ECA estabelece ainda, em seu artigo 54º, inciso II, como dever do Estado “assegurar atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência”, complementando que este deve ser oferecido “preferencialmente na rede regular de ensino”, incumbindo aos pais ou responsáveis a obrigatoriedade de matriculá-los nessas escolas (BRASIL, 1990).

Em 1994, a Política Nacional de Educação Especial, orienta o processo de “integração instrucional” que condiciona o acesso às classes comuns do ensino regular àqueles que “(...) possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos normais” (BRASIL, 1994, p.19). Essas normas não buscam construir mudanças aprendizagem no ensino comum e nem reformulam as práticas educacionais com o propósito de valorizar os potenciais dos alunos com dificuldades de aprendizagem mantendo a responsabilidade dessa educação para as escolas especializadas. Vemos que o processo de superação do modelo segregativo pela integração, em discussão nos meios acadêmicos e nas convenções internacionais, em Jomtien (UNESCO, 1990) e Salamanca (UNESCO, 1994), ainda não se refletia na legislação, nesse momento. Esse cenário vai começar a se alterar a partir das discussões para elaboração da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, finalmente aprovada em 1996.

A Lei nº 9.394 de 1996 (LDB), estabelece que é dever do estado garantir atendimento educacional especializado e gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino, e delibera também sobre os sistemas de ensino, que deverão assegurar aos alunos com deficiência, currículos, métodos, técnicas, recursos educativos adaptados e organização específica para o atendimento às suas necessidades especiais (BRASIL, 1996). Quanto à formação de professores, para atuarem junto aos alunos com deficiência, a Lei de Diretrizes e Bases prevê uma especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino fundamental capacitados para a inclusão desses alunos nas classes regulares das escolas públicas (BRASIL, 1996).

A partir da edição da LDB, outras legislações apontam para a construção de uma política de atendimento educacional às pessoas com deficiência no Brasil, como a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, que define a

educação especial como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, enfatizando a atuação complementar da educação especial ao ensino regular (BRASIL, 1999c).

Ampliando as questões políticas e assegurando os direitos das pessoas com deficiência, em outubro de 2001, o Congresso Nacional por meio do Decreto Nº 3.956 aprova o texto e promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, a já mencionada Convenção da Guatemala. (BRASIL, 2001c)

Nesse mesmo ano, a Resolução nº 2/CNE/CEB/2001 ‘institui as Diretrizes Nacionais para a educação de alunos que apresentem necessidades educacionais especiais na Educação Básica em todas as suas etapas e modalidades’, ratificando a obrigatoriedade dos sistemas de ensino quanto à matrícula dos alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais advindas de suas deficiências, assegurando-lhes as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos (BRASIL, 2001b).

O Plano Nacional de Educação (PNE 2001-2011) aprovado pela Lei nº 10.172/2001 estabelece objetivos e metas para a educação das pessoas com necessidades educacionais especiais, dentre os quais destacam-se a oferta de matrícula para alunos com deficiência nas classes comuns do ensino regular, a formação dos docentes, a acessibilidade física e o atendimento educacional especializado (BRASIL, 2001a).

Com o intuito de formar professores com conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidades especiais, também voltada à atenção para a diversidade, a Resolução CNE/CP nº 1/2002 estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica. (BRASIL, 2002a).

Ainda no ano de 2002 é criada a Lei nº 10.436/02 que reconhece a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS como meio legal de comunicação e expressão, garantindo formas de divulgação e difusão dessa língua, bem como a inclusão da disciplina de Libras como parte integrante do currículo nos cursos de formação de professores e fonoaudiologia. (BRASIL, 2002b). Neste ano também o MEC através da Portaria nº 2.678/02 aprova diretrizes e normas para o uso do sistema Braille em todas as modalidades de ensino. (BRASIL, 2007c)

Outro marco legal importante, é a implementado pelo MEC do Programa de Educação Inclusiva: direito à diversidade, em 2003, com o objetivo de transformar os sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos, promovendo a formação de gestores e professores dos municípios brasileiros garantindo o atendimento educacional especializado e acesso de todas à escolarização. (BRASIL, 2004c)

No ano de 2004, uma conquista importante para a garantia da acessibilidade foi a publicação do Ministério Público Federal, do documento “O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular” (BRASIL, 2004c). Avançando neste sentido, e impulsionando a inclusão educacional e social, o Decreto nº 5.296/04, estabelece critérios para a promoção da acessibilidade às pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida ao regulamentar a Lei nº 10.048 de 08/11/2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas com deficiência, os idosos, as gestantes, lactantes e pessoas acompanhadas por crianças de colo, e a Lei nº 10.098 de 19/12/2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida (BRASIL, 2004a, 2004b).

A Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada pela ONU, em 25 de agosto de 2006, na qual o Brasil é signatário, estabelece

em seu artigo 24 que, os Estados signatários devem assegurar um sistema de educação inclusiva em todos os níveis de ensino, em ambientes que possibilitem o desenvolvimento das atividades acadêmicas garantindo que as pessoas e crianças com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral e que as mesmas possam ter acesso ao ensino fundamental inclusivo, de qualidade e gratuito, em igualdade de condições com as demais pessoas da comunidade em que vivem (BRASIL, 2007b, p. 28-29).

Ainda, em 2007, é lançado o Plano Nacional de Educação e Direitos Humanos que tem entre seus objetivos contemplar, no currículo básico, temáticas relativas às pessoas com deficiência e desenvolver ações afirmativas que possibilitem acesso e permanência na educação superior (BRASIL, 2007c). Vemos que uma década após a edição da LDB, se intensifica, via decretos e Leis voltadas ao melhoramento da educação inclusiva, a superação dos modelos segregados.

Em 2007, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), reafirmado pela Agenda Social, apresenta como eixos a formação de professores para a educação especial, a implantação de salas de recursos multifuncionais, a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, acesso e a permanência das pessoas com deficiência na educação superior e o monitoramento do acesso à escola dos favorecidos pelo Benefício de Prestação Continuada – BPC⁷.

O Decreto nº 6.215, de 26 de setembro de 2007, estabelece o Compromisso pela Inclusão das Pessoas com Deficiência, com vistas à implementação de ações de inclusão das pessoas com deficiência, por parte da União Federal, em regime de cooperação com Municípios, Estados e Distrito Federal, institui o Comitê Gestor de Políticas de Inclusão das Pessoas com Deficiência - CGPD, e assume, em seu Artigo 2º, o compromisso de ampliar a participação das pessoas com deficiência no mundo do trabalho garantindo a promoção de sua qualificação; garantir o acesso à habitação acessível; tornar as escolas e seu entorno acessíveis, também instalando nas mesmas salas de recursos multifuncionais e ainda, garantir transporte e infra-estrutura acessíveis de maneira a possibilitar o acesso de alunos com deficiência (BRASIL, 2007).

Já no ano de 2008 foi criado o Decreto nº 6.571/2008, revogado pelo Decreto 7.611, de 17 de novembro de 2011 que dispõe sobre o atendimento educacional especializado (AEE). Fica registrado nesse Decreto em seu art. 2º, § 1º uma nova redação, que define o atendimento educacional especializado como sendo “um conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e recursos pedagógicos institucional e continuamente, prestados da seguinte forma:

- a) complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais; ou
- b) suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação. (BRASIL, 2011)

Segundo interpretação dessa legislação, o AEE deverá ser realizado no turno inverso ao da escolarização, prioritariamente em salas de recursos multifuncionais da própria escola comum, ou em Centros de Atendimento Educacional Especializado – CAEE, da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos.

⁷ O Benefício de Prestação Continuada da Assistência Social (BPC-LOAS) é um benefício da assistência social, integrante do Sistema Único da Assistência Social – SUAS, regulamentado pela Lei Orgânica 8.742/93.

Entretanto, é importante destacar que se a legislação é um aspecto importante e fundamental para instituição da educação inclusiva, esta requer também uma mudança de mentalidade, concepções, valores e atitudes da sociedade em geral e da comunidade escolar em particular, para ser efetivada. Apesar do Brasil, possuir legislações consideradas avançadas, no que tange à inclusão, ainda há um longo caminho a percorrer para a educação inclusiva ser de fato uma realidade. Resta às instituições assumirem de fato essa nova concepção de educação, transformando-se tanto no que tange às adaptações materiais e físicas, quanto curriculares e pedagógicas, para que a instituição se torne realmente inclusiva.

1.4 A Educação Inclusiva: Uma Nova Concepção e Desafios

Para definirmos o conceito de uma escola inclusiva, inicialmente temos que nos reportar ao que é inclusão. Para tal, recorreremos ao significado dicionarizado do verbo incluir, segundo Ferreira (2004), que apresenta vários significados, todos eles com o sentido de algo ou alguém inserido entre outras coisas ou pessoas. Em nenhum momento essa definição pressupõe que o ser incluído precisa ser igual ou semelhante aos demais aos quais se agregou.

Por isso ao falarmos de uma sociedade inclusiva, pensamos naquela que valoriza a diversidade humana e fortalece a aceitação das diferenças individuais. É dentro dela que aprendemos a conviver, contribuir e construir juntos um mundo de oportunidades reais (não obrigatoriamente iguais) para todos. Entretanto, sabemos que não existe inclusão se as partes comprometidas não tiverem oportunidade de expor suas opiniões e não forem respeitadas pela sua individualidade.

Nesse contexto, a inclusão parte do pressuposto de que pessoas diferentes devem conviver respeitosamente, na diversidade, sendo o direito à Educação, assegurado a todos os brasileiros pela Constituição Federal (BRASIL, 1988), conforme mencionado em seu artigo 205:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

As instituições passam então a encarar uma nova realidade, frente ao desafio de incluir segmentos antes excluídos, o que significa efetuar mudanças, realizar adaptações curriculares e adequações no ambiente físico e, portanto, alterar o projeto da instituição, suas concepções, suas características. Essas alterações são necessárias para se implementar os ajustes requeridos para garantir que os alunos com necessidades especiais possam frequentar e participar, com igualdade de oportunidade, em todos os seus níveis e modalidades, compartilhando com os mesmos direitos do cotidiano escolar.

Pode-se considerar, portanto, que o paradigma que hoje conhecemos por Educação Inclusiva não representa necessariamente uma ruptura, mas sim o desenvolvimento de um processo de transformação das concepções teóricas e das práticas da Educação Especial, que vêm historicamente acompanhando os movimentos sociais e políticos em prol dos direitos das pessoas com deficiências e das minorias excluídas, em geral (GLAT, FONTES e PLETSCHE, 2006, p.21-22).

A partir de então a inclusão toma novos rumos na busca de valores simbólicos importantes, condizentes com a igualdade de direitos e de oportunidades educacionais para todos.

Segundo Mantoan (2006), a educação inclusiva tem sido caracterizada como

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

Reforçando a ideia da diferença e subjetividade Beyer (2010), afirma que precisamos entender que não existem duas crianças iguais, mas que

as crianças são diferentes entre si. Elas são únicas na forma de pensar e aprender. Todas as crianças, não apenas as que apresentam alguma limitação ou deficiência, são especiais (BEYER, 2010, p. 28).

Nessa mesma direção, Carvalho (2008) acredita que para ensinar devemos partir do princípio do respeito da autonomia e nos desvincularmos de outros interesses, como o econômico por exemplo. Cita também que as crianças manifestam sua energia psíquica por formas verbais ou corporais intensas que as impulsionam a explorar e experimentar o mundo que as cerca. E para que possamos desenvolver em nossos alunos a produção de pensamentos divergentes, criativos, precisamos assumir novas formas de olhar o processo ensino-aprendizagem (CARVALHO, 2008, p.74).

Isso significa que o ato de educar independe de quem estamos ensinando, o importante é que o conhecimento seja transmitido de forma clara e precisa e que o professor tenha a consciência de que nem todos os alunos possuem o mesmo comportamento, bem como a sua capacidade de assimilar os conhecimentos, e como tal devem ser tratados, ter respeitados seus diferentes ritmos de aprendizagem.

Nesse sentido, julgamos importante trazer alguns dados sobre quem são as pessoas com deficiência e como estava a situação da inclusão escolar no Brasil, a partir de dados do IBGE, referentes à última década.

Segundo a Agenda Social (2007), havia no Brasil, em 2000, 168,3 milhões de pessoas, das quais 24,6 milhões com alguma deficiência. A deficiência visual era a mais significativa, acometendo 16,6 milhões de pessoas, ou o equivalente a 68% das deficiências e 9,8% da população. Em segundo lugar, a dificuldade de caminhar ou subir escadas incidia sobre 7,9 milhões de pessoas, correspondendo a 32% das deficiências e 4,7% da população. Seguiam-se a deficiência auditiva, a mental, as paralisias e a falta de membros.

Em 2010, dos 190.755.799 habitantes, 45.606.048 apresentavam pelo menos alguma deficiência. Vemos que o crescimento do número de deficientes foi maior, percentualmente, que o aumento da população, o que obviamente amplia a visibilidade desse segmento e as demandas por educação, trabalho e lazer, entre outras atividades sociais.

A seguir (Tabela 1) apresentam-se os dados do último Censo (IBGE. 2010) realizado pelo IBGE, mostrando o número total de pessoas que declararam ter algum tipo de deficiência, especificando o grau de dificuldade que possuem.

Tabela 1 - Número de deficientes no Brasil – IBGE 2010

| Tipos de Deficiência | População | Total |
|---------------------------------------|------------|-------------------|
| Deficiência Visual | | 35.791.488 |
| Não consegue de modo algum | 528.624 | |
| Grande dificuldade | 6.056.684 | |
| Alguma dificuldade | 29.206.180 | |
| Deficiência Auditiva | | 9.722.163 |
| Não consegue de modo algum | 347.481 | |
| Grande dificuldade | 1.799.885 | |
| Alguma dificuldade | 7.574.797 | |
| Deficiência Motora | | 13.273.969 |
| Não consegue de modo algum | 740.456 | |
| Grande dificuldade | 3.701.790 | |
| Alguma dificuldade | 8.831.723 | |
| Deficiência Mental/Intelectual | | 2.617.025 |

Fonte: IBGE (2010)

Comparando os dados de 2000 e 2010, vemos que o Censo 2010 mostrou um aumento no índice de pessoas que declaram ter alguma deficiência. Para se ter uma ideia, o percentual de pessoas que disseram possuir alguma deficiência foi de 23,9%. Em 2000, ano em que foi realizada a última pesquisa, este índice era 14,3%.

O número de pessoas que declaram ter alguma deficiência “severa” (que são pessoas que declaram ter para um ou mais tipos de deficiência “grande dificuldade” ou “não consegue de jeito nenhum”) é 17,7 milhões, o que corresponde a 6,7% da população.

Aumentou também a porcentagem de pessoas que dizem ter deficiência visual severa, que passou de 1,5%, em 2000, para 3,5% em 2010, sendo inclusive a de maior incidência. Em seguida vem a deficiência motora severa, que pulou de 1,4% para 2,3% na recente pesquisa. Já o índice de pessoas que declaram ter deficiência auditiva severa subiu de 0,6% para 1,1%. A única deficiência que apresentou redução foi a intelectual, que passou de 1,7%, em 2000, para 1,4% em 2010. O Gráfico a seguir (gráfico 1) ilustra melhor o crescimento do percentual da população brasileira com deficiência.

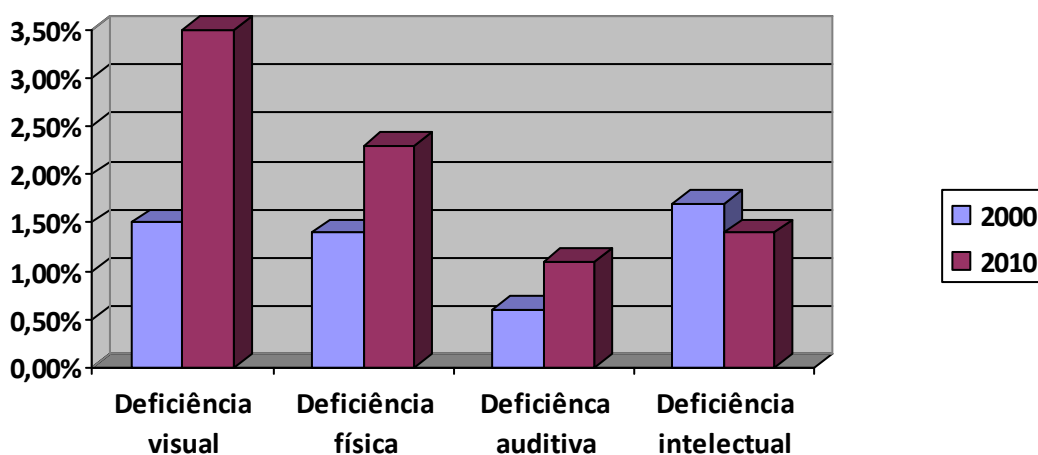


Gráfico 1 - Comparativo do acréscimo de pessoas com deficiência segundo dados do IBGE (2000 – 2010)

Fonte: IBGE (2010) - Guia inclusivo

O Censo 2010 do IBGE estimou que 3.327.111 brasileiros na faixa etária de 0 a 19 anos eram pessoas com deficiência. O Censo Escolar de 2006 constatou que 700.624 matrículas no ensino regular foram de pessoas com deficiência na faixa etária de 0 a 18 anos, o que corresponde a 21% do previsto no Censo 2000 do IBGE. Segundo a Secretaria de Educação Especial do MEC, destas matrículas 53,60% foram em classes especiais e 46,40% em classes comuns. Destas matrículas, 63% foram em instituições públicas e 37% em instituições privadas.

O Relatório da Situação da Infância e da Adolescência Brasileiros (UNICEF/2004) indicou que 2,9 milhões de crianças e adolescentes têm algum tipo de necessidade educacional especial. Esse documento focaliza a deficiência e revela uma situação de iniquidade, apontando que o número de crianças e adolescentes com deficiência, fora da escola é mais que o dobro do número de crianças e adolescentes sem deficiência que não frequentam a escola, bem como o número de crianças e adolescentes não alfabetizados.

Esses dados nos revelam como a situação no início da década passada era perversa no que tange à exclusão da maioria da população de crianças e adolescentes do direito à educação. Essa situação de exclusão se perpetuava justamente devido a concepção de que essas crianças não poderia frequentar a rede regular de ensino, mas sim a educação especial, enquanto rede paralela, em grande parte a cargo da iniciativa privada, dado a delegação governamental da responsabilidade com esse atendimento especializado para as instituições filantrópicas. Essa situação apenas pode ser revertida de forma eficaz, se a instituição pública, que fica no bairro próximo à residência da criança se tornar uma instituição inclusiva, e que essa se responsabilize pela aprendizagem dessa criança, usando os recursos especializados necessários para tal.

O Censo Escolar 2009, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), apontou que 1,22 % dos alunos matriculados na rede pública⁸ possuem necessidades educacionais especiais (INEP, 2009). Este número percentual pode parecer pequeno, entretanto o Censo Escolar nos revela um crescimento expressivo no que se refere ao ingresso em classes comuns do ensino regular, passando de 43.923 alunos em 1998 para 386.334 em 2009. Em comparação com o ano anterior, houve uma queda de 21% das matrículas em classes especiais como mostra a tabela a seguir:

⁸ Número de Alunos da Educação Especial em Escolas Exclusivamente Especializadas e/ou em Classes Especiais do Ensino Regular e/ou Educação de Jovens e Adultos e Alunos das Classes Comuns do Ensino Regular e/ou da Educação de Jovens e Adultos.

Tabela 2 - Matrícula 2008/2009 por Etapa e Modalidade

| Etapas/Modalidades da Educação Básica | Matrículas | | |
|---------------------------------------|-------------------|-------------------|--------------|
| | 2008 | 2009 | Δ |
| Educação Infantil | 6.719.261 | 6.762.631 | 0,6 |
| Creche | 1.751.736 | 1.896.363 | 8,3 |
| Pré-escola | 4.967.525 | 4.866.268 | -2, |
| Ensino Fundamental | 32.086.700 | 31.705.528 | -1,2 |
| Ensino Médio | 8.366.100 | 8.337.160 | -0,3 |
| Educação Profissional | 795.459 | 861.114 | 8,3 |
| EJA | 4.945.424 | 4.661.332 | -5,7 |
| Educação Especial | 319.924 | 250.908 | -21,0 |
| Total da Educação Básica | 53.232.868 | 52.580.452 | -1,2 |

Fonte: DEED/ INEP/ MEC –Censo Escolar 2009

Atualmente, a política da educação especial adotada pelo Ministério da Educação estabelece que a educação inclusiva seja prioridade, trazendo mudanças consideráveis. Essa política permite a oferta de vagas na educação básica valorizando as diferenças e atendendo às necessidades educacionais de cada aluno, fundamentando a educação especial na perspectiva da inclusão. Essa política de inclusão ainda que na perspectiva integradora favoreceu o aumento da população escolar, acolhendo a diversidade, assim, foi possível constatar em 2010 um aumento de 10% no número de matrículas nesta modalidade de ensino. Em 2009 havia 639.718 matrículas, e, em 2010, 702.603.

Essas políticas também beneficiam os alunos incluídos em classes comuns do ensino regular e em EJA, possibilitando um aumento foi de 25% no número de matrículas.

Também, pode-se perceber mudanças significativas nas classes especiais e nas escolas especializadas que exclusivamente atendiam pessoas com deficiência, ditas escolas exclusivas, que vem paulatinamente reduzindo as matrículas, pois agora não são as únicas que aceitam ‘educar’ as crianças ‘deficientes’. Nessas escolas houve diminuição de 14% no número de alunos, evidenciando o êxito da política de inclusão na educação básica brasileira. (INEP, 2009).

Os importantes avanços alcançados pela atual política nos últimos anos podem ser refletidos em números: 62,7% do total de matrículas da educação especial em 2007 estavam nas instituições públicas e 37,3% nas instituições privadas. Em 2010, estes números alcançaram 75,8% nas públicas e 24,2% nas instituições privadas, mostrando claramente a efetivação da educação inclusiva e no empenho das redes de ensino em envidar esforços para organizar uma política pública universal e acessível às pessoas com deficiência.

Tabela 3 - Número de matrículas da Educação Especial por etapa Brasil - 2007 a 2010

| Ano | Total | Modalidade Especial | | | | | | Alunos Incluídos | | | | | |
|------|----------------|---------------------|--------------|-----------------|--------------|--------|-----------------|------------------|--------------|-----------------|--------------|--------|-----------------|
| | | Total | Ed. Infantil | Ens.Fundamental | Ensino Médio | EJA | Ed.Profissional | Total | Ed. Infantil | Ens.Fundamental | Ensino Médio | EJA | Ed.Profissional |
| 2007 | 654.606 | 348.470 | 64.501 | 224.350 | 2.806 | 49.268 | 7.545 | 306.136 | 24.634 | 239.506 | 13.306 | 28.295 | 395 |
| 2008 | 695.699 | 319.924 | 65.694 | 202.126 | 2.768 | 44.384 | 4.952 | 375.775 | 27.603 | 297.986 | 17.344 | 32.296 | 546 |
| 2009 | 639.718 | 252.687 | 47.748 | 162.644 | 1.263 | 39.913 | 1.119 | 387.031 | 27.031 | 303.383 | 21.465 | 34.434 | 718 |
| 2010 | 702.603 | 218.271 | 35.397 | 142.866 | 972 | 38.353 | 683 | 484.332 | 34.044 | 380.112 | 27.695 | 41.385 | 1.096 |

Fonte: MEC/Inep/DEED

Com relação à distribuição das matrículas por etapa de ensino os dados do Censo Escolar 2009, os dados disponíveis também indicam que as matrículas de alunos com deficiência concentram-se basicamente no Ensino Fundamental. A presença de alunos com deficiência na Educação Profissional de ensino médio é quase inexpressiva, quando comparada à presença de alunos com deficiência na educação de jovens e adultos, e ao total de matrículas do País. As matrículas da EJA/ensino fundamental correspondem a 0,7% do total, enquanto, se considerados apenas as matrículas da educação especial, ela representa 7,8%. Consideramos alunos incluídos aqueles alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEEs) matriculados em Classes Comuns do Ensino Regular e/ou Educação de Jovens e Adultos. A Modalidade Especial inclui as Classes Especiais (onde alunos com NEEs estão matriculados em Classes especiais do Ensino Regular e/ou da Educação de Jovens e Adultos) e as Escolas exclusivas (onde alunos com NEEs estão matriculados em Escolas Exclusivamente Especializadas).

Conforme pode-se observar, está aumentando o número de matrículas nas instituições de ensino regular e consequentemente há a diminuição nas escolas especiais. Isso retrata que as políticas de inclusão estão sendo eficazes no que tange à abertura de vagas na rede pública e à procura das famílias por essas vagas matriculando seus filhos em instituições mais próximas de sua residência, muitas vezes nas mesmas que seus irmãos já estudam. Segundo Beyer (2010), a inclusão está obrigando não só as instituições de ensino regular a reverem seus conceitos e preconceitos, mas também a educação especial.

A educação especial encontra-se numa situação de crise de identidade. O monopólio histórico da educação especial na área do ensino de crianças com deficiência parece estar chegando ao fim. Cada vez mais há pressões sociais no sentido da abertura de espaços, para que as pessoas com deficiência saiam de redutos segregados, dentre eles as oficinas de trabalho protegidas e as escolas especiais, e coloquem-se nos espaços comuns da sociedade, isto é, nas escolas regulares, públicas e privadas, e também no mercado de trabalho (BEYER, 2010, p. 11).

Entretanto, das matrículas de alunos com NEEs na rede regular de ensino, pública e privada, não significa que as políticas de inclusão são bem aceitas, principalmente pelos professores e demais membros da comunidade escolar não diretamente beneficiados pela inclusão. A inclusão já é uma determinação legal, mas está longe de ser um consenso nas instituições, principalmente as públicas, entre os professores e mesmo entre as famílias. Persistem as alegações de que a instituição pública regular não é o melhor lugar para o atendimento dos alunos com deficiência, residindo as principais queixas nas dificuldades que o processo ensino-aprendizagem que envolve crianças e professores apresentam justamente pela falta de formação dos professores para atender a esse contingente diferenciado de alunos, que requer mudanças metodológicas, atitudinais e recursos especializados. Em suma a inclusão provoca e exige mudanças na estruturação das instituições públicas.

Nesse sentido, vemos que muitas instituições não estão efetivamente comprometidas com a inclusão. Assim, comungamos com a denúncia de Damasceno (2010) sobre a perversidade de uma instituição que apenas ‘simula’ uma inclusão, mas persiste em práticas segregadoras:

Nessa lógica marginal de concepção de escola, é mais fácil se pensar espaços diferentes para pessoas diferentes do que pensar um espaço onde as diferenças se constituam em elementos para diálogo e crescimento de todos (DAMASCENO, 2010. p. 85).

Concordamos com a análise de Damasceno (2010), ao afirmar que:

Por mais que consideremos esse momento social, cultural e político como favorável ao acolhimento das diferenças, não podemos ignorar que não estamos imunes à reprodução de concepções e práticas balizadas na segregação, tão presentes na história das pessoas com deficiência (DAMASCENO, 2010. p. 71).

Segundo Mantoan (2006) a inclusão poderá ser benéfica para as instituições, pois essas começam a modificar seus conceitos, ocorrendo mudanças comportamentais e se reestruturando para se tornar um ambiente receptivo e participativo, adotando posturas que até então não eram percebidas ou necessárias:

A inclusão total e irrestrita é uma oportunidade que temos para reverter a situação da maioria de nossas escolas, as quais atribuem aos alunos as deficiências que são do próprio ensino ministrado por elas – sempre se avalia o que o aluno aprendeu, o que ele não sabe, mas raramente se analisa **o que e como** a escola ensina, de modo que os alunos não sejam penalizados pela repetência, a evasão, a discriminação, a exclusão, enfim (MANTOAN, 2006, p.18).

Também é importante ressaltar as palavras de Mantoan (1998) ao se reportar que o aprimoramento da qualidade do ensino regular e a adição de princípios educacionais válidos para todos os alunos, resultarão naturalmente na inclusão escolar dos deficientes. Entendemos que outro fator que colabora com isso seja a implantação de mudanças estruturais e atitudinais, a par de maiores investimentos na formação de professores. Em conseqüência, podemos superar a concepção de educação especial enquanto modalidade de ensino destinada apenas a um grupo exclusivo de alunos, o dos deficientes, e esta adquirirá uma nova significação, rumo à educação inclusiva, especializada no aluno e dedicada à pesquisa e ao desenvolvimento de novas maneiras

de se ensinar, adequadas à heterogeneidade dos aprendizes e compatível com os ideais democráticos de uma educação para todos (MANTOAN, 1988).

Entende-se que uma instituição que esteja aberta às mudanças, sensível ao perfil e necessidades de seus alunos e que aprenda com seus erros pode constituir-se uma instituição verdadeiramente inclusiva, conforme menciona Aranha (2004):

Escola inclusiva é aquela que garante a qualidade de ensino educacional a cada um de seus alunos, reconhecendo e respeitando a diversidade e respondendo a cada um de acordo com suas potencialidades e necessidades (ARANHA, 2004, p. 7).

Portanto, construir uma instituição inclusiva, não é uma tarefa fácil, constituindo-se hoje em um grande desafio para o sistema educacional das instituições escolares, para seus profissionais e toda a comunidade, com destaque para as famílias e os demais alunos. Entretanto, segundo Beyer (2010, p. 39) é 'importante frisar que a educação inclusiva é pedagogicamente realizável'. É preciso que os principais ingredientes estejam presentes: vontade de que as coisas realmente aconteçam, perseverança, entusiasmo, superação. Além disso, não pode haver nenhum tipo de discriminação ou preconceito. E, o mais importante: deve haver a consciência de que muito está sendo feito, mas ainda é pouco, pois ainda existe um grande distanciamento entre o real e o ideal.

A escola, como instituição de educação formal, pautou-se sempre pelo estabelecimento (ou, no mínimo, pela busca) de uniformidades. Um exemplo é o agrupamento de alunos (turmas), obedecendo a critérios tais como idade, sexo, níveis de desempenho escolar, etc. Uma escola que tenha acolhido crianças sem critérios de seleção e de uniformização aconteceu apenas em situações experimentais isoladas. Enfim, uma verdadeira escola para todos até agora permanece como uma esperança ou utopia (BEYER, 2010, p. 27).

Além disso é preciso aprender com os erros e fazer deles degraus para novas aprendizagens, num processo democrático que ouve a voz do plural, que enxerga o outro em sua diversidade e o respeita como cidadão que possui diferenças e que também é dotado de potencialidades. É preciso ter coragem para que os erros sejam reconhecidos e para seguir em frente, lembrando Paulo Freire quando dizia: "todos nós sabemos alguma coisa, todos nós ignoramos alguma coisa, por isso aprendemos sempre". (FREIRE, 1989, p. 31). Afinal, todos possuem limitações, ninguém é perfeito.

A presente pesquisa teve como sujeitos os alunos com necessidades educacionais especiais (NEEs) incluídos e matriculados, no IFRS - Câmpus BG, com objetivo de verificar como ocorre o processo de inclusão desses alunos e avaliar como são incorporados pela Instituição os princípios de escola inclusiva, além de verificar quais os procedimentos exercidos para o atendimento especializado.

Assim, tendo em vista o exposto, e partindo da ideia de construir uma instituição inclusiva, este projeto propõe-se a investigar como o IFRS - Câmpus BG enfrenta hoje este desafio: a implementação de uma proposta inclusiva, e a partir disso identificar as dificuldades encontradas no processo de inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais.

Cabe destacar a fala do diretor do IFRS - Câmpus BG, ao ser perguntado como percebe a educação inclusiva e como julga que ela deve ser aplicada no Instituto:

É um processo que visa à participação de todos aqueles indivíduos que tenham alguma particularidade seja no meio acadêmico e/ou social. A Educação Inclusiva deve acontecer por meio de políticas públicas e capacitação de agentes/pessoas que possam trabalhar com mecanismos de inclusão.

Em sua concepção, a proposta de educação inclusiva se concretiza a partir da união de todos os segmentos da comunidade que devem estar envolvidos com esse objetivo, possibilitando a implantação da mesma. Esses segmentos a que ele se refere são os servidores da instituição, a comunidade em geral e também os familiares dos alunos. Somente a partir de uma mudança de atitudes da comunidade escolar poderemos construir uma instituição inclusiva:

O conceito de escolas inclusivas pressupõe uma nova maneira de entendermos as respostas educativas que se oferecem, com vistas à efetivação do trabalho na diversidade. Está baseado na defesa dos direitos humanos de acesso, ingresso e permanência com sucesso em escolas de boa qualidade (onde se aprende a aprender, a fazer, a ser e a conviver), no direito de integração com colegas e educadores, de apropriação e construção do conhecimento [...] implica, incondicionalmente, a mudança de atitudes frente às diferenças individuais, desenvolvendo-se a consciência de que somos todos diferentes uns dos outros e de nós mesmos, porque evoluímos e nos modificamos (CARVALHO, 2009, p. 36).

Acredita-se que, dessa forma, onde todos estejam envolvidos na busca de estratégias que beneficiem todos os alunos, será possível a construção de um projeto educativo inclusivo que efetive, realmente, mudanças significativas nas instituições, e mais, na sociedade. Sabendo que a direção da instituição está comprometida com esse projeto inclusivo, fica mais fácil o envolvimento de toda a comunidade escolar.

Assim, para que a inclusão de fato se estabeleça na instituição é necessário, além da reformulação da forma de educar, isto é das metodologias e das práticas pedagógicas, também o compromisso com mudanças atitudinais, e o investimento na estrutura da instituição, visando a implementação de um ambiente acolhedor e acessível para que as pessoas com necessidades especiais, frequentadoras das instalações do IFRS- Câmpus BG sintam-se seguras e confiantes ao circularem por seus espaços.

2 CAPÍTULO II

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL E O IFRS – CÂMPUS BG

Como visto no capítulo anterior a educação inclusiva hoje é uma realidade nas instituições públicas. A presença de alunos com deficiência em um espaço do qual sempre estiveram excluídos demonstra uma mudança na concepção da deficiência na sociedade, influenciada pela percepção de que em uma democracia o direito à educação deve ser estendido a todos sem discriminação.

Sabemos que a presença de alunos com deficiência nas instituições dedicadas à Educação Profissional de nível médio é inexpressiva, o que indica ser um desafio adicional a inclusão nessa modalidade de ensino. Esta dissertação apresenta os resultados da investigação sobre como o processo de inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais (NEEs) matriculados no IFRS - Câmpus BG vem ocorrendo e avaliar como são incorporados pela Instituição os princípios de escola inclusiva, bem como identificar as dificuldades encontradas nesse processo de inclusão.

Este capítulo apresenta a educação profissional no país, seus marcos históricos, situa o IFRS nesse contexto e apresenta o lócus da investigação: o Câmpus Bento Gonçalves do IFRS.

2.1 Marcos Histórico-Sociais da Educação Profissional no Brasil

No Brasil, apenas a partir do século XX é que a oferta da educação à população passou a ser uma preocupação e responsabilidade do poder público. A história da educação no Brasil tem início em 1549 com a chegada dos primeiros padres jesuítas acompanhando o Governador Geral Tomé de Souza, marco do início do processo de colonização do Brasil ‘descoberto’ em 1500.

Durante os duzentos anos que se seguiram as únicas escolas existentes na Colônia estavam a cargo dos jesuítas, que dedicavam-se, prioritariamente, a formar religiosos para a ordem e os filhos dos senhores e ‘homens bons’, as elites locais. Com a expulsão dos jesuítas de Portugal e suas colônias segue-se um período de total falta de escolas, já que as únicas existentes – os colégios jesuítas – foram fechadas. Não havia portanto, no período colonial, uma preocupação efetiva com a educação formal da população da colônia, cuja finalidade era a exportação de riquezas para atender ao interesse da Metrópole. A educação dos meninos das elites era atribuição da própria família que recorria a preceptores e posteriormente os enviava a colégios religiosos e a universidades na Europa. As meninas aprendiam no lar as prendas domésticas e a boas maneiras necessárias a uma ‘senhora’. A imensa população escrava restava apenas o trabalho braçal compulsório, para a qual não havia qualquer treinamento a não ser o realizado no exercício do mesmo, e à população livre, mas pobre, uma série de atividades produtivas complementares ligadas principalmente ao comércio, a manufatura e a alguns serviços.

Até a segunda metade do século XVII não havia uma efetiva preocupação da Coroa Portuguesa com a Colônia, onde imperava o poder privado. Após a descoberta do ouro nas Minas Gerais esse cenário se altera: a mineração rompe o esquema latifundiário escravista monocultor, permite uma relativa mobilidade social, e devido ao acelerado crescimento demográfico, a população livre supera a população escrava, e surge um mercado e comércio interno, alavancado pelo aumento do poder aquisitivo da sociedade. Para garantir as remessas de ouro e pedras preciosas para a Metrópole,

ocorre o fenômeno do crescimento desmedido do poder público e o desenvolvimento do aparelho de estado – milícias, forças policiais e militares, repartições fiscalizadoras e arrecadadoras, órgãos de justiça, , hierarquia religiosa – que absorve o poder privado. O aumento populacional causado pela ‘corrida do ouro’ – a população aumenta de 300 mil para 3.300 mil habitantes no final do século XVIII – desencadeia o processo de urbanização de Minas Gerais, São Paulo e Rio de Janeiro, as províncias do ‘caminho do ouro’ e amplia a demanda pela diversificação e divisão o trabalho com atividades produtivas dependentes e complementares, promovendo o surgimento de uma camada intermediária que exerce funções que requerem maior escolaridade e que apresentam maiores demandas culturais. Nesse processo ocorre a mudança da capital de Salvador para o Rio de Janeiro e a elevação da Colônia a Vice-Reinado, devido ao aumento de sua importância econômica para a Coroa, requerendo a minimização das restrições culturais e da ignorância intelectual da população como forma de manter o controle social (SODRÉ, 1976).

Com a vinda da família real para o Brasil se ampliam as demandas por educação e cultura visando atender as necessidades do aparelho do Estado, principalmente para a formação de ofícios e profissões de que agora o Reino Unido de Portugal, Brasil e Algarves, cuja sede se situava no Brasil, precisava.

A chamada Reforma Joanina visa atender às exigências imediatas e práticas do aparelho colonial e favorecer a dominação do território, como as atividades ligadas ao conhecimento do país, isto é a contratação de expedições científicas. Também atendia às necessidades culturais da Corte portuguesa instalada no Rio de Janeiro, com a criação da Imprensa Régia, da Biblioteca pública e dos primeiros cursos superiores, assim como do provimento de modelos e mestres europeus, num processo de transplantação da cultura da metrópole e alienação cultural (SODRÉ, 1976).

Em 1809, uma das primeiras instituições de ensino criadas foi o Colégio das Fábricas, por Decreto do Príncipe Regente D. João. Esse colégio tinha a finalidade ensinar ofícios aos órfãos que vieram com a frota imperial para o Brasil, sendo esse fato considerado como o marco inicial da educação profissional no país. Crescia a demanda por trabalhadores que dominassem ofícios fabris após a suspensão da proibição de funcionamento de indústrias manufatureiras no território brasileiro, considerado o início de um esforço governamental em direção à profissionalização no Brasil.

Em 1812 foi criada a escola de serralheiros, oficiais de lima e espingardeiros, em Minas Gerais. Em 1816, foi criada a Escola de Belas Artes com a finalidade de articular o ensino das ciências e do desenho para os ofícios mecânicos, e ainda nesse ano foi organizado por Decreto Real, o Instituto Comercial do Rio de Janeiro. Em 1817, foi criado o curso de química, abrangendo química industrial, geologia e mineralogia. Em 1818, o curso de desenho técnico e o curso de agricultura (RIBEIRO, 2001, p. 41).

Com a independência do Brasil, pouca coisa mudou em termos de educação no país, prevalecendo a falta de responsabilização do poder central com a oferta da educação básica para a população, que atribuía às províncias essa tarefa, sem no entanto fiscalizar seu cumprimento. A educação não passa a ter maior importância, porém se torna mais necessária, consolidando o dualismo educacional que marca a educação brasileira: uma educação profissional destinada aos pobres e uma educação secundária e superior a serviço da formação das elites dirigentes do país, ambicionada pelas camadas intermediárias que viam na educação as chances de ascensão social. A maioria da população permanecia excluída do direito à educação.

Durante o Império, os cursos dos arsenais militares, oferecidos em quase todas as províncias, foram as primeiras ‘escolas’ de aprendizes, promovendo a formação de quadros subalternos para as ‘armas’ como aprendiz de marinheiro, aprendiz de artilharia

e de soldado. Na década de 1840, foram construídas dez casas de Educandos e Artífices em capitais da província brasileira, sendo a primeira em Belém do Pará.

No ano de 1854 um Decreto Imperial criou estabelecimentos especiais para menores abandonados, os Asilos da Infância dos Meninos Desvalidos, que ensinavam as primeiras letras e encaminhavam os egressos para oficinas públicas e particulares através do Juizado de órfãos. Na segunda metade do Século XIX foram criadas sociedades civis para dar amparo a crianças órfãs e abandonadas. Essa educação profissional assistencialista tinha o objetivo de “amparar os órfãos e os demais desvalidos da sorte”, ou seja, de atender àqueles que não tinham condições sociais satisfatórias para que não continuassem a praticar ações que estavam na contramão dos bons costumes.

Segundo relata Soares (2003), a educação profissional dessa época servia para amparar as crianças órfãos ou meninos desvalidos que se encontravam em estado de pobreza, que por não possuírem roupas adequadas não podiam frequentar outro tipo de escola...

a educação profissional, em seus primórdios no período monárquico no Brasil, se destinava às crianças livres mas ‘desfavorecidas’ pela fortuna, oferecida por “instituições de caráter filantrópico, criadas para oferecer aprendizagem em ofícios manufatureiros às crianças desvalidas e órfãos (SOARES, 2003, p.25).

Merecem destaque a criação dos “Lyceus de Artes e Ofícios”, dentre os quais os do Rio de Janeiro (1858), de Salvador (1872), de Recife (1880), de São Paulo (1882), de Maceió (1884) e o de Ouro Preto (1886), mas somente os Liceus de São Paulo e Rio de Janeiro prosperaram.

Com a proclamação da República, em 1889, continua a tendência à descentralização no que tange à oferta da educação básica. Entretanto, o Governo federal estabelece uma série de medidas de incrementos à educação profissional, visando ampliar a mão-de-obra para os setores produtivos que se diversificam, no início do século XX.

O Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, em 1906, se torna o responsável pelo Ensino Profissional, e passa esboçar a política de incentivo ao desenvolvimento do ensino agrícola, industrial e comercial. No mesmo ano ocorreu a instalação de escolas comerciais em São Paulo, como a “Fundação Escola de Comércio Álvares Penteado”.

Nesse mesmo ano a Comissão de Finanças do Senado aumentou a dotação orçamentária para os Estados instituírem escolas técnicas e profissionais elementares. Foi criada, na Estrada de Ferro Central do Brasil, a Escola Prática de Aprendiz das Oficinas de Engenho de Dentro, no Rio de Janeiro.

O presidente da República, recém-eleito, Afonso Pena, antes de sua posse, declarou em manifesto à nação: “A criação e multiplicação de institutos de Ensino Técnico e Profissional muito pode contribuir também para o progresso das indústrias, proporcionando-lhes Mestres e operários instruídos e hábeis (FONSECA, 1961, p.160)

Com a morte de Afonso Pena, coube a Nilo Peçanha concretizar a criação de 19 Escolas de Aprendiz Artífices, as primeiras instituições oficiais públicas de Ensino Técnico industrial, através do Decreto 7.566 de 23/09/1909, considerado o marco inicial da rede técnica federal. Estas primeiras escolas técnicas, instituídas pelo governo federal e destinadas a oferecer o ensino profissional primário e gratuito, foram distribuídas geograficamente, sendo uma em cada capital do Estado (BRASIL, 1909).

Segundo Kuenzer (1999b), essas instituições tinham a finalidade de educar para o trabalho, conforme modelo encontrado nas escolas técnicas atuais:

... antes de pretender atender às demandas de um desenvolvimento industrial praticamente inexistente, obedeciam a uma finalidade moral de repressão: educar, pelo trabalho, os órfãos, pobres e desvalidos da sorte, retirando-os da rua. Assim, na primeira vez que aparece a formação profissional como política pública, ela o faz na perspectiva mobilizadora da formação do caráter pelo trabalho (KUENZER, 1999b, p. 122).

As 19 escolas criadas para ofertar o ensino profissional primário gratuito para os ‘desafortunados’, deram início a educação profissional oficial, como responsabilidade do Estado. O presidente Nilo Peçanha, ao proferir a frase: “O Brasil de ontem saiu das Academias e o de amanhã sairá das oficinas”, manifestava a crença de que o desenvolvimento do país necessitava de mão-de-obra qualificada, em todos os níveis. Dentro desse mesmo ideário, no ano seguinte, Nilo Peçanha, assina o Decreto 8.319⁹ de 20/10/1910, que criou a ESAMV, no âmbito da reestruturação do ensino agrícola no país (BRASIL, 1910).

Em 1919, com o Decreto 13.706, são criados os Patronatos Agrícolas, destinados ‘às classes pobres’, isto é aos menores ‘reconhecidamente desvalidos, com idade de 10 a 16 anos’. Essas escolas visam, segundo seu Artigo 1º:

à educação moral, cívica, física e profissional de menores desvalidos, e daqueles que, por insuficiência de capacidade de educação na família, forem postos, por quem de direito à disposição do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio (BRASIL, 1919).

O Decreto propugna, ainda, em seu Artigo 2º, que o Patronato Agrícola é:

um instituto de assistência, proteção e tutela moral aos menores (...) recorrendo para esse efeito ao trabalho agrícola, sem outro intuito que não o de utilizar sua ação educativa e regeneradora, com o fim de os dirigir e orientar, até incorporá-los no meio rural (BRASIL, 1919).

Essas primeira instituições de educação profissional, segundo uma legislação marcadamente “segregativa”, e moralizadora, apresentavam ainda uma característica excludente, pois os internados não podiam ter delinquentes, portadores de doença contagiosa ou apresentarem deficiência orgânica “que os inabilite para os serviços agrícolas ou de indústria rural” (Brasil, 1919).

Em 1930, cria-se o Ministério da Educação e Saúde Pública e também a Inspeção do Ensino Profissional Técnico, com o dever de supervisionar as Escolas de Aprendizes Artífices. Na Reforma Francisco Campos, em 1931, os Decretos Federais 19.890/31 e 21.241/32 regulamentaram a organização do ensino secundário e o Decreto Federal 20.158/31 organizou o ensino profissional comercial. (BRASIL, 2007a)

Outro marco legal importante é a Reforma feita pelo ministro Gustavo Capanema em 1941 que definiu que a educação brasileira denominada regular, fica estruturada em dois níveis, a educação básica e a superior. A educação básica divide em duas etapas: o curso primário e o secundário, subdividido em ginásial, com 4 anos de duração, e o colegial, com três anos. O acesso ao secundário ocorria por meio de um exame de admissão ao ginásio. A Reforma Capanema instituiu o ensino profissional secundário, sendo que o ingresso dos alunos nas escolas também seria por meio de

⁹ Escola Superior de Agricultura e Medicina Veterinária, instituição de ensino superior que dá origem à atual UFRRJ.

exame de admissão e os cursos divididos em dois ciclos, à semelhança do ensino secundário regular, o ginásial e o ensino técnico, este último com três anos de duração mais estágio supervisionado.

Segundo o histórico apresentado em documento da SETEC/ MEC (2007):

A vertente profissionalizante, parte final do ensino secundário, era constituída pelos cursos normal, industrial técnico, comercial técnico e agrotécnico. Todos com o mesmo nível e duração do colegial, entretanto não habilitavam para o ingresso no ensino superior.(BRASIL, 2007a, p.12)

Em 1942 Decretos-Lei instituem as Leis Orgânicas da Educação Nacional do Ensino Secundário (Decreto-Lei 4.244/42) e do Ensino Industrial (Decreto-Lei 4.073/42), criando ainda entidades especializadas, como o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial-SENAI, e transformam as antigas escolas de aprendizes artífices em estabelecimentos de ensino industrial.

No ano de 1943 foi criada a Lei Orgânica do Ensino Comercial (Decreto-Lei 6.141/43); e no ano de 1946 as Leis Orgânicas do Ensino Primário (Decreto-Lei 8.529/46), do Ensino Normal (Decreto-Lei 8.529/46) e do Ensino Agrícola (Decreto-Lei 9.613/46), e também foi criado o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial-SENAC. (BRASIL, 2007a)

As Leis Orgânicas promulgadas entre 1942 e 1946 definiam como objetivo do ensino secundário e normal “formar as elites condutoras do país”, ficando para o ensino profissional oferecer “formação adequada aos filhos dos operários, aos desvalidos da sorte e aos menos afortunados, aqueles que necessitavam ingressar precocemente na força de trabalho”. O dualismo educacional, que destinava formações distintas para pobres e ricos, e era a tônica desde o Brasil colonial, tornava-se agora oficial.

Instalou-se na sociedade a ideia de que o ensino secundário, ao lado do ensino normal e do superior, era destinado aos que detinham o saber, enquanto o ensino profissional estava voltado apenas àqueles que executavam as tarefas manuais. Assim, a educação profissional era considerada como uma educação de segunda categoria, e a legislação promovia a separação entre os que “pensam” e os que “fazem”.

Em 1959, as Escolas Industriais Técnicas mudaram o nome para Escolas Técnicas Federais e passaram a ser autarquias, com autonomia pedagógica e de gestão.

A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional foi aprovada em 1961, após quase 13 anos de discussão no Congresso Nacional, e entre outras coisas estabeleceu a equivalência plena entre os cursos técnicos e os demais cursos do 2º ciclo do secundário (clássico e científico), franqueando aos seus egressos o acesso ao ensino superior. A LDBEN integrou todos os ramos de ensino, permitindo o acesso dos estudantes ao nível superior sem mais aquela discriminação anterior, que permitia apenas o acesso ao curso de nível superior correspondente ao curso secundário realizado: os egressos do curso Normal podiam apenas ingressar no curso de Pedagogia, os dos cursos técnicos agrícolas em cursos da área agrária, e assim por diante. Entretanto, isso não estava acontecendo na prática nas instituições que preparavam para o trabalho dificultando às camadas populares o ensino público de nível superior.

Em 1969, o Decreto-Lei 547 autorizou o funcionamento de cursos profissionais superiores de curta duração em Escolas Técnicas Federais. Até a década de 70, formação profissional se traduzia no treinamento para a produção em série e padronizada. O resultado desse tipo de formação era a incorporação ao mundo do trabalho de operadores semi qualificados, desempenhando tarefas simples, rotineiras e previamente delimitadas (SOARES, 2003).

Com relação ao Ensino Agrícola, os colégios agrícolas passaram a adotar, a partir de 1966, o modelo de *Escola Fazenda*, importado dos Estados Unidos, e que se baseava no princípio: “aprender a fazer, e fazer para aprender”

Dessa forma, “Aprender para fazer e fazer para aprender” foi o lema que, durante anos, motivou alunos nas atividades setoriais e de produção, já que a fazenda precisava produzir para manter o funcionamento da instituição (BRASIL, 1984, p. 11).

Os estabelecimentos de ensino agrícola buscaram adequar sua estrutura pedagógica às demandas dos conglomerados industriais e das empresas agrícolas que baseavam suas atividades no desenvolvimento de novas tecnologias agrícolas. Era fundamental que os alunos aprendessem a nova racionalidade técnica da produção e para tal todo um aparato pedagógico, em termos de base física e metodológica, começa a ser implementado e vai atingir a sua plena consecução após a LDB de 1971. Assim, nesse ano, sob o regime do governo militar, há uma profunda reforma da educação básica promovida pela Lei nº 5.692/71 – Lei da Reforma de Ensino de 1º e 2º graus, a qual se constituiu em uma tentativa de estruturar a educação de nível médio brasileiro como sendo profissionalizante para todos (BRASIL, 2007a, p. 14).

Em 1978, a Lei 6.545 transforma as Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, Paraná e do Rio de Janeiro nos três primeiros Centros Federais de Educação Tecnológica – CEFET’s que poderiam não apenas atuar no ensino técnico mas também no nível superior oferecendo cursos de engenharia industrial, cursos de tecnólogos e licenciaturas para professores de cursos técnicos e tecnólogos.

Em 1996, a Lei Federal 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação-LDB, configura a identidade do ensino médio como consolidação da Educação Básica, separando a Educação Profissional como uma Modalidade de Ensino (BRASIL, 1996). Em 1997, o Decreto 2.208/97 regulamenta a Educação Profissional e cria o Programa de Expansão da Educação Profissional – PROEP destinado a estimular as instituições a moldarem-se à nova formatação dada pela LDB.

No entanto, de acordo com análise de Soares (2003), a Lei 9.394/96 - LDB, que representa a vitória das forças hegemônicas no embate com as propostas do Fórum em Defesa da Escola Pública, coloca a Educação Profissional descolada da Educação Básica que é subdividida em Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio (este, considerado *etapa final da educação básica*), retomando com mais ênfase a velha dualidade expressa em duas redes distintas: ensino profissional para os pobres e ensino humanista-acadêmico, de cunho propedêutico, para os ricos. A lei prevê que o aluno da educação profissional poderá ser egresso do ensino fundamental, médio ou superior ou ainda qualquer trabalhador em geral, jovem ou adulto. Prevê, ainda, a articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho, desconsiderando, assim, toda a discussão e construção de uma educação profissional alicerçada em bases críticas, científicas, humanístico-culturais no bojo do ensino de nível médio. (SOARES, 2003, p.118-119). Ou como bem enfatiza Kuenzer (1999a):

Essa reforma constitui-se em um ajuste conservador, que retrocede aos anos 40, quando a dualidade estrutural, agora revigorada, estabelecia uma trajetória para os intelectuais e outra para os trabalhadores, entendendo-se que essas funções eram atribuídas a partir da origem de classe (KUENZER, 1999a, p. 23).

No ano de 2004, o Decreto 5.154/04, em decorrência das inúmeras discussões que trouxeram à tona a impropriedade da separação entre Educação Básica e Educação

Profissional, permite a articulação do ensino técnico de nível médio integrado, e no ano de 2005 a Lei 11.180 institui o Projeto Escola de Fábrica.

Em 13 de junho de 2005, por meio da Portaria nº 2.080, o Ministério da Educação estabeleceu, na esfera dos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET), das Escolas Técnicas Federais, das Escolas Agrotécnicas Federais (EAF) e das Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais (ETV) as diretrizes para a oferta de cursos de educação profissional integrada com o ensino médio na modalidade de educação de jovens e adultos.

Nesse mesmo ano, o CEFET do Paraná passou a ser Universidade Tecnológica Federal do Paraná; também houve o lançamento do Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos. Estando as diretrizes estabelecidas, o MEC optou pela criação de um programa que abrangesse cursos com essa configuração. Assim, no dia 24 de junho de 2005 foi promulgado o Decreto nº 5.478, que instituía, no âmbito das instituições federais de educação tecnológica, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Este Decreto foi revogado, em 13 de julho de 2006, pelo Decreto nº 5.840 que, entre outras mudanças, alterou o nome para Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA.

O Decreto nº 5.840/2006, traz as seguintes novas orientações: amplia para todos os sistemas públicos de ensino e para as instituições do Sistema Nacional de Aprendizagem Social (Sistema S) a possibilidade de atuar como proponente, porém, mantendo a obrigatoriedade para a Rede Federal; amplia a abrangência para toda a educação básica na modalidade EJA; inclui a possibilidade de oferta de cursos na forma concomitante, além da forma integrada; prevê a conclusão dos estudos e a respectiva certificação a qualquer tempo desde que demonstrado o domínio dos conteúdos do nível de ensino e institui um Comitê Nacional para acompanhamento e controle social da implementação nacional do Proeja, em que a composição, as atribuições e o regimento serão definidos conjuntamente pelos Ministérios do Trabalho e Emprego e da Educação.

Cabe ainda mencionar, que em 2006, o Decreto 5.773 dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e seqüenciais no sistema federal de ensino.

Em 2008, mais um passo foi dado, o então presidente da República, Luis Inácio Lula da Silva, assina a Lei 11.892 que cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, com natureza jurídica de autarquias detentoras de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar, pluricurriculares e multicampi para fornecer educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com suas práticas pedagógicas.

Os CEFETs, as Escolas Agrotécnicas, as Escolas Técnicas Federais e parte das escolas técnicas vinculadas às universidades se uniram para formar os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFETs), abrangendo desde cursos técnicos de nível médio até a pós-graduação, passando por licenciaturas e cursos superiores de tecnologia. Em 2008 são 38 os novos Institutos Federais, presentes em todas as unidades da Federação, fruto da junção de uma série de instituições de educação profissional a que se acrescem novos campi advindos do processo de expansão em curso. As mudanças na nomenclatura só refletem a evolução que vem acontecendo desde a criação do ensino profissional, mudanças essas que vão desde o público-alvo até a forma de ensino.

Em 2009, a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica comemora seu centenário, diante de uma história que mostra saldos positivos na educação profissional

e confirma que esse tipo de ensino não pode ser desmerecido. Os Institutos Federais são, hoje, mais que um novo modelo institucional, são a expressão maior da atual política pública de educação profissional brasileira. Está produzindo mudanças altamente significativas na vida e na história das instituições que optaram por aderir à proposta governamental (OTRANTO, 2010, p. 108)

Em 2011, a presidenta da República, Dilma Rousseff, torna pública a intenção do governo para a execução da terceira etapa da expansão da educação superior que compreende a criação de mais universidades federais e 47 novos Câmpus universitários. Já a expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica terá 208 novas unidades, distribuídas em municípios dos 26 estados e no Distrito Federal. O acesso à educação e ao conhecimento, segundo a presidenta, deve ser maciço, inclusivo e sistemático, para que jovens e trabalhadores possam dele se beneficiar em todos os recantos do país. O esforço do governo federal, na sua visão, busca superar décadas de atraso e preparar a nação para o futuro (BRASIL, 2011).

Em 18 de outubro de 2011, o Senado Federal aprova o Projeto de Lei nº 78/2011 que cria o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) com a finalidade de ampliar a oferta de educação profissional e tecnológica, por meio de programas, projetos e ações de assistência técnica e financeira. O objetivo do PRONATEC é expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos técnicos e profissionais de nível médio, e de cursos de formação inicial e continuada para trabalhadores. Nesse sentido, o Projeto de Lei nº 78/2011, altera as Leis 7.998 de 11 de janeiro de 1990, que regula o Programa do Seguro-Desemprego, o Abono Salarial e institui o Fundo de Amparo ao Trabalhador - FAT; 8.212, de 24 de julho de 1991, que dispõe sobre a organização da Seguridade Social e institui Plano de Custeio; e 10.260, de 12 de julho de 2001, que dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao estudante do Ensino Superior.

O IFRS, lócus da nossa investigação é fruto desse novo cenário da educação profissional brasileira, e será o objeto do próximo item.

2.2 O IFRS e a Cidade de Bento Gonçalves

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul/IFRS - Câmpus Bento Gonçalves (IFRS - Câmpus BG) está localizado na Avenida Osvaldo Aranha, 540 no bairro Juventude da Enologia, na cidade de Bento Gonçalves, na encosta superior do Nordeste do Estado do Rio Grande do Sul. Possui 843.639 m² de área, dividida entre a sede (76.219,13m²), e a fazenda-escola (767.420 m²), localizada no distrito de Tuiuty, distante 12 km da sede.

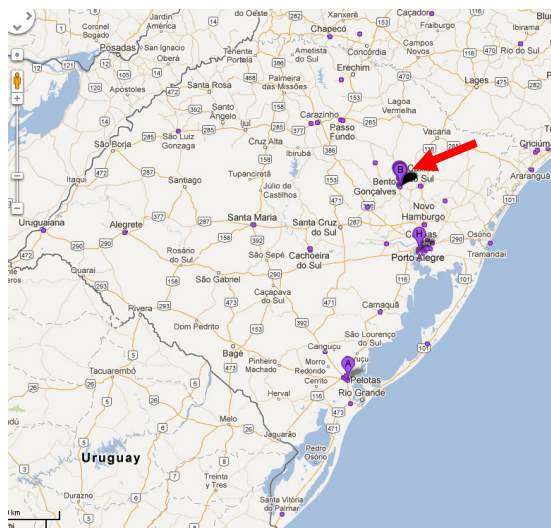


Figura 1 - Mapa do RS com a localização geográfica de Bento Gonçalves

Fonte: <https://maps.google.com.br/maps?hl=pt-BR&client=firefox-a&channel=np&q=RS+%2B+Bento&ie=UTF-8>

Desde que a instituição passou a ser um Centro Tecnológico percebeu-se uma mudança muito grande em relação ao conceito de uma escola agrícola e o seu histórico fundador que era formar alunos na área enológica e agrícola para atuarem na produtividade e no comércio de produtos agrícolas e de produção artesanal de vinhos e derivados. Dentro dessa mudança, destaca-se a criação de diversos novos cursos com o objetivo de formar o aluno para o mundo do trabalho tecnológico, que está em amplo crescimento e possui perspectivas de maior abrangência de mão de obra com essa inclinação, .

Também foram incluídos os cursos de Licenciatura para atender a demanda do governo em relação a falta de professores em instituições públicas. Com isso as características do IFRS - Câmpus BG passou de uma escola agrotécnica para uma instituição que diversificou suas opções para atender a demanda de alunos que terão a certeza de serem incluídos no contexto social e que estarão aptos a atuarem nas frentes empreendedoras do mundo do trabalho.

Baseados na Lei de diretrizes e bases da educação, a Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996, conhecida como LDB que estabelece dois níveis para a educação: a educação básica e a educação superior; duas modalidades: a educação de jovens e adultos e a educação especial; e uma modalidade complementar: a educação profissional, a qual servirá como referência, será traçado um parâmetro em relação a forma como está sendo ministrada a educação no IFRS - Câmpus Bento Gonçalves mais especificamente a educação profissional e a questão do mundo do trabalho.

A educação profissional tem como objetivos não só a formação de técnicos de nível médio, mas a qualificação, a requalificação, a reprofissionalização para trabalhadores com qualquer escolaridade, a atualização tecnológica permanente e a habilitação nos níveis médio e superior. Assim, o Art. 39, do cap.III, da LDB, determina que a educação profissional deve levar ao “permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva”. (BRASIL, 1996).

O IFRS - Câmpus BG está inserido no contexto de instituição que adota o ensino técnico profissionalizante e para que seja compreendida essa inserção cabe relatar um pouco do histórico desta instituição.

2.2.1 Breve Histórico do IFRS - Câmpus BG

Em 1937, no 3º Congresso de Viticultura e Enologia, no Rio de Janeiro, foi lançada a ideia de colocar em prática o ensino da Viticultura e Enologia no Brasil. Já nessa época se fazia sentir a influência dos produtos vitivinícolas na balança comercial do país. Na área governamental, era muito grande o interesse em melhorar as técnicas de produção do vinho fino de mesa, e foi observado que a região Nordeste do Rio Grande Sul seria a mais indicada para a instalação de uma escola de viticultura e enologia, que viesse a atender anseios antigos de produtores e cantineiros, desejosos de melhorar as técnicas empregadas no cultivo de uvas e a produção de vinhos, sucos e destilados.

Em 1944, o Governo Federal libera uma área de terras para a construção de uma escola que articularia junto a Estação Experimental de Enologia o ensino e a pesquisa da produção de uvas e vinhos de qualidade. Estava lançada a semente da instituição, cuja ideia de construção só seria retomada alguns anos mais tarde e no dia 22 de outubro de 1959 foi criada pela Lei nº 3646, do Ministério da Agricultura, o Colégio de Viticultura e Enologia (CVE), subordinado ao Instituto de Fomentação do Serviço Nacional de Pesquisas Agronômicas do Centro Nacional do Ensino e Pesquisas Agronômicas, e passando a funcionar de forma efetiva somente a partir de 27 de março de 1960 (BRASIL, 1959).

Em 11 de fevereiro de 1960, a comunidade que era composta basicamente de agricultores que cultivavam videiras e produziam seu próprio vinho sentiu o interesse de especializarem-se e de estender esses conhecimentos também para seus filhos que poderiam produzir um produto de melhor qualidade. Com isso, o Colégio de Viticultura e Enologia começou suas atividades que atenderia a demanda da região no ensino e pesquisa das técnicas de produção de uva e vinho.

De acordo com o Decreto nº 60.731, de 19 de maio de 1967, o Colégio de Viticultura e Enologia é transferido para o Ministério da Educação e Cultura ficando sob a orientação da Diretoria do Ensino Agrícola (DEA) do MEC.

Em 1969, a instituição se desvincula do Ministério da Agricultura e passa para a tutela do Ministério da Educação, garantindo assim sua função de mantenedora do ensino. Já existia, neste momento, a orientação para o “aprender fazendo”, filosofia que seria firmada anos mais tarde, sendo prova disso a constante preocupação sobre a necessidade de aulas práticas.

Estes foram anos difíceis de transição, em que a instituição não estava mais vinculada ao Ministério da Agricultura, mas ainda não havia sido assimilada em todas suas necessidades pelo Ministério da Educação que, na época, andava envolvido com a reestruturação dos seus órgãos destinados a gerir o ensino agrícola.

Com o passar dos anos e com o aparecimento de resultados positivos, mais e mais agricultores sentiram a necessidade de instrução de seus filhos e familiares, por isso, os proprietários rurais, que praticavam a agricultura familiar e possuíam como meta criar gado, produzir leite, plantar hortaliças e árvores frutíferas, também sentiram a necessidade de melhorar suas técnicas de produção, pois os produtos produzidos eram comercializados na cidade e isso implicava na elaboração de produtos com boa qualidade.

O Decreto nº 72.434, de 9 de julho de 1973, cria a Coordenação Nacional do Ensino Agrícola (COAGRI), com vinculação à Secretaria do Ensino de 1º e 2º Graus (SEPS) do Ministério da Educação e Cultura. Dessa forma, no ano de 1974 o Colégio passa a integrar a rede de Escolas da COAGRI, sendo implantada a Habilitação de Técnico em Agricultura e passa a gerir o sistema de escola-fazenda provocando, assim,

grandes modificações, pois este sistema funcionava através das Unidades Educativas de Produção – UEPs, que serviam como laboratórios de ensino das disciplinas de formação especial, incumbidas do processo produtivo da instituição. Elas foram estruturadas de modo que o aluno pudesse assimilar o conteúdo teórico-prático das disciplinas no ambiente onde se desenvolvem os projetos orientados e de todas as etapas, ou seja, planejamento, execução, acompanhamento, comercialização e análise dos resultados (BRASIL, 1973).

Com a implantação do sistema Escola-Fazenda, a produção de vinhos que até então era artesanal, passa a ser comercial, com isso, a instituição passou a associar a educação à produção, que também tinha a finalidade de subsidiar a alimentação dos alunos internos.

Esse ensino despertou o interesse de outros agricultores de regiões vizinhas que procuravam educar seus filhos em uma instituição que, além de ensinar as técnicas de como melhorar o plantio, a qualidade da produção e o manejo com o gado, ainda iria ensinar a educação geral para seus filhos. Como os agricultores não possuíam muitos bens e passavam por dificuldades financeiras o governo passou a ofertar, nessas instituições, alojamentos para que os alunos oriundos de outras cidades tivessem onde morar e como se alimentar.

Em 04 de setembro de 1979, o Colégio de Viticultura e Enologia altera sua denominação para Escola Agrotécnica Federal de Bento Gonçalves, conforme estipulado pelo Decreto 83.935, assinado pelo então Presidente da República, João Figueiredo, que padroniza a denominação das instituições mantidas pela Coordenação Nacional de Ensino Agropecuário – COAGRI (BRASIL, 1979). Esta instituição tinha o objetivo de formar técnicos que, além de se apossarem de uma educação geral, aprenderiam na prática como lidar com a terra, com o plantar, com o manejo dos animais, e ficariam imbuídos com o desejo de voltar as suas propriedades e pôr em prática os ensinamentos recebidos. A pretensão da proposta era a de que essa forma de educação fizesse com que o aluno ao findar o curso fosse um profissional em sua área e conseguisse dominar todas as atividades que uma propriedade rural exige.

Mais tarde, através da Lei nº 7.390 de 25 de março 1985, a instituição troca seu nome para Escola Agrotécnica Federal “Presidente Juscelino Kubitschek”, de Bento Gonçalves – RS, mas mantém o mesmo sistema de ensino.

Com o passar dos anos, novos cursos foram sendo criados atendendo as mudanças propostas pelas políticas educacionais e às reivindicações da comunidade municipal e regional, as quais foi constatadas através de pesquisa de vocação regional e a necessidade urgente de promover o progresso, difundir a tecnologia e preparar recursos humanos.

A Lei nº 8.028 de 12 de abril de 1990, criou a Secretaria Nacional de Educação Tecnológica (SENETE). Através do Decreto nº 99.244, de 10 de maio de 1990, a instituição passou à vinculação e subordinação desta Secretaria.

A Lei nº 8.490, de 19 de novembro de 1992, criou a Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC), do Ministério da Educação e do Desporto, da qual, todas as Escolas Agrotécnicas Federais passam, a partir da data acima, serem subordinadas.

Em 16 de novembro de 1993, quando da promulgação da Lei 8.731, permitiu que a Escola Agrotécnica Federal "Presidente Juscelino Kubitschek", se tornasse uma autarquia, ou seja, a mesma passa, a partir desta data, a manter-se com seus próprios recursos, que são a venda dos produtos por ela elaborados, mais a verba destinada pelo Governo Federal para a sua manutenção.

Em 1997 foi autorizado a abertura do curso Técnico em Processamento de Dados, que visava atender a grande demanda imposta pelo mundo do trabalho, carente de profissionais devidamente adequados ao novo perfil exigido pela modernidade que imperava no mercado do trabalho. Também foram oferecidas as modalidades dos cursos concomitantes e subseqüentes, dando possibilidade ao aluno a escolher cursar o ensino técnico ao mesmo tempo em que frequentasse o curso médio (concomitante) ou após a sua conclusão (sequencial).

Em 16 de agosto de 2002, foi implantado o Centro Federal de Educação Tecnológica de Bento Gonçalves (CEFET-BG) por Decreto assinado pelo então Presidente da República, Fernando Henrique Cardoso. Sua importância como instituição pública federal de ensino, demonstra a necessidade de desenvolver, de forma mais acelerada e com referenciais sólidos, o potencial dessas no cenário nacional e internacional. Prova disso é a recente transformação dos mesmos em Instituições de Ensino Superior, colocando-os de maneira irreversível no processo de expansão das vagas para o ensino profissional e superior (BRASIL, 2002c).

De acordo com seu estatuto, o CEFET-BG tem por finalidade formar e qualificar profissionais no âmbito da educação tecnológica, nos diferentes níveis e modalidades de ensino, para os diversos setores da economia, bem como realizar pesquisa aplicada e promover o desenvolvimento tecnológico de novos processos, produtos e serviços, em estreita articulação com os setores produtivos e a sociedade, especialmente de abrangência local e regional, oferecendo mecanismos para a educação continuada, e possui como missão: “Formar cidadãos conscientes para o mundo do trabalho, através de uma educação integral e formação técnica de qualidade, fomentando a pesquisa e a extensão e visando o bem estar social” (BRASIL, 2005e).

Mediante essas transformações surgem também os cursos tecnológicos que são cursos de curta duração e tem por objetivo formar alunos nas habilidades e competências requeridas pelo mercado e no saber fazer, pensar e inovar; conquistando cada vez mais espaço no mundo empresarial.

Com isso, as escolas agrotécnicas que, então, passam a ser denominadas centros federais dão significativa importância aos cursos tecnológicos que vão atender a demanda regional onde o aluno é educado para atuar em frentes de trabalhos urbanos e preparados para que sejam capazes de aliar o conhecimento técnico à consciência de que sua cidadania e profissionalismo que são essenciais para o mundo do trabalho.

Em 30 de dezembro de 2008 o Presidente da República sancionou a Lei que reorganiza a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, com a criação de 38 Institutos Federais, três deles no RS. Dessa forma foi criado o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, com 9 Câmpus: Bento Gonçalves; Canoas; Caxias do Sul; Erechim; Osório; Porto Alegre; Restinga; Rio Grande e Sertão (IFRS, 2009).

A proposta dos Institutos Federais é de agregar à formação acadêmica a preparação para o trabalho (compreendendo-o em seu sentido histórico, mas sem deixar de firmar o seu sentido ontológico) e discutir os princípios das tecnologias a ele concernentes. O que se propõem é uma formação contextualizada, banhada de conhecimentos, princípios e valores que potencializam a ação humana na busca de caminhos de vida mais dignos (PACHECO, 2011, p. 16).

O que está em curso, portanto, reafirma que a formação humana, cidadã, precede a qualificação para a laboralidade e pauta-se no compromisso de assegurar aos profissionais formados a capacidade de manter-se em desenvolvimento. Assim, a concepção de educação profissional e tecnológica que deve orientar as ações de ensino, pesquisa e extensão nos Institutos Federais segundo os documentos legais baseia-se na

integração entre ciência, tecnologia e cultura como dimensões indissociáveis da vida humana e, ao mesmo tempo, no desenvolvimento da capacidade de investigação científica, essencial à construção da autonomia intelectual (PACHECO, 2011, p. 16). Entretanto é importante destacar que os impactos das mudanças institucionais sofridas a partir de 2008, ainda não podem ser avaliadas, principalmente no que tange ao atendimento dos próprios objetivos das novas instituições, os Institutos Federais.

2.2.2 O IFRS - Câmpus BG: panorama atual e novos desafios

Uma das metas dos IFs é contribuir para o progresso socioeconômico local e regional, entendido como fundamental, sendo que, para isto, é necessário o efetivo diálogo com outras políticas setoriais. Afirma-se, pois, a educação profissional e tecnológica como política pública, não somente pela fonte de financiamento de sua manutenção, mas, principalmente, por seu compromisso com o todo social. (IFRS, 2009)

Entretanto o ensino técnico agrícola enfrenta um dilema paradoxal entre seus objetivos e os anseios de seu público-alvo, que visualizam cada vez mais sua inserção na instituição como estratégia de acesso ao ensino superior ou a melhores oportunidades de trabalho fora do meio rural. Com a existência de um mercado abrangente de mão de obra especializada, os alunos buscam formação em algo que lhe dê retorno rápido e que seja menos trabalhoso e a vinda das tecnologias modernas facilitando a obtenção de emprego fez com que as pessoas buscassem se especializar em atividades mais rentáveis que lhe proporcionem conforto em ambientes urbanos. Com isso, as propriedades rurais acabam perdendo os poucos produtores que ainda resistem às mudanças tecnológicas, o que está gerando um desconforto social, pois muitos alunos que provêm de propriedades rurais, após se formar não retornam mais para suas casas, causando o êxodo rural e acumulando nos grandes centros urbanos quantidades significativas de pessoas a busca de empregos e conseqüentemente deixando esses centros abarrotados de gente em condições precárias de sobrevivência.

Por ser um pólo de atração regional e nacional, o IFRS - Câmpus BG abriga em seu corpo discente alunos das mais diversas regiões do estado e da região Sul do Brasil.

Para esse segmento da comunidade escolar, a instituição disponibiliza regime de internato, serviço de lavanderia, cozinha/refeitório, acompanhamento psicológico, serviço de enfermagem, ginásio poliesportivo, um auditório, três salas para palestras ou conferências, centro de tradições gaúchas com galpão típico, biblioteca, auditório, cancha para futebol de areia, cancha para vôlei de praia, sala de musculação, fazenda-escola, agroindústria e cooperativa-escola.

Para os cursos na área de Enologia e Viticultura o IFRS - Câmpus BG conta com uma cantina de vinificação, enoteca, sala de microvinificação, vinhedos de produção, viveiro de porta-enxertos e os seguintes laboratórios: Análise Sensorial (sala de degustação), Química, Microbiologia e Enologia.

O Curso de Zootecnia dispõe de fábrica de ração, abatedouro, três aviários de corte, dois aviários de postura, aviário de recria, área para produção de galinhas caipira, instalações para caprinos, suínos, coelhos, confinamento de bovinos, estábulo para bovinos de leite, ordenhadeira, silos e apiário.

Na área de Agricultura a instituição possui duas estufas plásticas, horta, coleção de plantas medicinais, coleção de plantas ornamentais, pomar e área para culturas anuais. Dispõe também de um setor de mecanização agrícola, sala de topografia, laboratório de solos e estação meteorológica.

O Curso de Agroindústria conta com sala de aula própria com banheiros e Agroindústria dividida nos seguintes setores: leite e derivados, frutas e hortaliças, carnes e derivados, Massas e Panifícios.

Como entidade voltada à educação profissional, o IFRS – Câmpus BG mantém acordos e convênios com várias instituições do país e exterior, entre elas: Universidade de Trás-os Montes e Alto Douro, de Portugal; Università degli Studi di Udine e Università degli Studi di Padova, da Itália e com o Liceu de Ensino Geral e Tecnológico Agrícola de Blanquefort, da França. Também mantém parcerias com associações que oferecem estágios no exterior, como o CAEP, IFAA e AFEBRAE. (IFRS, 2012)

O quadro funcional do IFRS - Câmpus BG é constituído de 75 professores e 88 técnicos administrativos concursados e conta com mais de 50 servidores estagiários e terceirizados.

Atualmente, o IFRS - Câmpus BG possui um quadro de 1930 matrículas, sendo que somente 100 vagas estão disponíveis para o internato. Esses alunos estão matriculados em cursos regulares Técnicos concomitantes, integrados e subsequentes ao Ensino Médio (Viticultura e Enologia, Agropecuária e Informática para internet), curso de Proeja (Técnico em Comércio), cursos superiores de tecnólogos (Viticultura e Enologia, Alimentos, Horticultura, Logística e Análise e Desenvolvimento de Sistemas), cursos de Licenciatura (Física e Matemática), Curso de Pós-graduação (Especialização em Proeja e Viticultura) além alunos matriculados em Educação à Distância e Proejafic (cursos de curta duração ofertados para qualificação, requalificação e aperfeiçoamento de trabalhadores, através da formação inicial e continuada).

Através da Coordenadoria de Integração Escola-Comunidade mantém centenas de empresas cadastradas para a realização de estágios curriculares em mais de 140 municípios do RS e outros estados.

A localização do IFRS-BG no município de Bento Gonçalves, faz com que sua história e desenvolvimento institucional se confunda com o da cidade, o que merece uma breve contextualização.

2.2.3 A cidade de Bento Gonçalves: histórico e inclusão escolar.

Inicialmente, para uma melhor focalização do local onde o IFRS - Câmpus BG está inserido será traçado um breve histórico da cidade de Bento Gonçalves. Esses dados foram extraídos do site do IBGE e da Prefeitura Municipal de Bento Gonçalves.

Admite-se que, por volta de 1633, o Padre Francisco Ximenes, jesuíta espanhol, tenha pisado o solo do atual Município de Bento Gonçalves, quando, em excursão, fazia o reconhecimento daquele sítio. Em 1636, cruzou, também, aquelas paragens a bandeira chefiada por Antônio Rapôso Tavares. Uma indicação precisa sobre a zona forneceu-a, posteriormente pelas alturas de 1737, o mapa do Padre Diogo Soares, no qual se apresentam com exatidão os acidentes geográficos da antiga província, inclusive da parte que serve de limite norte e oeste de Bento Gonçalves. Para elaboração do mapa, foram feitas algumas expedições à bacia do rio Jacuí, do qual é afluente o Taquari, tudo fazendo crer que por diversas vezes os portugueses percorreram a região.

Entretanto, o povoamento da citada bacia só se efetivou no correr do século XIX, a princípio com elementos açorianos e nacionais e depois com imigrantes alemães e italianos, que avançaram até a encosta do planalto. O Governo, desejando ampliar a área de colonização, concedeu a antiga província, por aviso do Ministério da Agricultura Comércio e Obras Públicas, de 9 de fevereiro de 1870, glebas de 4 léguas

quadradas cada uma, para o estabelecimento de 2 núcleos coloniais que, em virtude do ato provincial de 24 de maio do mesmo ano, receberam as denominações de Conde d'Eu e Dona Isabel.

Em 1875, foram devidamente instalados os núcleos, já existindo neles, então, 48 franceses. Em princípio de 1876, chegaram colonizadores italianos provenientes de Trento - 50 casais depois seguidos de outros do Tirol, Vêneto etc. Foi o capitão João Jacinto Ferreira o primeiro diretor da comissão encarregada das colônias.

Em 1877, em virtude de uma grande seca e certa negligência por parte do governo, setenta colonos se apresentaram ao cônsul italiano alegando falta de recursos. A abertura da estrada de rodagem para São João de Montenegro trouxe para a colônia, nova fase de progresso.

Em 26 de abril de 1884 (Lei provincial n.º 1.455), foi criada a freguesia de Santo Antônio de Dona Isabel, denominação que, refletindo o espírito religioso dos habitantes de Bento Gonçalves, representava, ao mesmo tempo, uma homenagem a princesa Isabel. Na mesma época surgiu também a freguesia de São Pedro do Conde d'Eu, que constituiu o 2.º distrito de Bento Gonçalves até 31 de outubro de 1900, quando por decreto estadual, foi desmembrado, dando origem ao atual Município de Garibaldi.

Pelo Ato estadual n.º 474, de 11 de outubro de 1890, foi criado o Município de Bento Gonçalves cuja área, desmembrada do de São João de Montenegro, correspondia às das colônias de Dona Isabel e de Conde d'Eu. A sua instalação verificou-se no dia 23 do mesmo mês e a sede municipal se localizou em Dona Isabel.

A organização do Município data de 24 de novembro de 1892, quando foi instalado o primeiro conselho municipal. O nome dado ao novo Município representa homenagem ao chefe farroupilha Bento Gonçalves da Silva, presidente da efêmera República Riograndense.

A 17 de dezembro de 1907, Bento Gonçalves foi elevado a sede de comarca, com os termos de Garibaldi e Alfredo Chaves.

Na Divisão Administrativa de 1911 o Município aparece com 3 distritos: Bento Gonçalves (sede), Monte Belo e Linha Jansen; nos quadros do Recenseamento Geral de 1920, com mais 2 Nova Pompéia (mais tarde Pinto Bandeira) e Santa Teresa. Em 1933 surge o distrito de Faria Lemos. Na divisão administrativa de 1938 foi suprimido o distrito de Linha Jansen, e o distrito de Faria Lemos foi restaurado mais tarde e anexado como distrito-sede.

Bento Gonçalves deu seu primeiro impulso de progresso com a vinda da agência do Banco Nacional do Comércio e Banco de Pelotas. Entre os anos de 1919 e 1927 ocorrem a instalação da luz elétrica, da estação transformadora e da rede de distribuição. É também inaugurado o Hospital Dr. Bartholomeu Tacchini. Pelo Decreto-lei n.º 311, de 2 de março de 1938, a sede municipal foi elevada a categoria de cidade.

Em 1950 a população era de 22.600 habitantes. As principais atividades econômicas eram as do setor agrícola. Contudo, começaram a surgir várias indústrias, como de acordeões, laticínios, móveis, curtume, fábrica de sulfato e vinícolas.

No Censo de 1960, o Município contava com os distritos de Bento Gonçalves (sede), Faria Lemos, Monte Belo, Pinto Bandeira e Santa Teresa. Em 1962 recebeu outra reformulação administrativa sendo-lhe acrescido o distrito de São Roque (Lei n.º 74, de 20 de novembro).

Em 1967, Bento Gonçalves passa por uma grande transformação, considerada um marco histórico. Com a colaboração de dinâmicas lideranças e a ajuda de toda a comunidade, surge a I Fenavinho, a Festa Nacional do Vinho. O município foi visitado pela primeira vez por um Presidente da República, o Marechal Humberto de Alencar Castelo Branco. O principal produto e a força da economia de Bento Gonçalves foram

divulgados em todo o Brasil, tornando a cidade conhecida nacional e internacionalmente. O município descobre a sua vocação para o turismo de negócios e começa a sediar eventos de grande porte, como Fenavinho, Expobento, Fimma e Fiema.

Através dos anos a produção vincícola e moveleira foi aumentando, ocasionando com isso um grande aumento da população. Atualmente, Bento Gonçalves conta com uma população de mais de 107 mil habitantes em uma área de 382 Km². (IBGE, 2010a)

Visando analisar a realidade escolar do município de Bento Gonçalves, apresentamos um quadro da inclusão de alunos especiais nas escolas da cidade. Buscou-se mais informações acerca da educação nesse município e fez-se um quadro comparativo de escolas que possuem alunos incluídos em seu sistema de ensino.

As escolas pesquisadas são de educação pré-escolar ao nível médio, sendo escolas públicas municipais e estaduais, pois na cidade de Bento Gonçalves a única instituição federal é o IFRS - Câmpus BG. Cabe ressaltar que na época da pesquisa (2009/2010) as escolas ainda encontravam-se no período de adaptação da nova denominação prevista pela Lei Ordinária 11.274/2006, que ampliou a duração do ensino Fundamental para 9 anos, portanto essa tabela apresenta a nomenclatura das turmas como séries e não como é atualmente denominado “anos”.

Tabela 4 - Alunos Incluídos: Escolas Estaduais de Ensino Fundamental e Ensino Médio do Município de Bento Gonçalves (2010)

| Deficiência | Total | 1ª a 4ª | 5ª a 8ª | Ensino Médio |
|--------------------|--------------|----------------|----------------|---------------------|
| Intelectual | 99 | 60 | 32 (3 na 8ª) | 7 |
| Múltipla | 7 | 4 | 1 | 2 |
| Física | 9 | 6 | 2 | 1 |
| Auditiva | 4 | - | 3 (1 na 8ª) | 1 |
| Visual | 3 | 2 | 1 (1 na 8ª) | - |
| Autismo | 1 | 1 | - | - |
| Down | 1 | 1 | - | - |
| Outras | 1 | - | 1 | - |

Fonte: 16ª CRE/BG – Secretaria de Educação do RS

Nas escolas estaduais do município de Bento Gonçalves conta-se 125 alunos incluídos com diversas deficiências, sendo que se destaca a deficiência intelectual com um número bem significativo e em seguida a deficiência física que fica em torno de 10% dos alunos. Desses, 11 estão matriculados no Ensino Médio, 5 estão concluindo o Ensino Fundamental.

Tabela 5 - Alunos Incluídos: Escolas Municipais de Ensino Fundamental e Ensino Médio do Município de Bento Gonçalves (2010)

| Deficiência | Total | Jardim | 1ª a 4ª | 5ª a 8ª | EJA e Proejafic | Ciclos |
|--------------------------------|-------|--------|---------|--------------|-----------------|--------|
| Intelectual | 37 | - | 22 | 11 (1 na 8ª) | 4 | - |
| Múltipla | 15 | 1 | 12 | 2 | - | - |
| Física | 11 | 3 | 8 | - | - | - |
| Auditiva | 4 | - | 3 | - | 1 | - |
| Visual | 2 | - | 1 | - | 1 | - |
| Condutas típicas | 13 | - | 6 | 7 | - | - |
| Down | 2 | 2 | - | - | - | - |
| Autismo | 15 | - | - | - | - | 15 |
| Outras síndromes e transtornos | 24 | 1 | 16 | 6 | 1 | - |
| Total | 123 | 7 | 68 | 26 | 7 | 15 |

Fonte: SMED – Secretaria Municipal de Educação de Bento Gonçalves

Da mesma forma, percebe-se que nas escolas municipais a maior incidência está na deficiência intelectual seguida por outras síndromes ou transtornos como Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDA/H) ou Transtorno Global de Desenvolvimento (TGD). Somado a isso, observa-se que o número de autistas também é significativo, porém esses alunos não estão matriculados em uma escola pública regular, para essa deficiência existe uma escola especial que atende exclusivamente esse público.

Outra questão a ser observada é que somente um aluno está na fase de conclusão da 8ª série, dando a perceber que a inclusão nas escolas ainda é algo recente, e devido ao grande número de alunos que estão nas 1ª a 4ª séries nota-se que nos últimos anos o ingresso foi mais efetivo. Isso se deve ao fato que devido às exigências legais está ocorrendo o aumento do número alunos com deficiência que estão ingressando na rede regular de ensino. Esse público está deixando de frequentar as escolas especiais para ingressarem em escolas comuns, buscando, além do ensino regular e de qualidade, a integração com os demais alunos.

Vemos assim, que o processo de inclusão de alunos com deficiência na rede pública regular de ensino na cidade já é uma realidade e progressivamente vai impactar as matrículas da única instituição técnica federal do município. Isso nos remete a importância de discutir a qualificação profissional das pessoas com deficiência.

2.3 A Qualificação Profissional de Pessoas com Necessidades Especiais

Neste capítulo vimos anteriormente a evolução da educação profissional no Brasil, a contextualização histórica e o panorama atual do IFRS Câmpus Bento Gonçalves e os novos desafios que se impõem com o processo de inclusão escolar de alunos com deficiência na rede pública de Bento Gonçalves e sua progressiva inserção no IFRS - Câmpus BG. Esse cenário nos remete à discussão da qualificação profissional das pessoas com deficiência e as concepções quanto ao lócus dessa formação.

Diante das mudanças que vem ocorrendo nas duas últimas décadas devido a globalização de ofertas e serviços, com a ampliação das indústrias e conseqüentemente o aumento da ofertas de emprego, faz-se necessário maior número de mão de obra especializada e a forma que o governo encontra para atenuar essa situação é contando

com expansão do ensino público gratuito onde as instituições de educação profissionalizante se destinam à formação desses profissionais.

Podemos incluir junto a esse interesse, a mobilização do grupo de pessoas com deficiência contra a discriminação e o preconceito que segrega e limita suas oportunidades de integração social. Eles reafirmam que também fazem parte da sociedade e que são merecedores da oportunidade de estarem atuando para o engrandecimento do país e para a sua autorrealização como cidadãos e indivíduos possuidores de direitos. Para tanto, cabe às instituições públicas estarem preparadas para recebê-los, adaptando-se para atender também esse contingente de alunos que devem ser capacitados para se inserir no mundo do trabalho.

A questão da integração social das pessoas com deficiência surgiu nos meados do século XX, especialmente após as duas grandes guerras, onde os cidadãos que tornaram-se deficientes físicos ou sensoriais, devido aos ferimentos em combate, acidentes de trabalho e de trânsito, e passaram a necessitar de assistência e de condições para reassumir uma ocupação rentável.

A partir do fortalecimento da mobilização desses grupos visando produzir uma convicção da sociedade de que pessoas com deficiência poderiam trabalhar e queriam exercer seu papel na sociedade foram produzidos estudos sobre as metodologias mais adequadas ao ensino desses indivíduos e a pertinência e adequação de sua inserção no mundo do trabalho, assim como em outras instâncias sociais. Os estudos comprovaram que o maior obstáculo encontrava-se na superação de preconceitos e não nas capacidades das pessoas com deficiências. Com o aval das pesquisas científicas fortalecia-se a luta política contra a segregação, a partir dos anos 1960. Os países mais desenvolvidos passaram a reconhecer gradativamente sua responsabilidade no cuidado e existir a possibilidade deles se profissionalizarem e adquirirem uma formação, para poderem competir no mercado de assistência dessas pessoas, principalmente no que se referia a suas necessidades de educação e saúde (ARANHA, 2007, p. 15).

Sabemos que se atualmente as pessoas com deficiência recebem um tratamento mais digno e que a sociedade se preocupa em atender suas necessidades básicas, que esse quadro não foi sempre assim e que foi longo o processo de superação de preconceitos inclusive da ciência. Foi necessário efetuar uma luta política, acadêmica e social, para que finalmente o direito à igualdade de oportunidades começasse a ser garantido pela legislação. As pessoas com deficiências tiveram que passar por diversas dificuldades e discriminação para que seus direitos sejam reconhecidos e respeitados.

Pode-se dizer que de um modo geral o tratamento para com as pessoas com deficiência não é mais baseado exclusivamente no assistencialismo e vem superando o caráter excludente, ainda que hoje ainda não estejam sendo proporcionadas para essas pessoas as possibilidades de inclusão efetiva. Entretanto, é possível ver muitas pessoas com deficiências, antes excluídos e segregados, e agora atuando como sujeitos do próprio destino, não mais meros beneficiários de políticas de assistência social, possuindo o direito de ir e vir, tendo oportunidade de trabalhar e de estudar a exemplo do que é oportunizado para às demais pessoas.

Percebe-se que a sociedade possui uma ideia errônea de deficiência devido à falta de conhecimento sobre o assunto ou ainda pela falta de contato com essas pessoas, fruto de uma longa história de preconceito e exclusão. Hoje se aceita que todas as pessoas têm alguma qualidade pela qual se destacam e que esta realidade não é diferente para as pessoas com deficiência. Entretanto persiste o preconceito com a inserção das pessoas com deficiência no mundo do trabalho formal, como se a deficiência fosse um impeditivo para a eficiência produtiva. Em se tratando das questões laborais, hoje se comprova que algumas pessoas com deficiência tem maior facilidade em desempenhar

algumas atividades, pois suas qualidades podem ser ainda mais evidenciadas que a deficiência. Eles utilizam os órgãos dos sentidos que estão ativos para demonstrar suas potencialidades. Os deficientes visuais aguçam sua audição e o tato, pelo treinamento. Portanto, todos os setores produtivos que necessitam de pessoas que concentrem seus esforços nesse sentido poderão ser indicados para servir de local de trabalho para eles. Nesse cenário cabe à sociedade conhecer melhor em quais atividades eles se destacam e propiciar empregos, estimulando-os com as condições de trabalho necessárias e incentivando-os com isso a participarem do mundo do trabalho.

O Artigo 23 da Declaração Universal dos Direitos Humanos, estabelece o trabalho como direito humano fundamental: “Todo homem tem direito ao trabalho, à livre escolha de emprego, a condições justas e favoráveis de trabalho e à proteção contra o desemprego” (ONU, 1948).

Atendendo a essas demandas, nossa legislação viabiliza a reserva de vaga para pessoas com deficiência, dentro de percentuais claramente estabelecidos. A Lei 8.213/91 estabelece que as empresas com 100 ou mais empregados, estão obrigadas a preencher de 2 a 5% de seus cargos com beneficiários da Previdência Social reabilitados ou com pessoas com deficiência habilitadas, nas seguintes proporções: Até 200 empregados: 2%; de 201 até 500 empregados: 3%; de 501 até 1.000 empregados: 4% e mais de 1.000 empregados: 5%.

Cabe ressaltar que sempre que foram estipuladas atividades para serem desempenhadas por deficientes, existe a preocupação, por parte da sociedade, que essas tarefas sejam as de menor esforço, que não sejam cansativas ou perigosas e de fácil execução. Nunca é pensado em lhes oferecer algo mais complexo, pois existe ali o preconceito, um estigma, e o medo de que não sejam capazes de exercer as atividades com precisão, acaba ficando evidente - marcas deixadas pelos tempos de discriminação, que se perpetuam até hoje, acentuando a sensação de incapacidade desses indivíduos. Porém, todo o ensinamento que lhes é transmitido, de um modo geral, pode ser facilmente assimilado, utilizando metodologia adequada e, obviamente, que as orientações sejam claras e objetivas; e certamente essas tarefas serão cumpridas a contento, porque independente das limitações, se essa pessoa tiver sido preparada para a prática das atividades o resultado será positivo; de maneira precisa e segura.

Segundo Dejours (2003), o trabalho permitiria a significação da experiência do contato de si mesmo com o real, que faz emergir os limites humanos gerando sofrimento, mas, por outro lado, possibilitaria o conhecimento e a construção de uma vida na relação com o mundo. O autor também afirma que “o trabalho, é verdade, pode gerar a alienação. Mas também pode ser o mediador, insubstituível, da emancipação” (DEJOURS, 2003, p. 27). Assim, mediante o trabalho o homem construiria sua relação com o mundo, a natureza e os outros homens.

Hoje são inúmeros os exemplos de superação das limitações físicas, sensoriais e intelectuais de alguns indivíduos com deficiência, sendo muitas vezes surpreendente a superação das dificuldades e a dedicação que as pessoas com deficiência apresentam. Ao exercerem suas atividades percebe-se a preocupação em desempenhar suas funções com o maior zelo e dedicação, pois sabem que somente mostrando para a sociedade suas capacidades profissionais é que serão valorizados pelo seu potencial. Uma das preocupações é justamente essa, serem valorizados por sua capacidade e não rebaixados pelas suas limitações; e por isso precisam constantemente provar que são pessoas capazes de desenvolver qualquer tarefa, desde que lhe sejam fornecidos subsídios para tanto. Muitas pessoas com deficiência não admitem serem tratados com protecionismo, preferem o tratamento igualitário e que lhe sejam ofertadas as mesmas condições de trabalho que os demais profissionais. Portanto, é necessário que as empresas se adaptem

e ofereçam um ambiente acessível para que esses usuários consigam exercer suas funções com maior agilidade e precisão.

Cabe ainda ressaltar que muitas experiências adquiridas pelas pessoas com deficiência são oriundas da vivência de situações que fizeram parte de sua vida por terem enfrentando situações adversas e ou imposições que os fizessem adquirir conhecimentos práticos que os ajudassem a sobreviver às exclusões sociais. Minimizar o potencial e proteger em demasia, também são formas de segregação e preconceito.

Gramsci (1978) considerava o “ser” a partir de sua incessante busca por satisfazer suas necessidades imediatas e humanas, encontrando no processo de trabalho a única forma de humanizar-se, de sobreviver às intempéries da natureza e dominá-la. Portanto, o homem se distingue dos animais pelo “trabalho”, sendo este trabalho comum a todos os seres humanos como forma de obter sua subsistência.

O trabalho como o princípio educativo, conceito que Gramsci desenvolveu sobre a educação, está calcado na idéia de que o trabalho não pode ser dever de apenas alguns, mas direito de todos.

Trata-se de um pressuposto ético-político de que todos os seres humanos são seres da natureza e, portanto, têm a necessidade de alimentar-se, proteger-se das intempéries e criar seus meios de vida. Socializar, desde a infância, o princípio de que a tarefa de prover a subsistência, pelo trabalho, é comum a todos os seres humanos, é fundamental para não criar indivíduos, ou grupos, que exploram e vivem do trabalho de outros. Na expressão de Antônio Gramsci, para não criar mamíferos de luxo (FRIGOTTO, 2001, p. 41).

Segundo o que preconiza o Manual ‘A Inclusão das Pessoas com Deficiência no Mercado de Trabalho’ elaborado pelo Ministério do Trabalho e Emprego, (BRASIL, 2007d) as pessoas com deficiência desde o processo de escolarização já enfrentam situações discriminatórias e nem sempre podem participar com igualdade das oportunidades educacionais:

Às pessoas com deficiência também não foram dadas iguais oportunidades de acesso à escolarização. Entretanto, muitas vezes, apesar de não terem a certificação, tiveram acesso ao conhecimento por meio do apoio da família ou da comunidade local. De outro lado, muitas vezes é exigido, de forma generalizada, um patamar de escolaridade que não é compatível com as exigências de fato necessárias para o exercício das funções. Assim sendo, ao candidato deve ser dada a oportunidade de fazer um teste para revelar suas reais condições de realizar o trabalho (art. 36, alínea “c”, da Recomendação nº 168 da OIT, c/c item 4 do Repertório de Recomendações Práticas da OIT: Gestão de questões relativas à deficiência no local de trabalho) (BRASIL, 2007d).

No que se refere à sociedade em geral, ações devem ser permanentemente desenvolvidas no sentido de favorecer o acesso e o atendimento de qualidade à pessoa com deficiência nos serviços regulares de saúde, de educação, de esporte, de lazer e de trabalho, bem como a implantação de serviços que possam atender às suas necessidades. Por isso o governo cria o Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999, que dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência e promove a educação profissionalizante para esse público, conforme descrito no artigo 28:

O aluno portador de deficiência matriculado ou egresso do ensino fundamental ou médio, de instituições públicas ou privadas terá acesso à educação profissional a fim de obter habilitação profissional que lhe proporcione oportunidades de acesso ao mercado de trabalho (BRASIL, 1999c).

Portanto, os Institutos têm o propósito de oferecer o ensino gratuito e de qualidade para toda a diversidade de pessoas, inclusive pessoas com necessidades especiais ou com deficiência.

Para atender essa demanda, o IFRS - Câmpus BG promove, em seu âmbito escolar, o acesso de alunos com **necessidades educacionais especiais**¹⁰ (NEEs) e ainda proporciona vagas de emprego para pessoas com deficiência.

Atualmente estão matriculados nessa Instituição quatro alunos com NEEs (visual e intelectual) no ensino regular e ainda possui em seu quadro profissional dois servidores com deficiência (deficiência visual e física), o que faz com que a instituição pretende atingir não somente a parte educacional, mas também dar oportunidade de emprego para as pessoas com deficiência.

Assim, a presente pesquisa se propôs a investigar o processo de inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais (NEEs) incluídos no IFRS - Câmpus BG, analisando como essa inclusão vem ocorrendo no sentido de avaliar como são incorporados pela Instituição os princípios de escola inclusiva e identificar as dificuldades e possibilidades desse processo de inclusão. A metodologia empregada é a temática do próximo capítulo.

¹⁰ Optou-se em usar o termo alunos com necessidades educacionais especiais porque é esse o termo empregado até então pela legislação vigente, desconhecendo-se outro amparo legal para nominar os educandos com deficiência.

3 CAPÍTULO III

O IFRS - CÂMPUS BG E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Os dois capítulos anteriores procuram contextualizar a investigação abordando aspectos referentes à história e à legislação da educação inclusiva, da educação inclusiva e da educação profissional no Brasil, em diálogo com diversos estudos sobre a temática. Procurou-se ainda situar o cenário da pesquisa, o Câmpus BG do IFRS, introduzindo os atuais desafios que ele enfrenta com o processo de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais.

Neste capítulo descrevemos ainda como o IFRS - Câmpus BG, do ponto de vista de sua política institucional, descrita no Plano de Desenvolvimento Institucional e no Projeto Pedagógico Institucional, se dispõe a acolher os alunos com necessidades educacionais especiais (NEEs). Também apresentamos as condições físicas e estruturais que a instituição possui, os equipamentos disponíveis para o atendimento especializado aos alunos com NEEs, de acordo com a política TEC NEP. A constituição dos NAPNEs, dentro da política TEC NEP e como ele se estruturou e vem funcionando no IFRS - Câmpus BG também é alvo deste capítulo.

3.1 O Desenho da Pesquisa: A Inclusão no IFRS

Segundo dados do Censo 2010, divulgados recentemente, dos 190.755.799 de brasileiros 45.606.048 possuem algum tipo de deficiência, sendo que 35.774.392 são deficientes visuais, 13.265.599 possuem algum tipo de deficiência motora, 9.717.318 deficiência auditiva e 2.611.536 deficiência mental ou intelectual (IBGE, 2010c). Esses números comprovam a dimensão que o atendimento às demandas por educação e trabalho que as pessoas com deficiência estão tomando no país.

Nesse sentido, a implantação da educação inclusiva na rede escolar brasileira, e mais especificamente na rede de educação profissional, é cada vez mais premente, deixando clara a importância de discutir o processo de inclusão de pessoas com deficiência no contexto escolar. Em vista disso, compreende-se a implantação das atuais políticas voltadas para a educação inclusiva nos Institutos Federais, que visam atender a uma demanda cada vez mais crescente de alunos com alguma deficiência que buscam vagas em cursos de educação profissional. Essas políticas se pautam principalmente na atuação dos NAPNEs - **Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Especiais** - e nas ações TEC NEP - **Tecnologia, Educação, Cidadania e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Específicas**.

Conhecer um pouco mais desse processo, seus entraves e barreiras, possibilidades e avanços, pode auxiliar outras instituições que atravessam o mesmo processo, marcado por ações e reações, rumo à inclusão. Assim, supomos ser possível uma avaliação do processo de inclusão em curso no IFRS - Câmpus BG, quais ações propostas e realizadas para favorecer a inclusão de alunos com (NEEs) e as perspectivas para transformar esta instituição em uma escola inclusiva.

Durante o período desta investigação (2010/2012) o IFRS - Câmpus BG teve quatro alunos incluídos que necessitam de atendimento especializado para que pudessem ter acesso às condições necessárias ao processo de ensino/aprendizagem. Três alunos com deficiência visual, necessitando da adaptação de materiais ampliados e digitalizados e um aluno com deficiência intelectual, necessitando do atendimento de uma monitora e acompanhamento de aulas de reforço para melhor apreender o conteúdo

transmitido em sala de aula. Os equipamentos e recursos utilizados para facilitar o acesso dos alunos ao conhecimento serão apresentados ao final deste capítulo.

Pretendemos com esta dissertação, realizada no IFRS - Câmpus BG, apresentar a investigação realizada sobre o processo de inclusão em curso na instituição, focalizando as ações implantadas ou em fase de implementação e as percepções dos sujeitos envolvidos nesse processo.

Para a efetivação dessa pesquisa, inicialmente foi feita revisão bibliográfica que nos permitiu o embasamento teórico necessário, além de ampliar o conhecimento sobre outras experiências já praticadas e de fornecer subsídios para a implementação de propostas de ações inclusivas.

No segundo momento, foi feito um levantamento para saber quais as dificuldades encontradas pelos alunos com NEEs inseridos no IFRS - Câmpus BG para melhor qualificar suas necessidades, e detectar qual a percepção da comunidade em relação ao processo de inclusão escolar. Os dados foram coletados por meio de observação direta das atividades curriculares, aplicação de questionários e realização de entrevistas sistemáticas com os alunos sujeitos da pesquisa, seus colegas, professores e direção da instituição. Esses dados serão expostos no próximo capítulo.

Visando contextualizar os dados obtidos, tornando-os mais precisos, alguns documentos foram analisados, como o Projeto Pedagógico Institucional (PPI), o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), os planos de curso, o planejamento estratégico, o regimento interno, atas, leis e outros documentos disponíveis. (IFRS, 2009; 2010)

As políticas de inclusão estão presentes no PDI do IFRS, principalmente no que tange ao apoio aos alunos com NEEs e a criação e manutenção dos NAPNEs, sabendo que essa realidade se faz presente em seus Câmpus:

O Instituto Federal do Rio Grande do Sul, entendendo a responsabilidade que tem diante das novas políticas de atendimento e inclusão dos PNEs, considera essencial a criação e/ou manutenção dos NAPNEs – Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais, em cada Câmpus. O PDI, documento em elaboração, prevê apoio a essa parcela de discentes que, precisam de uma atenção especial, tanto no que se refere a inclusão escolar, como no fornecimento de apoio à capacitação de recursos humanos e estrutura física para atendimento a essa necessidade educacional. (IFRS, 2009, p. 70)

Essa preocupação se faz presente também na questão da ampliação e expansão dos Câmpus, mesmo que sucintamente, conforme citado no PDI do IFRS:

O plano de expansão defendido pela instituição diz respeito ao atendimento de demandas específicas da região. São ações ou programas que são desenvolvidos junto à comunidade regional que se revestem de caráter social, como IMAMA, NUDEC e NAPNE. (IFRS, 2009, p. 108)

Procedendo à análise documental, complementada pela observação da realidade cotidiana da instituição, foi possível evidenciar as lacunas existentes entre o que vem a ser a escola inclusiva em termos ideais, preconizada no referencial teórico, e o que se estabeleceu como prática na instituição objeto do presente estudo.

Outro aspecto observado que merece atenção, e é tratado neste capítulo, refere-se a estrutura física do IFRS - Câmpus BG, que nos permite analisar a acessibilidade física e todo o entorno que envolve os espaços públicos para que os alunos com NEEs

sintam-se confiantes e seguros para circular nas dependências da instituição com autonomia, sem haver a necessidade do apoio de outras pessoas.

Os condicionantes físicos que favorecem ou dificultam a inclusão dos alunos também foram estabelecidos durante a prática de observação, sendo que, com base nestes resultados, foram sistematizadas as ações com fim de adequação dos espaços do IFRS - Câmpus BG para que esta venha a se tornar uma instituição inclusiva.

No PDI, não existe um item que contemple a acessibilidade arquitetônica especificamente, porém, sabe-se que já existe a preocupação com essas questões junto ao setor de engenharia. Neste setor, a determinação é que todas as reformas ou ampliações já devem ser projetadas obedecendo às normas da ABNT – NBR 9050, que preconiza que todas as novas construções têm que estar dentro dos parâmetros de acessibilidade e obedecendo ao desenho universal. (ABNT, 2004)

No próximo capítulo discorreremos com maior profundidade sobre os procedimentos utilizados na coleta e análise dos dados. Agora, julgamos ser importante relatar como se constituíram os núcleos de inclusão nos Institutos Federais, a partir da ação TEC NEP.

3.2 A Ação TEC NEP e os Núcleos de Inclusão nos IFs

A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica completou, em 2011, 102 anos de existência, passando por um processo de expansão, ampliando o número de Câmpus que estão vinculados aos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, espalhados por todo o país. Além da política de expansão, os Institutos buscam através do processo de verticalização do ensino proporcionar a inserção de todos os indivíduos que buscam formação profissional, tornando-se um modelo em atendimento universalizado. Dentre os cidadãos atendidos estão incluídos todas as pessoas que de uma forma ou outra estão excluídas da sociedade. Essa política de inclusão na Rede Federal de Educação Profissional, desenvolvida pela SETEC/MEC vem ao encontro da proposta de educação pública federal, de qualidade e para todos visando favorecer também os menos favorecidos e excluídos socialmente, reconhecendo na diversidade uma forma de contribuir para a inclusão de todos os segmentos da sociedade (BRASIL, 2010).

Pensando nas políticas de inclusão para as instituições públicas federais de Ensino Médio e Técnico e buscando um atendimento educacional especializado para os alunos com necessidades educacionais especiais (NEEs), o Ministério da Educação, mais precisamente a SETEC (Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica) cria um programa de governo para dar apoio às instituições provendo recursos para o atendimento dos alunos com dificuldades de aprendizagem e/ou com deficiência: o TEC NEP.

O programa surge para atender a crescente demanda de alunos com deficiência a partir dos processos de inclusão no ensino fundamental, iniciados em meados dos anos 90, e que na última década começaram a chegar à rede federal. Segundo Francelin Costa do Nascimento, que foi por um longo período coordenador do TEC NEP, esse programa foi fruto desse processo de inclusão, visto que:

foi detectado que no ano 2000 já existiam muitos alunos com deficiência incluídos no ensino fundamental e que esses acabariam chegando as nossas instituições, portanto essas deveriam estar preparadas para recebê-los (TORRES, 2010, p.6).

A partir dessa percepção sobre a ampliação da demanda na rede técnica federal de alunos com NEEs, a ação TEC NEP cria vulto e começa a desenvolver seus trabalhos em algumas instituições. Como nessas instituições as ações de inclusão obtém um resultado satisfatório, tornam-se modelo para que as demais instituições da Rede Federal seguissem o mesmo caminho.

Em meados do ano 2000, surge o Programa TEC NEP, proposto por duas secretarias-fim do MEC: Secretaria de Educação Especial (SEESP) e a então Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC). No primeiro momento, o objetivo do programa era identificar as instituições da Rede que desenvolviam alguma ação inclusiva. Logo após foram firmadas parcerias com o INES (Instituto Nacional de Educação de Surdos) e IBC (Instituto Benjamin Constant) para conhecer as experiências dessas instituições e propagá-las para as demais escolas (BRASIL, 2010).

Entre 2000 e 2002, após reunir alguns representantes de Escolas Técnicas, Agrotécnicas e CEFETs (Centros Federais de Educação Tecnológica) ficou enfatizada a necessidade de formar profissionais que atuariam na educação especializada e que abririam as portas nas instituições da Rede Federal de EPCT (Educação Profissional Científica e Tecnológica) para firmarem as parcerias com organizações não-governamentais e outras instituições que já trabalhavam com essas questões. A partir dessa etapa, o TEC NEP adquiriu material didático-pedagógico específico e formou recursos humanos necessários para iniciar o auxílio do atendimento especializado às pessoas com necessidades especiais.

De 2003 a 2006, as principais ações do TEC NEP foram: a consolidação dos Grupos Gestores e a criação dos NAPNEs. Nesse período foram constituídos cinco polos com seus respectivos gestores regionais, sendo um para cada região do país e mais o grupo gestor central formado por representantes técnicos da SEMTEC e da SEESP. Além destes, foram definidos gestores estaduais, na medida em que iam sendo desenvolvidos os eventos estaduais de sensibilização.

De 2007 a 2009 após a consolidação da Ação TEC NEP em toda a Rede Federal de EPCT, foi oferecido um curso para a formação dos profissionais que iriam atuar com o atendimento especializado. Foi oferecido por parceria da SETEC, INES, IBC e o CEFET de Mato Grosso um Curso de Especialização em Educação Profissional e Tecnológica Inclusiva, na modalidade a distância contando com 5 polos regionais. Também foram oferecidos cursos de formação em Libras, braile, políticas pública de inclusão e produção de tecnologia assistiva.

Um das ações do TEC NEP foi a criação da Comissão Técnica Nacional de Acompanhamento de Alunos com Transtornos Globais do Desenvolvimento e Deficiências Múltiplas matriculados na Rede Federal. Essa Comissão propõe, através de orientações, soluções para o processo de ensino/aprendizagem a serem desenvolvidas com o propósito de ampliar a construção dos conhecimentos dos alunos com TGD/DM. Em 2010 e 2011, ocorreram os encontros estaduais e regionais dos NAPNEs, nos quais foram debatidos assuntos pertinentes às ações do Programa TEC NEP, bem como experiências exitosas e troca de conhecimentos entre os participantes. Também, nesses encontros, foram traçadas as novas metas e estratégias de ações futuras do Programa TEC NEP para a promoção das políticas de inclusão nas instituições da Rede Federal.

A ação TEC NEP, em seus 12 anos de vida, tem contribuído para o acolhimento de pessoas com necessidades específicas (deficientes, superdotados e com transtornos globais do desenvolvimento) para que possam estar frequentando as instituições da Rede Federal, beneficiando-se dos cursos técnicos, tecnológicos e de pós-graduação oferecidos. O TEC NEP tem por finalidade instrumentalizar a Rede Federal, dando o apoio necessário para que as instituições tenham condições de efetivar ações como:

adequações do material e do procedimento didático-pedagógico, quebra de barreiras (arquitetônica, educacional e de comunicação), formação de recursos humanos, uso de tecnologia social assistiva, buscando a interação de todas as partes envolvidas com a educação e o crescimento desses alunos. (BRASIL, 2010)

Visando agregar a educação inclusiva à educação especial, isto é, utilizar os recursos humanos e técnicos especializados, bem como os conhecimentos teóricos e metodológicos sobre o atendimento das necessidades educacionais especiais dos alunos incluídos na Rede Federal de Ensino, o Programa TEC NEP propôs, no âmbito interno das Instituições Federais, a criação dos NAPNEs (Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais), que seriam os núcleos de articulação e do desenvolvimento das ações de implantação/implementação desse programa dentro das instituições.

O NAPNE possui um coordenador que é designado por portaria do Diretor-geral e pode estar apoiado por outros profissionais, como sociólogos, psicólogos, docentes, técnicos e também por alunos bolsistas ou estagiários ou ainda por ações de voluntariado, inclusive de pais de alunos.

O NAPNE tem por finalidade promover a cultura da educação para a convivência, aceitação da diversidade e, principalmente, buscar a quebra de barreiras arquitetônicas, educacionais e atitudinais na instituição, de forma a promover inclusão de todos na educação. Para tanto, o NAPNE articula estratégias de inclusão, permanência e saída exitosa para o mundo do trabalho das pessoas com necessidades especiais (PNEs). Cabe ao NAPNE também articular com os diversos setores da Instituição as atividades relativas à inclusão, definindo prioridades, buscando parcerias com entidades de atendimento aos alunos especiais, incentivando e promovendo quebra de barreiras arquitetônicas e de comunicação. Ainda lhe cabe auxiliar na promoção da instrumentalização dos servidores do Câmpus, principalmente no que tange à quebra de barreiras atitudinais e ao uso das tecnologias e metodologias apropriadas.

3.3 O Napne/BG

Para atender a demanda de inclusão de alunos com necessidades especiais no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – Câmpus Bento Gonçalves foi criado o Napne/BG (Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais), no ano de 2004, por portaria do diretor geral. O novo núcleo iria dar suporte a instituição nas questões de inclusão dos alunos que possuíssem alguma necessidade diferenciada ou que necessitassem de adaptações para poder compreender o conteúdo transmitido pelos professores. A partir de sua institucionalização, o Napne/BG começa a auxiliar na inclusão de alunos com alguma necessidade especial com ações de orientação, recepção e capacitação.

Tendo em vista que os primeiros alunos incluídos no IFRS - Câmpus BG possuíam deficiência visual, atender a essa deficiência foi uma prioridade do núcleo. No momento de sua criação, o Napne/BG contava com uma professora especializada¹¹, que buscou junto ao programa TEC NEP subsídios para trazer ao IFRS - Câmpus BG recursos para estruturar a parte física dessa instituição, priorizando a acessibilidade e quebra de barreiras para melhorar o acesso dos alunos com deficiência visual severa. Ela também aperfeiçoou seus estudos na educação para cegos ampliando seus conhecimentos em softwares especiais que serviriam para a leitura de conteúdos

¹¹ Andréa Poletto Sonza, doutora na Área da Informática para Cegos.

digitalizados que eram interpretados por voz sintetizada. Além disso, buscou subsídios para a ampliação das ações do Napne/BG.

Dentre as ações o Napne/BG procurou junto a ADVBG (Associação dos Deficientes Visuais de Bento Gonçalves) alguns conhecimentos nessa área, com o propósito de compreender como utilizar os softwares falantes – como os Leitores de Tela¹² - e o uso do alfabeto braile, além dos métodos de orientação e mobilidade. Essas orientações foram adquiridas com as professoras especializadas e até com as pessoas com deficiência que a auxiliaram com suas experiências e conhecimentos.

Hoje, o Napne/BG é um núcleo atuante junto ao IFRS - Câmpus BG que além de promover as ações de inclusão juntamente com associações de estudo sobre as deficiências, promove ações de extensão. Nestas atividades de extensão, abertas ao público, pessoas com deficiência visual tem acesso a cursos de informática e a utilização dos softwares leitores para adquirirem maior segurança e confiabilidade em suas tarefas rotineiras e com isso terem maior oportunidade de conseguir emprego, viabilizando sua independência financeira e social.

O Napne/BG desenvolve e implementa ações e disponibiliza recursos para facilitar o processo ensino/aprendizagem dos alunos incluídos, apoiando alunos e professores quanto à adaptações e uso de produtos de tecnologia assistiva.

Nos meados da década de 90, quando a instituição ainda era Escola Agrotécnica, uma aluna cega ingressou na escola com a intenção de cursar o Curso de Informática. Após ser aprovada no Processo Seletivo iniciou suas atividades junto a instituição, tentando aperfeiçoar seus conhecimentos na área de informática. Porém, como naquela época não existia nenhum professor especializado e ninguém conhecia as metodologias para atender suas necessidades, a aluna não teve como dar continuidade aos seus estudos, saindo da instituição ainda no primeiro semestre do curso.

Esse fato demonstrou que sem profissionais especializados e sem os recursos e adaptações necessários, a instituição continuaria excluindo os alunos com deficiências e outras necessidades especiais do acesso à educação. Após esse episódio a instituição começa a se preparar para receber os alunos com necessidades especiais e em março de 2008, o IFRS - Câmpus BG, teve uma aluna cega que necessitava de prova adaptada e a utilização de computador com programa de voz. O Napne/BG, já estruturado e contando agora com a professora especializada¹³, providenciou os recursos necessários para que ela pudesse frequentar as aulas com segurança, adquirindo os conhecimentos básicos para o desenvolvimento de suas habilidades.

O ingresso desta aluna foi um marco importante do atendimento a alunos com deficiência no IFRS - Câmpus BG, que começa, ainda que com a relutância de alguns segmentos em mudar sua concepção pedagógica para adquirir a postura de uma instituição inclusiva. Desde então, o IFRS - Câmpus BG tem mantido o ideal de ampliar seu escopo nessa área, favorecendo o acesso de alunos com deficiência, contando hoje com mais alguns alunos com necessidades especiais frequentando desde o Ensino Médio até a graduação.

¹² Os *Leitores de Tela* são programas que interagem com o Sistema Operacional, reproduzindo, de forma sonora, os eventos ocorridos no computador. Essas interfaces lêem para o usuário as informações, botões, enfim, todos os eventos que se apresentam em forma de texto ou equivalente na tela do computador (SONZA, 2008).

¹³ Sentindo-se frustrada por não poder atender as necessidades dessa aluna, a então professora de Informática, a já mencionada Andréa Sonza, se especializou nessa área, cursando o Mestrado e o Doutorado em Informática para Cegos.

Julgamos ser importante relatar a história dessa primeira aluna cega do IFRS - Câmpus BG (aqui denominada de “Prima”¹⁴) pelo seu papel na luta pela diminuição de preconceitos durante sua permanência na instituição. Prima tornou-se deficiente visual em 2001, com 31 anos, e totalmente cega aos 34. Na busca por autonomia e com o desejo de voltar a estudar, descobriu a existência do Napne/BG e soube de sua proposta ligada à Rede Federal. Prima, então, inscreveu-se no processo seletivo para o Curso de Tecnólogo de Alimentos, com ingresso no 1º semestre de 2008. A prova, de igual conteúdo a dos demais alunos, foi adaptada pela equipe do Napne/BG com o auxílio da Associação de Deficientes Visuais de Bento Gonçalves (ADVBG). A candidata passou no processo seletivo, conquistando o 14º lugar na classificação geral do curso.

Matriculada na instituição, as maiores dificuldades enfrentadas por Prima eram relacionadas à acessibilidade física do Câmpus, pois as calçadas eram irregulares e não havia sinalização tátil no percurso que ela deveria percorrer. Devido a isso, a aluna mesmo sendo orientada por uma cachorra-guia, algumas vezes tinha que solicitar ajuda para deslocar-se.

Se a instituição, naquele momento não favorecia sua acessibilidade física com autonomia, no entanto, pôde ser mais inclusiva em relação aos seus estudos, pois, para o acompanhamento das aulas, foi-lhe fornecido um notebook com o software leitor instalado. Com a disponibilização desse recurso tecnológico, a aluna podia acompanhar, em tempo real, todo o conteúdo transmitido pelo professor em sala de aula, pois no momento em que ela entrava em sala, já estava de posse do conteúdo digitalizado. Esse trabalho era realizado pela equipe do Napne/BG que buscava, junto aos professores, com antecedência, o material que iria ser desenvolvido nas aulas. Dessa forma, a aluna estava sempre com o conteúdo atualizado e conseguia acompanhar no mesmo tempo que os demais alunos o desenvolvimento das aulas.

Por meio desses recursos e com o auxílio dos integrantes do Napne/BG, somado a boa vontade dos professores que em contraturno davam-lhe aula complementar, essa aluna conseguiu passar de ano com notas exemplares. Para que conseguisse assimilar o conteúdo recebido a aluna necessitou do acompanhamento dos professores que ofereciam as explicações mais detalhadas e a apoiavam em sua aprendizagem.

Infelizmente, apesar do apoio da equipe, comprometida em auxiliá-la, graves problemas de saúde¹⁵ a impediram de continuar cursando o Curso de Tecnólogo em Alimentos, e a fizeram transferir-se, em 2009, para o Curso de Tecnólogo em Logística, com o propósito de não abandonar seus estudos. Entretanto, outro problema de doença¹⁶ a impediu de continuar seus estudos, e no final de 2009, Prima teve que se afastar da instituição por exigências médica, sem concluir o curso. Contudo, pode-se dizer que essa aluna foi a precursora dos alunos com NEEs no IFRS - Câmpus BG, abrindo as portas para o ingresso de outros alunos com deficiência. A partir dessa experiência a instituição se abriu, definitivamente, para a educação inclusiva.

No ano de 2009 o IFRS - Câmpus BG recebeu um aluno com deficiência intelectual leve, no Curso Técnico de Comércio, do Proeja (Aluno 1), e no ano seguinte, recebeu outros dois alunos com deficiência visual, nos cursos de Tecnologia em

¹⁴ Para preservar sua identidade utilizaremos o codinome ‘Prima’, isto é, primeira, para denominar esta aluna incluída no IFRS-Câmpus/BG.

¹⁵ Devido a alergia aos produtos com látex, toda vez que a aluna entrava no laboratório para participar das aulas práticas, ela passava mal.

¹⁶ O glaucoma, que já a tornara cega, aumentava a pressão de seu olho e causava dor intensa, tendo que recorrer a diversas cirurgias para não perder o globo ocular, e devido a essas intercorrências clínicas sua saúde geral ficou muito afetada.

Horticultura (Aluno 2) e em Logística (Aluno 3), além de uma aluna cega no curso de Especialização em Projeção (Aluna 4).

Hoje, com maior segurança, devido à experiência vivida, a instituição recebe e auxilia na inclusão desses alunos e dá o suporte para os professores e apoio aos alunos para que se sintam incluídos no contexto escolar. Com certeza, a existência de um núcleo de apoio foi um ponto relevante para que esses alunos que apresentam deficiências que requerem atenção específica, optassem por essa instituição.

Para poder abordar com maior segurança o assunto e até compreender mais precisamente as dificuldades encontradas pelos alunos regularmente matriculados em cursos técnicos, tecnológicos e de Especialização do IFRS - Câmpus Bento Gonçalves, apresentamos, de forma resumida, as características das deficiências apresentadas pelos alunos incluídos no IFRS - Câmpus BG, a saber a deficiência visual e a deficiência intelectual. Visando um diagnóstico mais preciso das características de suas deficiências para melhor atender as suas necessidades educacionais, a instituição solicita a esses alunos, atestados médicos determinando através do CID¹⁷ quais são suas deficiências.

A Organização Mundial de Saúde (OMS) considera deficiente visual a pessoa que é privada, em parte (segundo critérios pré-estabelecidos) ou totalmente, da capacidade de ver. Masini et al. (2006) apresentam a deficiência visual dividida em duas categorias: o cego total e o parcialmente cego ou com baixa visão, sendo definido como cego total o indivíduo que não possui a percepção da luz e com baixa visão aquele com graus menores de perda de visão. Assim, a primeira atitude que favorece a inclusão dos alunos cegos é conhecer melhor suas potencialidades e características. Conforme Haddad et al. (2001, p.41), visão subnormal ou baixa visão é definida pela Organização Mundial de Saúde (OMS) como acuidade visual no melhor olho, com a melhor correção óptica, menor do que 20/60 (0,3) e maior ou igual a 20/400 (0,05). Segundo os autores, a

Visão subnormal não define um quadro clínico único e, sim, uma variedade de padrões visuais, determinados pelas modificações nas funções visuais, de acordo com a gravidade da doença ocular ou sistêmica de base (HADDAD *et al*, 2001, p. 41).

Conforme o Decreto nº 5.296/2004, uma pessoa é classificada como cega quando sua acuidade visual é igual ou menor que 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica, ou seja: a cegueira refere-se à acuidade visual no melhor olho menor ou igual a 5%. Já a baixa visão ocorre quando acuidade visual estiver entre 5 e 30% no melhor olho. Também se classificam como deficientes visuais, de acordo com o Decreto nº 5.296/2004, os casos nos quais a somatória da medida do campo visual em ambos os olhos for igual ou menor que 60°, ou a ocorrência simultânea de quaisquer das condições anteriores (BRASIL, 2004a).

A deficiência intelectual também pode ser considerada como um atraso mental, sendo este atualmente o termo que se usa quando uma pessoa apresenta certas limitações em seu cognitivo e que a impede de desempenhar tarefas corriqueiras, como as de comunicação, cuidado pessoal e de relacionamento social.

As pessoas com deficiência intelectual apresentam desde criança dificuldades na fala, em se locomover e nos cuidados pessoais, necessitando de mais tempo para adquirir essas habilidades. A maioria dos casos de deficiência intelectual pode ser identificada na infância, entretanto, muitas crianças só são diagnosticadas quando vão para a instituição. A deficiência intelectual é mais comumente designada como retardo mental ou deficiência mental, sendo que estas denominações carregam uma grande

¹⁷ CID. Código Internacional de Doenças, classificação das patologias existentes segundo a OMS.

carga depreciativa da condição da pessoa, e portanto aqui preferimos utilizar o termo deficiência intelectual.

Segundo a definição da Associação Americana de Psiquiatria (APA, 2011), a característica essencial do Retardo Mental é quando a pessoa tem um funcionamento intelectual significativamente inferior à média, acompanhado de limitações significativas no funcionamento adaptativo em pelo menos duas das seguintes áreas de habilidades: comunicação, auto-cuidados, vida doméstica, habilidades sociais, relacionamento interpessoal, uso de recursos comunitários, auto-suficiência, habilidades acadêmicas, trabalho, lazer, saúde e segurança (APA, 2011).

Essa é também a definição de Deficiência Mental adotada pela AAMR (Associação Americana de Deficiência Mental). Na Deficiência Mental, como nas demais patologias diagnosticadas pela psiquiatria, a capacidade de adaptação do sujeito ao objeto, ou da pessoa ao mundo, é o elemento mais fortemente relacionado à noção de normalidade ou anormalidade. Teoricamente, deveriam ficar em segundo plano as questões mensuráveis de inteligência, como os índices e escalas de QI (coeficiente de inteligência), já que a unidade de observação seria a capacidade de adaptação.

O Decreto nº 3.298/1999, alterado pelo Decreto 5.296/2004 atualizou a definição de deficiência mental, como referente ao "funcionamento intelectual significativamente inferior à média, com manifestação antes dos dezoito anos e limitações associadas a duas ou mais áreas de habilidades adaptativas", tais como: comunicação, cuidado pessoal, habilidades sociais, utilização dos recursos da comunidade, saúde e segurança, habilidades acadêmicas, lazer e trabalho, denominando-a de deficiência intelectual, segundo a recomendação da Organização das Nações Unidas (BRASIL, 2004a).

Uma definição similar de deficiência intelectual, a apresenta como uma:

limitação em pelo menos duas das seguintes habilidades: comunicação, autocuidado, vida no lar, adaptação social, saúde e segurança, uso de recursos da comunidade, determinação, funções acadêmicas, lazer e trabalho (RODRIGUES, 2009).

O termo "deficiência intelectual" substituiu o de "deficiência mental", por orientação da ONU, em 2004, para evitar a associação com a "doença mental", que seria um estado patológico de pessoas que ainda que possuam uma capacidade intelectual igual a da média da população considerada normal, devido a algum problema, acabam temporariamente sem usar sua capacidade plena. A Declaração de Montreal (2004) sobre Deficiência Intelectual afirma que:

Todas as pessoas com deficiências intelectuais são cidadãos plenos, iguais perante a lei e como tais devem exercer seus direitos com base no respeito nas diferenças e nas suas escolhas e decisões individuais. O direito à igualdade para as pessoas com deficiência intelectual não se limita à equiparação de oportunidades, mas requer também, se as próprias pessoas com deficiência intelectual o exigem, medidas apropriadas, ações afirmativas, adaptações ou apoios (UNESCO, 2004, p.2).

De acordo com a Cartilha das Pessoas com Deficiências (PREFEITURA DE CAXIAS DO SUL, 2010), podemos dividir as características apresentadas pelas pessoas com deficiência intelectual, especialmente crianças em idade escolar, em quatro áreas:

- **Área motora:** se a deficiência intelectual for leve, o aluno apresentará apenas algumas alterações na motricidade fina; já em

casos mais graves, pode apresentar dificuldades no equilíbrio, coordenação, locomoção e manipulação de objetos.

- **Área cognitiva:** o aluno possui mais dificuldades para se concentrar, para memorizar e para solucionar problemas. O processo de aprendizagem será mais lento que os colegas sem deficiências, mas pode atingir os mesmos objetivos escolares.
- **Área da comunicação:** apresenta dificuldades para falar e ser compreendido, mas esse fator pode ocorrer por falta de estímulos ambientais.
- **Área socioeducacional:** a diferença entre idade mental e cronológica faz com que a capacidade de interagir socialmente diminua. Esse fato piora quando o aluno é colocado em turmas com igual idade mental, porém, é por meio da interação com pessoas com idade cronológica igual que se desenvolverá mais, adquirindo valores, comportamentos e atitudes de seu grupo.

Assim, visando ampliar o conhecimento sobre as especificidades dos alunos incluídos matriculados no IFRS - Câmpus BG do IFRS, buscamos verificar quais as principais dificuldades encontradas por eles relacionadas à aprendizagem, como os professores conduzem o processo de ensino/aprendizagem, qual a didática utilizada e como transcorre a interação como os demais colegas de classe. Assim a investigação pode indicar como são abordados os temas em sala de aula, se há alguma adequação no processo de ensino para facilitar a aprendizagem desses alunos, tendo em vista a sua limitação sensorial e intelectual, e se os professores comprometem com a transmissão de conteúdos para todos os alunos, apresentem ou não alguma deficiência ou limitação.

O Quadro 1, abaixo, apresenta a relação dos alunos incluídos, que foram sujeitos dessa investigação.

Quadro 1 - Relação de alunos incluídos no IFRS - Câmpus BG

| | Idade | Curso | Deficiência |
|---------|--------------|----------------------------|--|
| Aluno 1 | 21 | Técnico em Comércio Proeja | Faz tratamento neurológico, devido a Epilepsia Parcial Benigna Atípica, sendo que não apresenta crises convulsivas há vários anos, e no momento sua medicação está suspensa. Apresenta dificuldades de aprendizagem. CID10 G 40.0 |
| Aluno 2 | 19 | Tecnólogo em Horticultura | Possui baixa acuidade visual em ambos os olhos, com acuidade corrigida de 20/200 em ambos os olhos. CID10 H.54.2. OD e CID 10 H.44.2 em ambos os olhos Faz acompanhamento psicológico e apresenta sintomas compatíveis com Transtorno Esquizoafetivo, CID10 F25.2, distúrbio no comportamento e bipolaridade. |
| Aluno 3 | 18 | Tecnólogo em Logística | Apresenta visão subnormal conseguindo obter 0,5% de visão em ambos os olhos. CID10 H.54.2 |
| Aluna 4 | 30 | Especialização em Proeja | Possui acuidade visual causando cegueira total nos dois olhos. CID10 54.0 |

Fonte: IFRS - Câmpus BG – Napne/BG (2012)

Note-se que para preservar a identidade dos sujeitos, serão usadas as seguintes denominações: aluno 1, aluno 2, aluno 3 e aluna 4. Nesse capítulo serão abordados alguns dados relevantes sobre esses alunos como características de sua deficiência, inclusão nos bancos escolares e a atuação do Napne/BG como meio de apoio no processo de inclusão desses alunos no IFRS - Câmpus BG.

Para realizar essa pesquisa diversos encontros foram realizados com os alunos com deficiência. Primeiramente para saber se eles estavam dispostos a contribuir com seus depoimentos para essa pesquisa. Depois, foram acompanhados de perto em suas atividades dentro da instituição para serem observados em seu envolvimento com os demais colegas, professores e servidores. Observou-se também se os mesmos conseguiam ter uma vida independente, se conseguiam executar suas tarefas sem ajuda, como mantinham contato com as outras pessoas e quais as barreiras que encontravam ao circular pelas dependências da instituição.

Posteriormente, foram convidados a participar de uma entrevista gravada, na qual eles prestaram seus depoimentos sobre sua vivência na instituição, atividades desenvolvidas, práticas de ensino/aprendizagem e como estavam sendo apoiados em suas necessidades.

O **aluno “1”** possui deficiência intelectual, desde a infância, causada por diversas convulsões oriundas de epilepsia¹⁸ parcial. Essas convulsões causaram a perda do tônus muscular do lado esquerdo e certa limitação cognitiva e na fala. Após diversos tratamentos com uso de medicamentos e estímulos sensoriais este aluno conseguiu superar muitas dificuldades, conseguindo ser alfabetizado. Seus estudos foram estimulados pela sua mãe que é professora e desde pequeno frequentou a instituição, primeiramente na APAE. Ingressou no ensino regular com o auxílio de aulas reforço na APAE, e formou-se no curso do EJA. Atualmente, está matriculado no Curso do Proeja do IFRS - Câmpus BG. Apesar de sua deficiência intelectual, possui potencial para estudar e aumentar seu desenvolvimento cognitivo e profissional.

Sua principal característica limitante é a falta de concentração provocada pelo transtorno esquizoafetivo, possuindo limitação no processo de aprendizagem principalmente na área da matemática e no raciocínio lógico. Ainda apresenta dificuldades em escrever pela sua dificuldade de enxergar, sendo que sua letra não fica muito legível.

Aos nove meses de idade, o aluno “1” teve uma convulsão, sendo hospitalizado e, na época, não se diagnosticou qualquer sequela proveniente dessa convulsão. Apenas, mais tarde, foi constatado que ele apresentava dificuldades na coordenação motora e seu comportamento estava mais agressivo. Com um ano e três meses verificou-se que ele apresentava dificuldades em andar, e após outra convulsão mais forte, comprometeu todo o lado esquerdo do corpo. Nessa época o neurologista diagnosticou que possuía epilepsia parcial de difícil controle e ponta onda do sono, que causava crises de terror noturno. Com convulsões mais frequentes acentuou-se a perda da coordenação motora, cognitiva e fala. Percebeu-se então que ele já com quatro anos apresentava a aprendizagem bastante defasada em relação a idade passando a frequentar o jardim de infância na escola onde a mãe trabalhava. Com 7 anos, com dificuldades de acompanhar o ensino regular foi encaminhado para APAE na turma da alfabetização obtendo grandes conquistas. Com 13 anos ingressou no ensino regular de uma escola municipal e uma vez por semana tinha reforço, em contraturno, na escola especial, conseguindo, desta forma, concluir os estudos até a 4ª série. Em 2007, com 17 anos, ingressou em uma escola municipal para fazer o EJA I. Mesmo com muitas limitações apresentou progresso e bom aproveitamento do conteúdo trabalhado.

Em 2009, o aluno 1, aos 18 anos ingressou no IFRS – Câmpus Bento Gonçalves no Curso Técnico em Comércio do Proeja através da modalidade sorteio. Ele participa

¹⁸ **Epilepsia** é uma doença neurológica crônica, podendo ser progressiva em muitos casos, principalmente no que se refere a alterações cognitivas, frequência e gravidade dos eventos críticos (ABC da Saúde, 2010). Segundo a Liga Brasileira de Epilepsia (2010), a epilepsia é uma alteração temporária e reversível do funcionamento do cérebro, que não tenha sido causada por febre, drogas ou distúrbios metabólicos.

assiduamente das aulas e tem bom rendimento, assimilando muito bem o conteúdo. Em contraturno tem apoio do Napne/BG para sanar as dificuldades, porém teve que repetir o 2º ano pois não assimilou conhecimentos suficientes para avançar para o 3º ano. Após reunião com os familiares, o Departamento Pedagógico e o Napne/BG, deliberou-se que era melhor que ele revisse os conteúdos para que houvesse um progresso consciente e com isso adquirisse maior segurança para enfrentar o último ano do curso. A questão da repetência foi acordada com os pais e com ele próprio, com o intuito de reforçar seu aprendizado e assimilar melhor o conteúdo desenvolvido.

No ano de 2011, o aluno 1, repetiu o segundo ano do Proeja. Nesse ano foi providenciado o acompanhamento de uma monitora para auxiliá-lo em suas atividades buscando reforçar sua aprendizagem com aulas no contraturno, além de incentivar seu aprendizado social e da vida diária. Também são utilizados materiais concretos e exemplos reais para associar a teoria com a prática. Esse aluno tem um bom relacionamento com os colegas, é comunicativo e expressivo. Está sendo avaliado por suas percepções e habilidades, sendo que os professores estão confiantes sobre o seu desempenho.

Sempre objetivando a melhoria na qualidade do ensino e com o intuito de atender o progresso educacional do aluno “1”, o Napne/BG, após reunir os professores para traçar quais as necessidades de complemento de atividades que este aluno necessitava, estabeleceu o processo de adaptação dos materiais didáticos. Para isso foram utilizadas: sucatas, cartolinas, lápis, figuras de revistas, histórias em quadrinhos, livros didáticos e também recursos pedagógicos com material concreto como material dourado, moedas, notas de dinheiro, dominó, figuras geométricas, frutas, rolhas, tampas de garrafas, jogos educativos, dos quais foram produzidas diversas atividades que estimularam seus reflexos e sua criatividade.



Figura 2 - Material didático concreto

Fonte: IFRS - Câmpus BG – Napne/BG

Todo esse material foi utilizado tentando aguçar seus estímulos lógicos para melhorar sua produção na questão da matemática e disciplinas que envolviam cálculos. Também lhe foram propiciados estímulos tecnológicos como atividades educativas, jogos de concentração e memória, quebra-cabeça, dominós, forca, caça-palavras, entre outros que o auxiliaram na parte cognitiva, na construção de texto e na fala.



Figura 3 - Material didático para estimular a aprendizagem

Fonte: IFRS - Câmpus BG – Napne/BG

Percebeu-se que, por meio desses diversos estímulos, o aluno “1” apresentou um crescimento cognitivo e de concentração, o que propiciou uma maior participação e dedicação às atividades em sala de aula. Também observamos que na questão social ele manteve um contato mais cooperativo com seus colegas, participando de atividades em grupo e desenvolvendo suas capacidades de compreensão de universo e socialização no ambiente educacional.

Sabemos que, assim como existem alunos apresentando alguma deficiência que é facilmente identificada, também existem alunos com transtornos que são pouco perceptíveis, sendo identificados somente pelos professores no decorrer do ano letivo quando estes apresentam dificuldades de aprendizagem. Esses transtornos geralmente são déficit de atenção/ hiperatividade e dificuldades de aprendizagem. Para esses alunos não foram proporcionadas aulas de reforço, pois os professores conseguem fazer um trabalho diferenciado, na própria sala de aula, dando-lhes maior atenção e utilizando estratégias de ensino/aprendizagem que estão dando bons resultados.

Foi observado que o maior número de pessoas com dificuldades de aprendizagem estão no curso Técnico em Comércio do Proeja. Esse fato se dá porque os alunos que frequentam esse curso são pessoas que deixaram de estudar há muito tempo e agora estão retomando seus estudos, tendo que rever conteúdos, precisando de um tempo maior para assimilar os conhecimentos.

Já para o atendimento dos alunos com deficiência visual em um primeiro momento, houve várias reuniões para estabelecer com os professores, prazos para entrega de materiais a serem adaptados. Como a maior parte dos textos disponibilizados era proveniente de material impresso, composto de texto e imagens, que exigia um certo tempo para que esses conteúdos fossem adaptados, e dependendo do conteúdo era necessário utilizar técnicas mistas de adaptação, como: material em relevo, em braile e digitalizado para posterior leitura com um sintetizador de voz. O estabelecimento de prazos, portanto, era uma necessidade de poder adaptar o material em tempo hábil para ser disponibilizado para os alunos.



Figura 4 - Material em alto-relevo

Fonte: IFRS - Câmpus BG – Napne/BG

Com o auxílio de um computador, todo conteúdo digitalizado pelos professores ou pelo Napne/BG pode ser acompanhado em sala de aula. Muitas das disciplinas do curso trabalham com tabelas, gráficos e gravuras, para os quais foram desenvolvidas adequações de materiais em conjunto, envolvendo além dos professores e equipe do Napne/BG também apoio individualizado para permitir a compreensão do aluno em relação ao material adaptado.

Os alunos “2” e “3” são deficientes visuais com visão residual, matriculados, respectivamente, nos cursos superiores de Tecnólogo em Horticultura e Tecnólogo em Logística. Estes dois jovens apresentam grande entusiasmo em adquirir conhecimentos novos e buscam auxílio na informática para terem acesso a materiais ampliados.

O aluno “2”, além da dificuldade de visão necessita de maiores cuidados pois apresenta déficit de atenção/hiperatividade. Suas maiores dificuldades são na escrita, na interpretação de textos, nas atividades lógicas e cálculos matemáticos e somado a tudo isso necessita de apoio psicológico para se sentir seguro e incluído.

O aluno “2” é filho adotivo e muito querido pelos pais. Ele nasceu pré-maturo, e quando pequeno teve um crescimento normal, aprendendo a falar e caminhar antes de um ano. Aos quatro anos começou a frequentar a escola. Somente com essa idade foi percebido, pelas professoras, sua dificuldade de visão. Após a realização de testes avaliativos percebeu-se que necessitava o uso de óculos com lente de 9 graus, sendo que com o passar dos anos o grau vem sendo elevado. Os pais relatam que ele teve uma infância feliz e aos cinco anos começou a andar de bicicleta e correr pelas calçadas. Aos seis anos necessitou fazer uma cirurgia de adenóides e ouvido.

Quanto ao seu desenvolvimento educacional, participou do ensino regular em escolas municipais desde a pré-escola até o final de ensino fundamental. No ensino médio recebeu um computador do auxílio do governo, mas utilizou muito pouco porque na escola onde estudava não tinha professores que entendiam de informática e como manusear este aparelho. Apesar disso fez um curso de computação junto a Associação de Deficientes Visuais de BG (ADVVBG), onde se familiarizou com os programas falados e os recursos do computador.

Após a conclusão do nível médio participou da seleção do ENEM e ingressou no IFRS - Câmpus BG no curso de Tecnólogo em Horticultura (5ª chamada). Na instituição, utiliza material adaptado com ampliação de letras, que é providenciado pelo Napne/BG e tem aulas de reforço nesse mesmo local. Possui acompanhamento de uma monitora que além de frequentar as aulas com ele, lhe ministra aula de reforço no contraturno, pois ele apresenta dificuldades de entendimento do conteúdo. O objetivo principal é que o aluno tenha condições de acompanhar as atividades oferecidas e que possa ter o mesmo rendimento que os demais integrantes da turma.

Para ler ou ver televisão, o aluno “2” tem que se aproximar dos objetos devido a dificuldade de visão (miopia alta com lesões na retina – enxerga 0,3 em um olho e 0,2 no outro). Para adaptação desses materiais, os professores enviam ao Napne/BG, com certa antecedência, o conteúdo que será abordado em sala de aula. Esse material se apresenta em formato de documento de texto, em slides ou impressos. A adaptação é feita de maneira muito simples, bastando apenas alterar o tamanho da fonte para aquela que for mais adequada ao aluno, conforme sua necessidade. No caso de materiais em formato de slides, o layout dos mesmos permanece o mais simples possível e com um bom contraste entre cor de fundo e primeiro plano. Dessa forma a visualização é facilitada, permitindo maior nitidez e compreensão da escrita. Além disso, as imagens e as fontes são ampliadas, proporcionando uma percepção mais eficaz.

No caso de materiais impressos, algumas vezes a ampliação é feita por meio de cópia xerografada ampliada ou por meio da digitação do texto, o qual terá sua fonte ou

imagens ampliadas para que seu entendimento não fique comprometido. Pelo fato desses alunos possuírem alguma visão residual, a adaptação de materiais é diferenciada em relação à adaptação de materiais para alunos que são totalmente cegos.

O aluno “2” frequenta poucas aulas devido a sua dificuldade de assimilar o conteúdo, porém diz que gosta de estudar na instituição, pois está sendo muito bem acolhido. Não conversa muito e diz que entende tudo que os professores expõem, porém a realidade é outra; acredita-se que ele tem medo de se expor por ser muito tímido e temer ser reprovado ou perder a oportunidade de estar na escola. Seu comportamento é apático e um pouco depressivo, e devido à isso, ele necessita ser estimulado constantemente, visando elevar sua baixa auto-estima. Atualmente, o aluno “2” apresenta um quadro depressivo necessitando ser medicado diariamente. Ele alega sentir muito cansaço e dores de cabeça. Foi-lhe sugerido acompanhamento psiquiátrico para verificar clinicamente quais são as causas desses desconfortos.

O Napne/BG providenciou-lhe o acompanhamento de uma terapeuta ocupacional, que após alguns atendimentos observou que ele possui muito medo da rejeição e que o fato de concordar com tudo, é para ser aceito, pois teme ser excluído, tanto pelos pais como pelos amigos ou medo de ser abandonado, como ocorreu nos primeiros dias de sua vida. Por isso, tenta agradar seus familiares aceitando tudo o que eles lhe oferecem, mesmo que isso não seja sua vontade própria. Buscando gerar mudanças em seu comportamento, o Napne/BG juntamente com a terapeuta, presta-lhe um atendimento paralelo com o intuito de estimular sua auto-estima e adequação social.

Também com dificuldades de enxergar, mas apresentando um quadro bem mais tranquilo, o **aluno “3”** está conseguindo superar suas dificuldades e com muito entusiasmo consegue ter um bom rendimento e assimilar com facilidade todas as questões propostas.

Seu nascimento ocorreu por meio de cesariana, e os procedimentos pós-nascimento ocorreram normalmente, recebendo alta em 3 dias, retornando para casa. Nos primeiros dias foi observado que ele apresentava visão diferente das outras crianças, e a família resolveu levá-lo ao pediatra, que imediatamente o encaminhou para um oftalmologista. Inicialmente foi levado a um oftalmologista local, que de forma inexperiente informou que ele não possuía resíduos visuais (cegueira total) e que não enxergaria, podendo ainda apresentar dificuldades motoras, devido a sequelas. Porém, o seu desenvolvimento e crescimento ocorreram de forma “normal”, para alívio da família. Em busca de novos laudos médicos e esperanças de cura buscou-se a opinião diversos especialistas, instituições clínicas e entidades (Banco de Olhos de Porto Alegre, e APADEV de Caxias do Sul/RS), apresentando sempre o mesmo diagnóstico “toxoplasmose congênita com visão subnormal estável, astigmatismo e estrabismo”. Ficou órfão de pai, ainda pequeno, sendo criado somente por sua mãe. Possui um irmão menor e serve de exemplo para ele, mostrando dedicação, com atitudes de respeito e carinho.

Em idade escolar, a família decidiu, por conveniência, matriculá-lo em uma escola regular na comunidade de Monte Bérico, uma cidade próxima. Na escola em que foi matriculado não existia nenhum profissional preparado para atendê-lo, mas aceitaram o desafio e disseram que fariam o máximo e o melhor para auxiliá-lo. Os primeiros anos de ensino foram marcados por testes diários para encontrar a melhor forma de adaptação nas aulas. Nos primeiros anos (até a 4ª série) frequentava sala de recursos e também acompanhamento escolar, onde a professora de sala de aula disponibilizava tempo para esse acompanhamento. Após a alfabetização, além de materiais ampliados já fornecidos pela escola, colegas passaram a oferecer-se para sentar ao seu lado, a fim de ditar as frases e conteúdos passados no quadro (muitas

vezes os professores já se davam conta e ao invés de escreverem no quadro, ditavam o conteúdo para a turma). O auxílio dos colegas e professores foi muito importante. Todas as noites em casa sua mãe fazia a verificação dos cadernos e ajudava com as tarefas de casa, incluindo o destaque de linhas do caderno com caneta preta. Assim a parceria entre escola e família foi bastante importante, motivando-o a progredir em seus estudos.

Ao ingressar no Ensino Médio, a diretora foi informada pelo próprio aluno sobre seu histórico, assim a escola se propôs a fazer tudo que fosse possível para auxiliá-lo. O reforço em casa passou a ser bem menor, pois ele já era independente e passou a realizar sozinho as atividades escolares. A escola manteve os principais amigos na mesma sala, pois os mesmos já estavam acostumados a ditar o conteúdo do quadro. Nesse período ele voltou a frequentar a sala de recursos, não mais para acompanhamento escolar, mas sim por interesse próprio em aprender o alfabeto Braille.

Após a conclusão do Ensino Médio, o aluno “3” procurou dar continuidade aos seus estudos participando do ENEM, com isso pode ingressar no IFRS - Câmpus BG com a proposta de cursar o Curso Tecnólogo em Logística, no qual está obtendo ótimo rendimento.

O aluno “3” é muito estudioso e esforçado, sem dificuldades de aprendizado, somente necessitando de material adaptado com ampliação de letras, para poder visualizar melhor o conteúdo. É decidido e sabe o que quer. Sua baixa visão nunca foi impedimento para progredir nos estudos. É muito estimulado pela mãe e sempre procura ampliar seus conhecimentos, buscando na internet ou com os amigos sanar suas dificuldades.

Para os alunos com deficiência visual (DV) do tipo baixa visão, por não serem cegos totais e possuírem ainda algum resíduo visual, situação dos alunos 2 e 3, é indicada a utilização de material digitalizado em editor de texto com fonte ampliada, além de recursos de lentes de aumento para facilitar a leitura de livros ou de textos impressos. Quando necessitam ler textos digitalizados ou ainda utilizarem o computador para pesquisar algum assunto na internet, um dos recursos bastante utilizados é, além da ampliação das letras ou da tela, o contraste de cores que pode auxiliar na percepção visual de quem possui baixo índice de acuidade visual.

Apesar de os alunos “2” e “3” terem a mesma necessidade especial (DV - baixa visão), seus materiais são adaptados de forma diferenciada, respeitando suas especificidades. Isso ocorre devido ao fato que dentre o grupo de pessoas com visão subnormal existirem variações: alguns conseguem ler se o impresso for grande ou se estiver próximo a seus olhos (ou mesmo por meio de lentes de aumento), outros conseguem apenas detectar grandes formas, cores ou contrastes.

É importante, apresentar algumas tecnologias existentes já disponíveis no mercado brasileiro¹⁹, para auxiliar os alunos com baixa visão em suas atividades diárias, como lupas manuais e eletrônicas, programas para ampliação de telas de computador (LentePro, Magic), impressoras em Braille e para texturas (Thermform). Esses novos equipamentos e a produção de softwares, que auxiliam na ampliação dos caracteres e que são utilizados com o uso do computador, tem facilitado enormemente a acessibilidade dos alunos aos conhecimentos, sua interação nas aulas, e favorecido um melhor desempenho acadêmico.

- **Programas ampliadores de tela**

Lupa Eletrônica para TV ou Lupa Eletrônica Manual (Figura 5): As lupas

¹⁹ Alguns sites de revendedores: http://www.clik.com.br/shs_01.htm; <http://www.laramara.org.br> ou <http://www.bengalabranca.com.br>.

eletrônicas para TV são equipamentos semelhantes a um mouse e servem para ampliação da imagem, fazendo com que a leitura no material impresso seja transferida para a tela da TV. Ainda existem as lupas manuais que são lentes de aumento que se utiliza passando sobre as escritas tornando-as maiores e facilitando a leitura das pessoas com a visão reduzida.

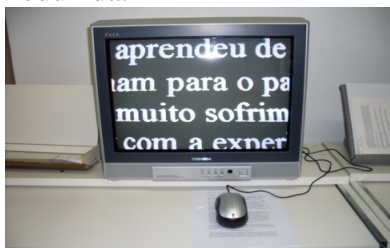


Figura 5 - Lupa Eletrônica

Fonte: IFRS - Câmpus BG – Napne/BG

LentePro²⁰ (Figura 6): desenvolvido por meio do Projeto *Dosvox*, pelo Núcleo de Computação Eletrônica da Universidade Federal do Rio de Janeiro (NCE-UFRJ). É um programa ampliador de telas que aumenta de 1 a 9 vezes o conteúdo aparece na tela do computador, imitando uma lente de aumento.



Figura 6 - Área de Trabalho ampliada com o uso do LentePro.

Fonte: IFRS - Câmpus BG - Napne/BG

Magic: outro exemplo de ampliador de telas é o *software* Magic (Figura 7), da empresa Freedom Scientific, (EUA). Esse programa é um pouco mais sofisticado, além das funções executadas pelo outro ainda faz a leitura da tela por meio de voz sintetizada.



Figura 7 - Software Magic

Fonte: www.bengalabranca.com.br

²⁰ Download do programa freeware disponível em: <http://intervox.nce.ufrj.br/dosvox/lentepr.zip>

Impressoras:

Braille: são equipamentos que reproduzem por meio de impacto os pontos do código braille em um papel com gramatura mais grossa. Estão disponíveis no mercado diversos tipos, com tamanhos e velocidades variados, dependendo da necessidade de cada setor.



Figura 8 - Modelos de Impressoras Braille

Fonte: IFRS - Câmpus BG - Napne/BG

Thermoform: esta impressora reproduz material em alto relevo, através da emolduração de uma película plástica que é sobreposta a uma matriz estruturada com matérias de texturas diferentes e após aquecida à vácuo.



Figura 9 - Impressora Thermoform

Fonte: IFRS - Câmpus BG - Napne/BG

Para os alunos com baixa visão, praticamente são utilizados ampliadores de tela, lupas de aumento e, sempre que possível, cores contrastantes. Já para os cegos existem muitos equipamentos disponíveis no mercado e a cada dia surgem inovações com o propósito de atender essa demanda de usuários. No IFRS, essas impressoras e os leitores de tela estão sendo utilizados pelos alunos.

Assim como os alunos com DV – baixa visão são atendidos, também os alunos com (DV – cegueira total) necessitam de adaptações para conseguirem compreender o mundo que lhe cerca e participar das atividades corriqueiras que lhe são propiciadas.

A **aluna “4”** ingressou o IFRS - Câmpus BG, no Curso de Especialização em Proeja, através de processo seletivo. Ela é uma ótima aluna, necessitando somente de adaptação de material, que precisa ser digitalizado para que possa ler com os programas falados em seu computador. É uma aluna muito dedicada e dinâmica, possui muita independência, se locomove com o auxílio de bengala e não encontra dificuldades para circular nas dependências da instituição. É bastante crítica, e sempre que encontra alguma dificuldade que a impeça de viver com autonomia, não hesita em levar suas sugestões até a direção ou ao Napne/BG para que as devidas providências sejam tomadas.

A aluna “4” não foi criada com a família, pois sua mãe ficou viúva muito cedo, aos 29 anos, com 5 filhos, com dificuldades financeiras, entregou os filhos a outras

famílias para que trabalhassem e ganhassem seu sustento. Quando conheceu sua mãe e seus irmãos já era adulta, compartilhava as mesmas experiências vividas por eles, vivendo de casa em casa, sendo criada por “estranhos”.

Ela tem conseguindo superar as barreiras impostas pela vida, seguindo seus sonhos e desejo de “ser alguém” – expressão que usa desde pequena e que, segundo ela, definem o peso de uma existência. No seu entendimento a sala de aula era o único lugar que a poderia fazê-la respeitada, estudando para um dia ‘ser alguém’. Estar em sala de aula, parecia ser um privilégio que não lhe pertencia, pois trabalhava em troca de comida, teto, roupa, calçado e educação. O seu pensamento sempre foi cheio de esperança e sonhos, alguns nutridos pela sala de aula, lugar de onde partiram as suas melhores descobertas enquanto pessoa e que influenciou e influencia sua vida até hoje.

Já tendo concluído o Ensino Médio Profissionalizante – Magistério e com dois anos de experiência lecionando de 5ª a 8ª série do Ensino Fundamental²¹, no interior de São Borja, em 2000, mudou-se para Caxias do Sul por ser uma cidade que tinha Universidade e possibilidade de trabalho. Prestou vestibular e ingressou na Universidade de Caxias do Sul, para cursar Geografia. Entretanto, como não podia estudar se não arrumasse trabalho, não conseguia fazer mais que duas cadeiras por semestre, pois além de trabalhar durante o dia, à noite cuidava de pessoas idosas de quinta a domingo. Em 2002, quando cursava o terceiro semestre de Geografia e trabalhava durante o dia no Grupo Industrial VOLTRU, era bolsista no Projeto século XXI, participava das ações comunitárias e lecionava na modalidade de educação de jovens e adultos, ela ficou cega.

A aluna “4” tinha 22 anos e ficara cega devido à neurite causada pelo diabetes mellitus (neurite periférica) e ao aumento da hipófise que acelerou a lesão do nervo óptico. O processo foi gradual, mas rápido, entre exames e tratamento totalizou 8 meses com dores de cabeça, a visão turva até a perda total da visão. Até então não havia tido nenhum problema de visão. Para a aluna “4” a perda da visão foi um golpe inesperado e iniciou um período difícil para ela, pois não tinha vínculo com sua família, não entendia o que estava acontecendo, o que lhe esperava, procurando saber quais eram seus direitos a partir daí. Nesta fase o seu maior choque, foi quando retornou as aulas e a coordenadora do curso lhe sugeriu que parasse de estudar, trancasse o curso, pois ela nunca conseguiria dar aula e não teria como continuar nestas condições. A aluna “4” sabia que não iria ser igual a antes, mas queria aprender a usar recursos que facilitariam sua participação em sala de aula, como em outras esferas da vida. Ficou sem argumentos diante da atitude da coordenadora, pois não tinha certeza se iria conseguir fazer o estágio, se conseguiria terminar o curso. Não sabia o que fazer, estava sem perspectivas com um sentimento de humilhação misturado com injustiça, e apesar da “escuridão”, não queria parar de estudar.

Então ela procurou um médico oftalmologista que lhe disse que podia e deveria estudar: “a partir de agora você vai descobrir o que é possível fazer, ou não. Você vai descobrir não os outros vão dizer o que deve fazer...” As palavras do médico despertaram nela a vontade de saber o que poderia continuar fazendo, e então buscou informação e orientação sobre seus direitos e quais os procedimentos a seguir. Assim começou a enfrentar suas novas dificuldades: as primeiras disciplinas com a professora

²¹ A Lei nº 11.274, de 7 de fevereiro de 2006, ampliou a escolaridade obrigatória para 9 anos, e as anteriormente designadas 5ª a 8ª séries (segundo segmento do Ensino Fundamental) passam a ser denominadas de 6º ao 9º ano.

coordenadora e com alguns professores foram desgastantes. A empresa em que trabalhava não quis que ela voltasse a trabalhar e nem foi reabilitada pelo INSS. Recebia, então, pela empresa que trabalhava auxílio doença e a ajuda, não só do tratamento, como a disposição de uma viatura para levá-la ao tratamento.

Nesta época aprendeu a usar muitos recursos importantes para a integração em sociedade da pessoa com deficiência visual: bengala; escrever e ler em Braille, usar o computador (na época DOSVOX), atividades da vida diária... Por mais independente que procurasse ser, as pessoas mudaram seu comportamento em relação a ela, o que lhe causou muito desconforto, principalmente em sala de aula. A sala de aula foi seu espaço escolhido para se sentir valorizada como pessoa e ser tratada com diferença não foi bom, uma vez que pelo seu entendimento: a sala de aula é habitada ou não, por professores comprometidos com o processo ensino-aprendizagem e com a formação dos alunos:

Depois que fiquei cega a sala de aula, onde eu era a colega, a aluna com convicções, com postura frente às circunstâncias que participava dos congressos, era bolsista, monitora... Percebi-me evitada pelos meus colegas, professores, por toda a estrutura da universidade... Eu me sentia tão capaz de participar como antes, mas aos poucos eu fui deixando de insistir em fazer parte... Neste período buscava aprender tudo que podia e parecer o mais “normal” possível, uma postura que não enfatizasse a cegueira... (Aluna 4)

Assim, a aluna “4” foi vivendo com momentos de frustração e buscando mostrar para as pessoas que a cegueira não mudava nada em sua vida, que seus potenciais eram os mesmos e que a única necessidade que possuía era o fato das coisas serem adaptadas para a sua nova realidade;

As pessoas com quem eu convivia ignoravam o fato de eu agora ser cega e ignorando a cegueira, me ignoravam, pois eu era uma pessoa cega e eu ainda não tinha entendido isto... Durante todo o meu curso depois da cegueira fui deixada de fora de muita coisa, mesmo assim em muitas delas eu colaborarei, por tentar me ajustar. (Aluna 4)

O fato das pessoas não saberem como lidar com a cegueira, de não saberem lidar com pessoa com deficiência, a perturbou. Frente a isto, resolveu conversar com seus colegas e professores sobre como se sentia em relação ao fato de ser cega mostrando quais suas dificuldades e necessidades, com o propósito de tornar sua convivência mais tranquila e amigável.

Apesar de seus apelos, muito pouco lhe foi proporcionado e o processo de ensino-aprendizagem deixou muito a desejar. Durante o restante do curso, somente adaptaram um livro e dois professores se dispuseram a adaptar alguns materiais para que ela pudesse acompanhar as aulas. A maior parte do tempo foram seus colegas que a auxiliaram, fazendo a leitura dos Xerox, livros e daquilo que o professor escrevia no quadro. Segundo ela:

Foi muito desgastante porque eu precisava correr atrás do material para ser adaptado (o material chegar até mim adaptado era o maior desafio e consumia minha atenção e energia. (Aluna 4)

O mesmo se deu em relação a sua avaliação. Alguns professores não faziam a avaliação e lhe davam a nota mínima, outros lhe davam a nota máxima pois percebiam o seu esforço. Com essa experiência e por meio de um processo de inclusão um pouco

confuso, a Universidade resolveu se adequar e hoje tem um setor exclusivo para atender o aluno com NEE. Dessa forma a transformação aconteceu.

Em 2007 ela se casou, tendo um pouco mais de estabilidade. Após ter passado por diversas dificuldades de adaptação e ter suas necessidades podadas, a aluna “4” diz sentir-se realizada:

Agora estou no meu melhor momento enquanto pessoa com deficiência. Sinto-me fazendo parte. Sinto uma vontade de aprender. Sinto-me forte novamente... Acredito que cresci neste tempo e quero aprender mais para poder contribuir enquanto profissional da educação, seja com relação aos alunos com NEE, seja na sensibilização dos professores. (Aluna 4)

Devido ao fato de a aluna "4 ser diabética e ter adquirido a cegueira recentemente, e de estar apenas há oito anos sem a visão total, ela aprendeu a leitura do braille somente depois de adulta, por isso ainda encontra alguma dificuldade com essa codificação. Desse modo para estudar utiliza um notebook adaptado com o programa falado “Jaws” que carrega junto consigo.

Ressaltamos que no atendimento a esta aluna, o uso do braille não foi descartado, mas é utilizado em pequena escala pois, devido ao diabetes, a aluna, muitas vezes, apresenta sensibilidade reduzida nos dedos, o que diminui sua produtividade de leitura. Entretanto, essa aluna fala com entusiasmo sobre o uso da tecnologia assistiva, que facilitou sua vida e a tornou independente:

“Eu vivo o meu melhor momento como pessoa com deficiência por estar tendo oportunidade de conhecer melhor uma tecnologia assistiva que faz uma diferença, que me abriu portas pra poder ler mais, me facilitou, me deu mais independência e muito tem a ver por estar aqui no Instituto e poder estar fazendo o Proeja que é uma política de inclusão. Então eu vivo o meu melhor momento como profissional, achando que é possível ser profissionalmente independente, no sentido de eu estar bem qualificada. Desde que eu fiquei cega, eu tinha perdido um pouco aquela segurança, porque não tinha acesso a texto, ao dicionário, e agora por eu usar bem um leitor de tela, tenho acesso a um dicionário digital, e isso me deixa realizada”(Aluna 4).

Para facilitar a vida dos alunos cegos, existem no mercado os leitores de tela que auxiliam a leitura por meio de voz sintetizada. Os softwares mais comumente utilizados pelas pessoas com deficiência visual e disponíveis no IFRS - Câmpus BG são: Dosvox, Virtual Vision e Jaws.

Dosvox²²: vem sendo desenvolvido desde 1993 pelo NCE - Núcleo de Computação Eletrônica da UFRJ (Universidade Federal do Rio de Janeiro), sob a coordenação do professor José Antônio dos Santos Borges. O Dosvox é uma interface especializada, isto é, um Programa que disponibiliza um sistema completo para dv's, incluindo desde edição de textos até navegação na Internet e outros utilitários. Ele se comunica com o usuário, em Português, por meio de síntese de voz²³, viabilizando, desse modo, o uso de computadores por deficientes visuais (SONZA, 2008).

²² A versão atualizada do programa, para Windows, pode ser capturada da Internet gratuitamente em <http://intervox.nce.ufrj.br/dosvox/download.htm>.

²³ Reprodução de fonemas que são gerados sem o auxílio da pré-gravação. Significa transformar informação binária (originária do computador) em sinais audíveis. Uma de suas utilidades é transformar entrada de texto em palavras audíveis para os deficientes visuais (SONZA, 2008).

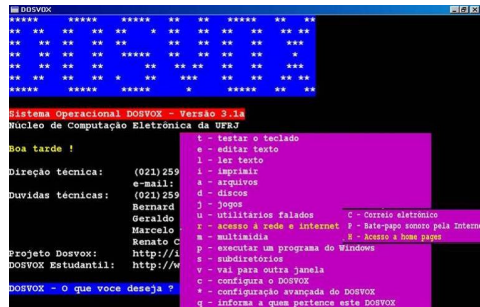


Figura 10 - Interface do Programa Dosvox (tela de abertura e opções do programa)
 Fonte: IFRS - Câmpus BG - Napne/BG

Virtual Vision²⁴ e **Jaws**: são os softwares mais utilizados no Brasil. Interagem com o sistema Operacional Windows e seus aplicativos. Reproduzem por meio de som todos os caracteres que estão na tela do computador pronunciando detalhes sobre a fonte de texto e comandos do Windows. Ainda permitem a leitura das páginas da internet.



Figura 11 - Painel de Controle do Virtual Vision
 Fonte: IFRS - Câmpus BG - Napne/BG

O software leitor de telas escolhido pela aluna 4 foi o **Jaws²⁵**, criado pela empresa norte-americana Henter-Joyce. Trata-se de um programa que interage com o sistema operacional Windows, verbalizando todos os eventos que ocorrem no computador. A (Figura 12) apresenta o Painel de Controle do programa, onde podem ser alteradas as configurações de síntese de voz (SONZA, 2008).

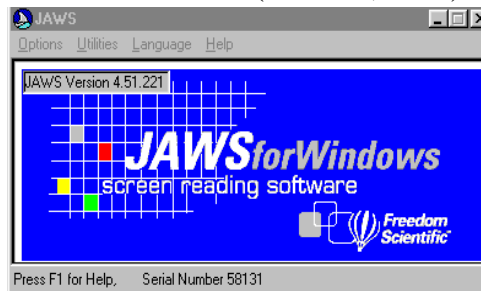


Figura 12 - Painel de Controle do Jaws
 Fonte: IFRS - Câmpus BG - Napne/BG

Outros leitores de telas que começam a ser utilizados pelos deficientes visuais são o NVDA²⁶ e o Orca²⁷ (sistema Linux) que são softwares livres e atendem a ideia do governo de prover as instituições com softwares gratuitos.

²⁴ Site do Fabricante: <http://www.micropower.com.br/dv/vvision4/index.asp>. Software gratuito para correntistas deficientes visuais do Bradesco (0800 7010237) ou do Banco Real (0800 2864040).

²⁵ O download do software (versão demo) pode ser obtido em: <http://www.lerparaver.com/jaws/index.html>
 Site dos revendedores: www.laramara.org.br/softwares.html ou www.bengalabranca.com.br

²⁶ Download gratuito em: <http://nvda.softonic.com.br/download>

²⁷ Download gratuito em: <http://live.gnome.org/Orca>

NVDA: O (Non-visual Desktop Access), em português: (Acesso Não-Visual ao Ambiente de Trabalho) é um leitor de telas gratuito e aberto (open source), ou seja, este software permite que qualquer programador, contribua para seu aprimoramento. Está disponível em mais de 20 línguas.

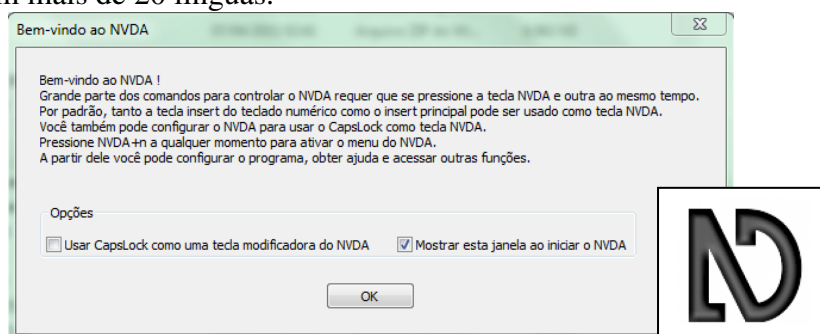


Figura 13 - Tela inicial e símbolo do NVDA

Fonte: nvda.softonic.com.br

Orca: Orca também é um leitor de tela programável livre, de código aberto. Usando várias combinações de fala, braille, e ampliação, Orca ajuda a fornecer acesso a aplicações e kits de ferramentas que suportam o AT-SPI (por exemplo, o ambiente de trabalho Gnome).

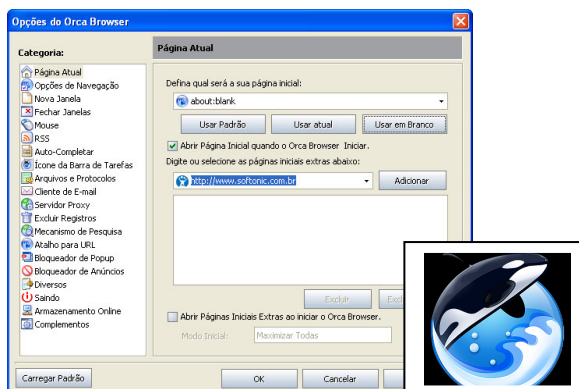


Figura 14 - Janela e símbolo do Software ORCA

Fonte: orca-browser.softonic.com.br

Braille Fácil²⁸: programa que transcreve automaticamente documentos em texto para braille, para posterior impressão. Este softwares também foi desenvolvido pelo Núcleo de Computação Eletrônica (NCE) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) em parceria com o Instituto Benjamin Constant (IBC) (IBC, 2005).

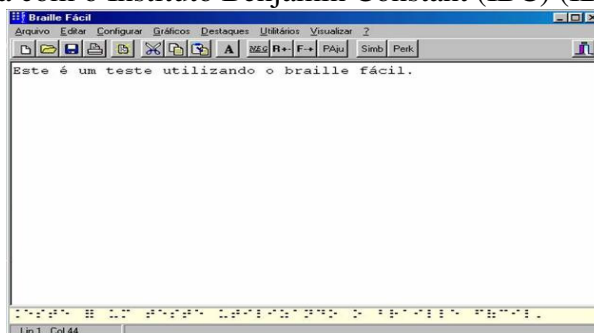


Figura 15 - Interface do Braille Fácil

Fonte: http://www.ibc.gov.br/Texto/meios_programastxt.html

²⁸ O download do programa pode ser realizado em: http://www.ibc.gov.br/Texto/meios_programastxt.html

Quando suas tarefas estão impressas em livros ou cópias xerografadas, a aluna 4 necessita do auxílio dos profissionais do Napne/BG para converter esses documentos para a forma digitalizada com a extensão “doc” ou “txt”. Apenas após essa adaptação os arquivos lhe são entregues para a posterior leitura. O método utilizado para esse processo é o escaneamento do conteúdo que é convertido para OCR e após essa etapa é feita a revisão e a correção ortográfica do conteúdo para verificar se houve a interpretação de caracteres sem coerência e é verificado se o leitor de telas interpreta todos os caracteres corretamente e somente após esse trabalho a aluna recebe esse conteúdo.

Devido ao fato do programa leitor de telas não interpretar figuras ou tabelas, sempre que houver a ocorrência dessas barreiras, faz-se a descrição detalhada e de forma compreensível desses itens, para que a aluna ao receber esse conteúdo, consiga ter acesso ao mesmo na íntegra. Geralmente a descrição é feita de forma sucinta, buscando descrever tudo o que está sendo visto, mostrando indicativos e referências de forma clara e concisa. Quando esse recurso não é perceptível pelo aluno, utilizam-se os exemplos concretos, produzidos em alto relevo que é tateado por ela para obter maior compreensão.

Nem sempre o material concreto, por si só, é suficiente para o total entendimento da aluna. O material disponibilizado em alto-relevo, deve ser interpretado por alguma pessoa (preferencialmente o professor) que esteja ao seu lado dando-lhe as explicações necessárias para atingir melhor entendimento.

Para a produção do material em relevo são utilizados diversos recursos, além de impressoras especiais, como a Thermform. Uma das alternativas mais baratas e acessíveis é a cola plástica colorida, que é aplicada em folhas com gramatura mais grossa que, além de dar uma sensação tátil, ainda serve como recurso visual para os demais alunos, inclusive os com baixa visão, que atingem sua percepção com o contraste de cores que podem ser utilizadas. O relevo é utilizado quando for necessário dar alguma explicação mais detalhada que não é possível ser descrita em forma de texto. Dessa forma, com o acompanhamento de um instrutor (professor ou colega) a aluna consegue perceber, por meio do tato, as definições da gravura que lhe são apresentadas e, se necessário também são utilizadas algumas explicações em braile.

Buscando articular as atividades desenvolvidas pelos professores em sala de aula constatou-se que o apoio proporcionado pelo Napne/BG é de extrema importância para o desenvolvimento do ensino/aprendizagem dos alunos com necessidades especiais. O Napne/BG, através de seus profissionais, estimula esses educandos, apoiando-os, não somente em suas atividades educativas, mas também sociais, amparando-os em suas dificuldades rotineiras e incentivando-os na busca da dedicação e autoestima. Para os alunos com maiores dificuldades de aprendizagem, é proporcionado o acompanhamento de uma monitora, que se faz presente durante o período de estudos em sala de aula e, após, no contraturno, quando é revisto todo o conteúdo de uma forma mais lenta e com uma linguagem mais acessível.

Durante a realização da entrevista semiestruturada com quatro alunos com NEEs incluídos na instituição, vimos que o papel do Napne/BG foi fundamental inclusive para o ingresso dos mesmos, segundo a percepção destes sobre o processo de inclusão de que são alvo no IFRS - Câmpus BG.

Uma das questões da entrevista com os alunos com NEEs foi sobre o porquê eles escolheram o IFRS - Câmpus BG para dar continuidade em seus estudos, sendo que todos responderam que o primeiro ponto levado em consideração por eles e suas famílias foi o fato de ser uma instituição pública federal, com um bom conceito. Eles

mencionaram que a gratuidade da instituição foi um fator relevante, que facilitaria sua permanência na escola, pois não seria necessário efetuar pagamento algum.

Eu optei por vários motivos. O primeiro dele é porque é uma Instituição Federal e entre pagar um curso e escolher um curso gratuito, eu escolhi o curso gratuito. (Aluno1)

Primeiro porque é federal, aí, não precisa pagar, segundo porque eu vi que a instituição também era boa. (Aluno 3)

Entretanto, cabe destacar que outro motivo importante que levou esses alunos a escolher o IFRS – Câmpus BG foi porque souberam que haveria um atendimento especializado para eles, proporcionado pelo Napne/BG, conforme relatos abaixo:

Outro (motivo) foi por causa do Napne/BG também. Eu já havia feito uma entrevista no Napne/BG para ser bolsista e como havia emprego próximo eu resolvi conciliar o meu curso, sendo bolsista, e isso facilitou bastante com transporte, com locomoção, facilitou bastante a minha vida. (Aluno3)

No momento em que participei do processo seletivo, a própria coordenadora do curso falou: você sendo selecionada, acredito que já pode conhecer o Napne/BG. Falou do núcleo, então já adquiri uma certa tranquilidade por saber que existia um núcleo que no momento que eu fosse selecionada, poderia me dar um apoio e ao mesmo tempo aos professores. (Aluna 4)

Essa mesma aluna afirma que uma pessoa com deficiência tem uma percepção diferenciada das escolas, em parte determinada pelo modo como a instituição favorece ou impede seu acesso, devido a deficiência, como ela relata em suas palavras: *“depois que adquiri deficiência visual mudou completamente a relação dos estabelecimentos, das pessoas em relação a mim”*. E complementa que no IFRS - Câmpus BG foi diferente: *“não teve muita estranheza”*, sentindo-se bem confortável devido à recepção da coordenadora do curso, que lhe falou sobre o Napne/BG e sobre seus direitos.

Outro aspecto importante para favorecer o acesso, refere-se à divulgação de informações sobre a instituição e o que ela oferece para facilitar a permanência de alunos com NEEs, como se refere outro aluno, que relata: *“Eu entrei aqui assim: a mãe tava ouvindo o rádio em casa, aí tinha dado algumas coisas sobre o Napne/BG”* (Aluno 1).

Conforme esses relatos pode-se perceber que para os alunos entrevistados o apoio da instituição pública foi fundamental, enquanto aspecto facilitador, pois lhes proporcionou um estudo gratuito e de qualidade. Outro ponto que chama bastante a atenção é que eles citam o Napne/BG como sendo um dos pontos importante por terem optado por essa instituição. A percepção dos alunos é que já existe na instituição uma preocupação com a inclusão dos alunos com deficiência a partir do momento em que foi criado o núcleo de apoio, o que lhes assegura maior tranquilidade pois sabem que a instituição poderá lhes proporcionar um ambiente acolhedor, com adaptações e com a preocupação de facilitar seus estudos.

Devido ao seu trabalho, apoiando alunos incluídos e professores, o Napne/BG tornou-se o ponto de referência na inclusão na rotina de aulas, pois de lá veio não só o direcionamento do espaço físico do instituto, como também o apoio pedagógico, social e psicológico, e por que não dizer também emocional. Muitas barreiras atitudinais, principalmente por parte de alguns professores, começaram a aparecer à medida que foi emergindo a ideia de que teriam de efetuar mudanças em sua prática pedagógica, de

modo a concretizar conteúdos de maior complexidade, bem como adequar atividades, principalmente as elaboradas em laboratórios. A inclusão de alunos com deficiência requeria do professor mudanças metodológicas e adaptações curriculares, gerando certa resistência de alguns deles.

Entretanto, graças à atuação do Napne/BG, que em um trabalho de sensibilização, apresentava propostas metodológicas, opções de acessibilidade, recursos tecnológicos e material de sucata, aos poucos, alguns dos professores mais relutantes começaram a envolver-se no processo, dando sugestões e até mesmo contribuindo na confecção de materiais adaptados.

Alguns professores entrevistados, confirmam os benefícios dessa experiência e referem que os resultados são positivos:

Através do núcleo, tenho total apoio e auxílio para trabalhar com este aluno. Todas as dúvidas são sanadas e os pedidos atendidos pelo núcleo, para facilitar a aprendizagem do aluno. Nunca havia trabalhado com alunos com necessidades especiais, fiquei bastante nervosa e apreensiva no início, principalmente por observar que não transmitia o aprendizado que eles necessitavam. Não consegui ajudar muito o aluno. Foi só com o auxílio do Napne/BG e da professora monitora que o aluno teve melhor desempenho, embora tenha me esforçado, acredito que somente com minhas explicações o aluno não teria êxito nos estudos e avaliações. (Professor A)

Outro professor questionado sobre o apoio que vem recebendo do IFRS – Câmpus Bento Gonçalves mencionou o Napne/BG:

O IFRS possui um departamento denominado Napne/BG, que realiza pesquisas de formas, método e tecnologias para atender alunos com necessidades especiais. Além disso, ele oferece cursos para professores e pessoas da comunidade em geral que tenham interesse em aprender como utilizar e aplicar tais métodos, técnicas e tecnologias com os alunos. (Professor G)

Tendo em vista a necessidade de ampliar as ações do Napne/BG para melhor assistir os alunos incluídos e seus professores, e também divulgar na região que o IFRS - Câmpus BG é uma instituição inclusiva, aberta a receber alunos com deficiência, oferece educação inclusiva, dentre outras atribuições, o Napne/BG traçou um Plano de Ação para o biênio. A inclusão proposta pela instituição contempla todos os alunos, não somente os deficientes, mas também os tradicionalmente excluídos devido às desigualdades econômicas, culturais, étnicas e sociais que marcam a sociedade brasileira. O quadro a seguir (Quadro 2) apresenta algumas metas e ações do Napne/BG, que servem como estratégias para a inclusão de PNEs no IFRS - Câmpus BG, além de propor a realização de pesquisas e a capacitação de professores e servidores.

Quadro 2 - Plano de Ações do Napne/BG – 2010/2011

| METAS | AÇÕES |
|--|---|
| Implantar estratégias de inclusão, permanência e saída com sucesso para o mundo do trabalho de PNEs, no IFRS - Câmpus BG | Institucionalizar o Napne/BG por meio de inclusão do mesmo no Organograma, ligado diretamente à diretoria geral, conforme Nota Técnica 346/2010 – SETEC/MEC. |
| | Ampliar parcerias com instituições de atendimento a pessoas com necessidades especiais (APAEs, Associações de Cegos, de Surdos, de Deficientes Físicos, de Autistas...). |
| | Mapear a demanda de Bento e região relacionada a possíveis alunos com necessidades especiais, candidatos para o IFRS - Câmpus BG. |
| | Desenvolver projetos na área de inclusão digital para Pessoas com Necessidades Especiais (PNEs). |
| | Promover cursos de Libras e Braille para alunos e servidores do IFRS - Câmpus BG. |
| | Realizar adaptação de materiais didático-pedagógicos para alunos com necessidades educacionais especiais (NEEs). |
| | Promover discussões sobre a disponibilização de cotas para alunos PNEs. |
| | Promover ações de atuação conjunta com Psicólogas, Enfermeiras, área pedagógica relacionadas ao acolhimento de alunos com necessidades educacionais especiais e sua inclusão nas classes regulares do IFRS - Câmpus BG. |
| | Promover cursos básicos de informática para PNEs |
| | Incentivar as aulas de goalball (esporte adaptado para cegos) e academia para deficientes visuais (convênio com a ADVBG). |
| | Promover a inserção dos alunos com NEEs, no mundo do trabalho por meio de atuação conjunta com o Departamento de Relações Empresariais- CIEC. |
| | Realizar melhorias no Banco de Recursos Humanos (Sistema de cadastro de deficientes e de empresas relacionados ao mundo do trabalho) acessível, atualmente implementado pelo Núcleo de Acessibilidade Virtual da RENAPI (Rede Nacional de Pesquisa e Inovação em Tecnologias Digitais). |
| | Divulga os trabalhos e experiências realizadas pelo Napne/BG por meio de publicações e/ou da participação em Seminários, Congressos, Oficinas de Inclusão Digital, Mostra Técnica e outros eventos. |
| | Auxiliar os processos seletivos (para alunos e servidores com Necessidades Educacionais Especiais), no que tange ao edital, ficha de inscrição, adaptação de prova e auxílio de PNEs durante as mesmas. |
| Realizar pesquisa, inovação e produção de | Ampliar o Laboratório de Eletrônica do Napne/BG (adquirido com a verba do Projeto Incluir 2009). |

| | |
|--|---|
| Tecnologia Social Assistiva e Acessibilidade Virtual | Ampliar a oficina de Artes e trabalhos relacionados ao projeto Olhos D'Alma ²⁹ (Verba TEC NEP – 2009). |
| | Produzir Tecnologia Social Assistiva para pessoas com necessidades especiais (mouses, acionadores, teclados e brinquedos adaptados para deficientes físico-motores e/ou sensoriais, vocalizadores, sensores de poças d'água para bengalas, dentre outros. |
| | Colocar em funcionamento a Rotuladora Braille (verba do MCT, MEC e IFRS - Câmpus BG) que se encontra na cantina de vinificação, aguardando um rótulo que apresente um papel adequado para a produção da codificação Braille. |
| | Implementar acessibilidade virtual nos artefatos digitais produzidos pelo IFRS - Câmpus BG (sites, sistemas web, objetos de aprendizagem). |
| | Criar um ponto eletrônico online e acessível, inclusive para as pessoas com necessidades especiais. |
| Promover quebra de barreiras arquitetônicas e de comunicação no IFRS - Câmpus BG | Ampliar a Acessibilidade Física do IFRS - Câmpus BG por meio de mapas táteis, pisos táteis, sinalização visual, rampas, instalação de elevadores... |
| | Promover a Acessibilidade Comunicacional no IFRS - Câmpus BG, ampliando o Curso de Libras. |
| | Ampliar a Habitação Universal ³⁰ . |
| | Dar continuidade no acompanhamento das obras de construção do Jardim dos Sentidos ³¹ . |
| Promover a instrumentalização dos servidores do IFRS - Câmpus BG e quebra de barreiras atitudinais | Promover capacitação para servidores na área da Inclusão, Necessidades Educacionais Especiais, Tecnologia Assistiva. |
| | Instituir grupos de estudos com outros NAPNEs e com entidades parceiras para melhor instrumentalizar os integrantes do Napne/BG e também a comunidade de servidores do IFRS – Câmpus BG. |
| | Comprar livros na área da Inclusão e Necessidades Educacionais Especiais para o acervo da Biblioteca do IFRS - Câmpus BG e do Napne/BG. |

Observando as metas propostas, vemos que para que a inclusão ocorra é importante a quebra de barreiras atitudinais, arquitetônicas, de comunicação. Dessa forma, será possível promover a inclusão, a permanência e o sucesso escolar, visando uma saída exitosa e a inserção no mundo do trabalho.

Assim, cabe-nos registrar agora as condições infraestruturais do IFRS - Câmpus BG, no que se refere às condições de acessibilidade, a fim de mapear o estado atual e as lacunas a serem preenchidas para que a instituição se torne um espaço acolhedor para todos os alunos, em especial àqueles com NEEs.

²⁹ Projeto de produção de esculturas em barro e cerâmica, para acessibilizar o Museu dos Imigrantes da cidade de Bento Gonçalves.

³⁰ Habitação Universal é a definição de uma casa adaptada acessível com automação em alguns utensílios e adaptação em alguns cômodos que serve como modelo de uma casa inclusiva.

³¹ Jardim dos Sentidos é um jardim sensorial de plantas medicinais que possuem diversos aromas e texturas.

3.4 Infra-estrutura do IFRS - Câmpus BG, inclusão e acessibilidade

Muitas ações estão sendo praticadas e efetivadas para tornar o IFRS - Câmpus BG uma instituição inclusiva, porém cabe ressaltar que ainda estão faltando alguns aspectos a serem contemplados para alcançar esse conceito, como é o caso da acessibilidade física e na estruturação dos ambientes escolares.

A questão da acessibilidade física é uma das metas a ser cumprida para tornar a instituição inclusiva, não somente para o cumprimento legal, mas também porque como essa instituição já vem recebendo alunos com deficiência, ela tem que se adequar para poder atendê-los. A Dissertação de Silva (2011) já investigava como as políticas de acessibilidade para a inclusão das pessoas com necessidades especiais foram implantadas em uma instituição federal de ensino agrícola da região nordeste do Brasil. Naquele IF a identificação das adaptações físicas, necessárias para assegurar o acesso e a permanência de alunos com necessidades especiais inseridos em cursos técnicos de nível médio, tornou-se premente devido ao ingresso de duas alunas com deficiências físicas, comprovando as dificuldades de implementação da política de acessibilidade e de inclusão escolar na rede técnica federal (SILVA, 2011).

A preocupação com a questão da acessibilidade no IFRS - Câmpus BG fez com que, nos últimos anos, fossem construídas duas rampas, uma para o acesso ao andar superior do prédio onde se encontram a Biblioteca e o Salão de Atos e outra para o prédio onde estão localizados os cursos da área de Informática e o Curso Superior de Horticultura. Apesar de existirem as referidas rampas, não existem caminhos acessíveis que interliguem os prédios da instituição. Desta forma, as pessoas com necessidades especiais são obrigadas a circularem entre o fluxo de veículos, colocando em risco sua integridade física, conforme mostra a (*figura 16*), a seguir.



Figura 16 - Foto do acesso até o ginásio de esportes e Bloco B (Biblioteca, Salão de Atos e Salas de Audiovisuais)

Fonte: IFRS - Câmpus BG – Napne/BG

Acessibilidade é a condição dada a uma pessoa para que ela possa se sentir livre e independente, podendo se locomover entre os espaços, sem passar por constrangimentos ou dificuldades. Baseada nisso, Prado (1997) propõe um conceito de acessibilidade que incorpora a capacidade de autonomia e mobilidade :

O objetivo da acessibilidade é permitir um ganho de autonomia e de mobilidade a uma gama maior de pessoas, até mesmo àquelas que tenham reduzida a sua mobilidade ou dificuldade em se comunicar, para que usufruam dos espaços com mais segurança, confiança, comodidade (PRADO, 1997, p. 3).

O acesso físico é de extrema importância para que o aluno com dificuldades de locomoção sinta-se inserido no contexto escolar. Portanto faz-se necessário a promoção

de caminhos acessíveis e mudanças estruturais nos espaços do IFRS - Câmpus BG para uma boa promoção da inclusão. Também é importante ressaltar que nas rotas deve haver o piso tátil para que as pessoas cegas possam circular livremente sem a necessidade de apoio de outra pessoa.

É importante destacar que deficiência não é doença, é consequência, mesmo que tenha sido causada por alguma enfermidade. Portanto, mesmo que temporariamente, por causa de um acidente, gravidez ou até senilidade iremos necessitar por algum momento de facilidades para nossa locomoção ou interação com a sociedade.

As limitações podem ocorrer em maior ou menor grau, mas não incapacitam as pessoas de terem uma vida social ativa e produtiva. Mesmo as pessoas com deficiências mais graves têm o direito e podem levar uma vida independente, necessitando para isso algumas adaptações.

Muitas adequações já foram propiciadas para tornar o IFRS - Câmpus BG mais acessível, como: as placas indicativas e pintura nas vagas de estacionamento para deficientes; a construção do elevador no prédio central; a adaptação dos banheiros; a rampa de acesso até o Napne/BG, com piso tátil (*Figura 17*); a aquisição de mapa tátil servindo de orientação para os cegos se locomoverem nas dependências da instituição; a instalação do telefone para surdos; a ampliação da habitação universal; entre outras.



Figura 17 - Foto do Acesso às dependências do Napne/BG
Fonte: IFRS - Câmpus BG – Napne/BG

A maioria das adaptações serve para beneficiar as pessoas com deficiência física ou visual, porém existem algumas adaptações para os deficientes auditivos que também são necessárias como sinais luminosos ou visuais. No IFRS - Câmpus BG ainda não foram instalados nenhum desses dispositivos, a não ser o telefone para surdos (*Figura 18*), mas essa é uma das questões que está sendo planejada.



Figura 18 - Foto do telefone para surdos
Fonte: IFRS - Câmpus BG – Napne/BG

Acessibilidade não é um privilégio, é um direito e deve atender a todos os cidadãos, independente de suas diferenças.

Igualdade, liberdade, autonomia e segurança devem ser garantidos a todas as pessoas e isso só é alcançado se, na elaboração dos projetos ou na execução de obras e serviços, forem respeitados esses parâmetros que contribuem para melhorar a qualidade dos espaços de uso público e de uso coletivo.

Quando os princípios de educação inclusiva são corretamente inseridos pode-se afirmar que é muito provável que os resultados aparecerão, como a implantação de medidas de adequação dos sistemas escolares, o aprimoramento do ensino/aprendizagem, a compatibilidade entre os grupos e necessariamente a reestruturação arquitetônica. Assegurar essas condições e propor a acessibilidade é um pré-requisito fundamental para que ocorra a inclusão. A legislação já estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida, desde o início da última década, como a Lei n.º 10.098, de 19 de dezembro de 2000, cujo artigo 8º define acessibilidade como:

condição para utilização, com segurança e autonomia, total ou assistida, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos serviços de transporte e dos dispositivos, sistemas e meios de comunicação e informação, por pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida (BRASIL, 2000b, p. 9).

Outra legislação importante é o Decreto n.º 5.296, de 02 de dezembro de 2004 que regulamenta a Lei n.º 10.048, de 08 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas com deficiência. O atendimento às demandas físicas e materiais de equipamentos e instalações, conforme está previsto na NBR 9050 (ABNT, 2004), que estabelece critérios e parâmetros técnicos a serem observados quando do projeto, construção, instalação e adaptação de edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos às condições de acessibilidade, é outro passo importante no processo de inclusão, pois diminui as barreiras e favorece a aprendizagem, permitindo o acesso e segurança de alunos com NEEs.

Apesar do IFRS - Câmpus BG estar se mobilizando para tornar-se cada vez mais acessível, nas questões das barreiras arquitetônicas alguns itens ainda merecem atenção: as calçadas são irregulares devido ao enraizamento de árvores, e os caminhos possuem depressões que em dias de chuva acumulam água, tornando-se intransitável até para as pessoas que enxergam. A foto a seguir mostra a situação atual das calçadas do IFRS - Câmpus BG.



Figura 19 - Pessoa deficiente visual circulando pelos caminhos do IFRS - Câmpus BG
Fonte: IFRS - Câmpus BG – Napne/BG

Medidas de ajuste estão sendo tomadas como a aquisição do piso tátil e o projeto de reestruturação das calçadas e acesso da instituição. Também, constata-se a falta de adequações internas nos prédios como um balcão acessível na recepção, com altura e

abertura adequados, além da colocação do piso tátil indicativo nos corredores e vias de acesso do IFRS - Câmpus BG.



Figura 20 - Acesso ao Hall de entrada e dos corredores do IFRS - Câmpus BG

Fonte: IFRS - Câmpus BG – Napne/BG

Outro agravante que é observado no IFRS - Câmpus BG é a falta de vagas para estacionamento. Por isso, algumas pessoas estacionam seus veículos nas vias de circulação, causando perigo para os cegos que seguidamente se machucam ao deparar com esses automóveis estacionados em local impróprio.

Também pensando na questão da circulação de pedestres é necessário que essa instituição seja mais iluminada porque em certos locais, principalmente à noite, os locais ficam escuros e desprotegidos.

Esses são alguns pontos mais marcantes na questão da acessibilidade física desse Câmpus, porém cabe ressaltar que não basta a instituição estar bem estruturada se não houver mudanças nas atitudes das pessoas que nela atuam. Todo o processo de inclusão é baseado no conjunto de ações que visem o bem estar e aceitabilidade das diferenças.

Portanto cabe à gestão, além de prover as adequações estruturais, proporcionar a formação dos servidores para que os mesmos adquiram uma postura inclusiva, sendo ressignificados em seus conceitos e projetando um novo olhar sobre as questões da inclusão.

Entretanto, superadas as barreiras físicas e arquitetônicas persiste o desafio de uma mudança comportamental da comunidade acadêmica, para que uma instituição educativa se afirme como inclusiva. As principais barreiras a serem superadas se referem ao aspecto atitudinal, aos conceitos e preconceitos arraigados nos profissionais e dirigentes das instituições, nos pais e nos próprios alunos. O Projeto Pedagógico Institucional do IFRS - Câmpus BG deve prever a superação de todas as barreiras, visando a construção de uma instituição efetivamente inclusiva.

O PDI do IFRS é o instrumento que define os princípios e objetivos da instituição, sua missão, assim como é a manifestação expressa dos propósitos que norteiam as ações que serão colocadas em prática. (IFRS, 2009)

O IFRS é uma instituição de referência regional em educação, ciência e tecnologia buscando a formação de profissionais-cidadãos comprometidos com o desenvolvimento sustentável da sociedade e é tido como capaz de concentrar na sua estrutura organizacional e de planejamento pedagógico como centro de formação profissional capaz de atender às mais variadas demandas e necessidades regionais, por isso tem como um dos objetivos definir políticas que atendem para as necessidades e demandas regionais. Com o propósito de atender essas demandas o IFRS possui a missão de “promover a educação profissional e tecnológica gratuita e de excelência, em todos os níveis, através da articulação entre ensino, pesquisa e extensão, para formação

humanista, crítica e competente de cidadãos, capazes de impulsionar o desenvolvimento sustentável da região”. (IFRS, 2009)

O Plano de Desenvolvimento Institucional do IFRS prevê, no cumprimento de suas obrigações legais e propósitos, o papel institucional de ser agente de transformação regional, e para tanto articula-se com as seguintes finalidades:

- I – ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas à atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional;
 - II – desenvolver a educação profissional e tecnológica, como processo educativo e investigativo de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais e peculiaridades regionais;
 - III – promover a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior, otimizando a infra-estrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão;
 - IV – orientar sua oferta formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, identificados com base no mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural no âmbito de atuação do Instituto Federal;
 - V – constituir-se em centro de excelência na oferta do ensino de ciências, em geral, e de ciências aplicadas, em particular, estimulando o desenvolvimento de espírito crítico, voltado à investigação empírica;
 - VI – qualificar-se como centro de referência no apoio à oferta do ensino de ciências nas instituições públicas de ensino, oferecendo capacitação técnica e atualização pedagógica aos docentes das redes públicas de ensino;
 - VII – desenvolver programas de extensão e de divulgação científica e tecnológica;
 - VIII – realizar e estimular a pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo, o cooperativismo e o desenvolvimento científico e tecnológico;
 - IX – promover a produção, o desenvolvimento e a transferência de tecnologias sociais, notadamente as voltadas à preservação do meio ambiente (IFRS, 2009).
- O PDI do IFRS estabelece ainda, para o desenvolvimento das finalidades propostas, os seguintes objetivos para o Instituto Federal do Rio Grande do Sul:

- I – ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos;
- II – ministrar cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores, objetivando a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização de profissionais, em todos os níveis de escolaridade, nas áreas da educação profissional e tecnológica;
- III – realizar pesquisas aplicadas, estimulando o desenvolvimento de soluções técnicas e tecnológicas, estendendo seus benefícios à comunidade;
- IV – desenvolver atividades de extensão de acordo com os princípios e finalidades da educação profissional e tecnológica, em articulação com o mundo do trabalho e os segmentos sociais e com ênfase na produção, desenvolvimento e difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos;
- V – estimular e apoiar processos educativos que levem à geração de trabalho e renda, e à emancipação do cidadão na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico local e regional;
- VI – ministrar em nível de educação superior: a cursos superiores de tecnologia, cursos de licenciatura, cursos de bacharelado e engenharia, cursos de pós-graduação *lato sensu* de aperfeiçoamento e especialização e cursos de pós-graduação *stricto sensu* de mestrado e doutorado (IFRS, 2009).

Como visto acima, não há explicitamente nenhuma alusão à educação inclusiva nos fins e objetivos da instituição, assim como não encontramos menção à questão da diversidade, da acessibilidade ou do apoio pedagógico, necessários às demandas específicas dos estudantes. Essas lacunas necessitam ser preenchidas, para que no plano legal e documental o IFRS contemple o que já está sendo efetivado no plano da realidade, com as ações TEC NEP e as atividades do Napne-BG.

3.5 A Inclusão no Projeto Pedagógico Institucional do IFRS - Câmpus BG

O projeto pedagógico institucional de uma instituição é o instrumento que define as relações da instituição com a comunidade, a quem vai atender, definindo para quem, porque e como vão ser realizadas as ações educativas.

A elaboração do PPI e seu desenvolvimento requerem reflexão, organização de ações e a participação de toda a comunidade: professores, funcionários, pais e alunos, num processo de construção coletiva, tornando possível a compreensão entre as diferenças, com impactos importantes no clima institucional.

Segundo Veiga (1995, p.13), o Projeto Pedagógico deve ser construído e vivenciado em todos os momentos, por todos os envolvidos com o processo educativo da instituição de ensino.

Nesse sentido, o “fazer” não está descolado do “aprender”, sendo necessário que a equipe pedagógico-administrativa, o corpo docente e discente, e a comunidade, compreendam que tudo o que ocorre em uma Instituição de Ensino faz parte do fenômeno educativo e que a aprendizagem é um processo permanente de construção social através de símbolos, valores, crenças, comportamentos e significados (VEIGA, 1995).

Logo, a instituição possui a meta de educar, como a sociedade em que está inserida, e nesse espaço tudo ensina e todos ensinam a todos, independentemente do sentido e dos julgamentos de valor, em um processo que é individual e coletivo ao mesmo tempo, observando-se que há, sobretudo, um coletivo em cada indivíduo (IFRS, 2010).

Sabemos que a aprendizagem não ocorre somente dentro da sala de aula ou nas atividades formais dirigidas pelos docentes, e nem se reduz à transmissão/assimilação de conhecimentos científicos, mas engloba valores e condutas, habilidades e competências, sentimentos e vínculos. Assim é importante que a instituição cuide para que não haja uma discrepância entre os valores oficialmente defendidos pela instituição e os praticados no cotidiano, como, por exemplo, a existência de atitudes discriminatórias e preconceituosas por parte de qualquer membro da comunidade, seja aluno ou profissional, em uma instituição que se propõe a realizar um trabalho inclusivo.

Para Beyer (2010) a construção de uma escola inclusiva passa pelo Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição, que deve contemplar as demandas da diversidade do alunado.

A idéia de uma escola aberta, inclusiva, com capacidade para atender alunos com situações diferenciadas [...] é altamente desafiante. Tal ação implica a ação de sujeitos que se encontram conectados, os quais não podem prescindir de sua responsabilidade para que esta escola inclusiva se torne possível. Esta responsabilidade conjugada engloba os próprios alunos, as famílias, os professores, as equipes diretivas e pedagógicas, os funcionários e, finalmente, os gestores do projeto político-pedagógico (BEYER, 2010, p. 62-63).

O PPI do IFRS, apesar de ainda não estar aprovado, está em fase final de conclusão, e assim já podemos verificar que há a menção sobre o atendimento aos alunos com NEEs. Percebe-se, dessa forma, que a instituição está buscando adequar sua política e seus métodos para dar suporte ao atendimento dos alunos incluídos.

No que se refere ao processo de inclusão, o PPI do IFRS contempla três itens: Inclusão, Acesso e Permanência. No primeiro item, percebe-se a preocupação com a diversidade e aceitação das diferenças, dando-lhe um sentido heterogêneo. O PPI também cita que o IFRS implementa em todos os seus Câmpus - o NAPNE (Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais) - que tem objetivo de organizar e estimular projetos e programas educacionais para a convivência, consciência da diversidade e, principalmente, buscar a quebra das barreiras arquitetônicas, educacionais e de comunicação, buscando adequar-se à legislação no que diz respeito à acessibilidade física e prioridade de acesso, em especial à Lei 10.098/00, à Lei 10.048/00, o Decreto 5.296/04 e à NBR 9050 da ABNT (2004). Assim, junto aos demais setores, cabe aos NAPNEs, auxiliar no processo de inclusão e de respeito às diferenças, revelando o compromisso do IFRS com a formação integral do ser humano, em especial ao relacionamento que estabelece com o mundo do trabalho.

Além disso, são princípios da ação inclusiva no IFRS: o respeito à diferença; a igualdade de oportunidades e de condições de acesso, inclusão e permanência; a garantia da educação pública, gratuita e de qualidade para todos; a defesa da interculturalidade; a integração com a comunidade escolar (IFRS, 2010).

O PPI do IFRS no que se refere ao processo de inclusão, em seu segundo item, que trata do acesso, afirma que o IFRS, possui o compromisso da democratização e expansão do ensino público e gratuito, buscando assegurar a igualdade de condições, ofertando o acesso por meio de Programa Nacional de Ensino Médio (ENEM) e SiSU (Sistema de Seleção Unificada), possibilitando o ingresso de educandos oriundos de vários estados brasileiros, concretizando o princípio da mobilidade acadêmica. Porém, cabe destacar que ainda não estão asseguradas formas de ingresso diferenciadas, apesar de já constar no PPI que:

No intuito de avançar na democratização do acesso aos cursos, o instituto está definindo políticas afirmativas para ingresso, tais como cotização, bonificação ou reserva de vagas, para alunos da rede pública, membros de comunidades quilombolas, afro-descendentes e indígenas e pessoas com necessidades especiais (IFRS, 2010).

Este é um desafio apontado por este PPI para os próximos anos: avançar no sentido da inclusão social e na democratização das condições de acesso aos cursos ofertados em relação aos aspectos citados acima, dando continuidade à forma pública, impessoal e honesta, que já é marca dos processos seletivos do IFRS. Entretanto cabe destacar que tratar pessoas desiguais como iguais reforça a desigualdade, não garantido a equidade de oportunidades, isto é as mesmas condições a todos, igualmente.

O IFRS - Câmpus BG por ser uma das únicas instituições da região que proporciona curso técnico gratuito, é muito procurado, sendo que a forma de ingresso é uma preocupação constante. O processo seletivo já é um agravante e causa muita preocupação para os alunos que pretendem ingressar nesse estabelecimento. E em se tratando de alunos com NEEs, as dificuldades aumentam, pois eles têm o direito ao acesso em igualdade de condições como os demais alunos, e para tanto desde o processo de inscrição à realização de provas, isso deve ser assegurado. Quanto à competição pelas vagas, a adoção de reservas de vagas (cotas), que visem garantir o ingresso de um percentual mínimo de estudantes com deficiências seria um avanço, ainda não

contemplado pela instituição. Apesar de não assegurar a igualdade de oportunidades as cotas para deficientes, as cotas raciais e as cotas sociais garantam que diversidade e a pluralidade estejam contemplados no quadro discente.

Segundo relatos da secretaria escolar e do representante da COPERSE (Comissão Permanente do Processo Seletivo) para os alunos com NEEs existem provas adaptadas e/ou auxílio de profissionais qualificados para acompanhamento desses alunos como intérpretes de Libras ou é disponibilizado um servidor para o acompanhamento do deficiente visual, no dia da realização das provas. Para os alunos cegos ou com baixa visão as provas são adaptadas, digitalizadas, impressas em braille ou em fontes maiores, dependendo da necessidade de cada aluno. Para esses alunos também existe um acréscimo de tempo para a realização das atividades, conforme previsto em lei.

Porém, cabe registrar, as provas aplicadas para os alunos cegos são formuladas com igual teor igual as demais. As questões formuladas são as mesmas, em conteúdo e extensão. Pelo fato das perguntas serem extensas, isso causa um desconforto, pois as provas são cansativas e de difícil execução, isso implica em maiores dificuldades de leitura e compreensão para quem tem baixa visão ou é cego.

Já para os alunos surdos é providenciado o acompanhamento de um intérprete de LIBRAS que os auxiliam na compreensão das questões. Para os alunos que possuem limitação motora ou dificuldade de locomoção são disponibilizados espaços acessíveis ou ajudas com equipamentos especiais ou tecnologia assistiva.

Entretanto, ressaltamos que não basta somente prover as adaptações físicas e/ou complementares, pois a adequação da prova em sua estrutura e conteúdo também devem ser observadas para que todos possam participar em igualdade de condições do Processo Seletivo. Nesse sentido, indicamos que na questão do ingresso de alunos com NEEs, o IFRS - Câmpus BG deve rever suas estratégias e prever que as pessoas com deficiência também sejam contempladas com a reserva de vagas no momento que tiverem que passar pelo Processo Seletivo e que a prova seja adaptada também em sua estrutura e conteúdo.

No terceiro item, que refere-se à permanência, o PPI do IFRS indica que a instituição possui política de assistência estudantil ofertando a opção de residência que beneficia os alunos dos nível médio e técnico, com perspectivas para o atendimento de alunos do curso superior. Atualmente são oferecidas diversas modalidades de auxílio, como moradia, alimentação, transporte, entre outras.

No que tange a permanência, os aspectos pedagógicos também são muito importantes, pois são eles que asseguram que a aprendizagem ocorra, e os alunos obtenham sucesso escolar. O fracasso escolar, marcado pela reprovação e repetência, é uma das principais causas de evasão, pois muitas famílias e mesmos estudantes julgam que se não há aprendizagem não há motivos para permanecer na instituição, pois não haverá a conclusão do curso e o conseqüente ingresso no mundo do trabalho.

O PPI do IFRS manifesta preocupação em prevenir o fracasso escolar, e por isso, no âmbito de cada Câmpus existem projetos de apoio pedagógico que visam auxiliar os discentes no sentido de obterem êxito em seus estudos, através de oficinas, aulas de reforço e sessões especiais de monitoria por área/disciplina, entre outros. Assim, para melhor analisarmos o processo de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no IFRS - Câmpus BG, antes da análise das respostas dos sujeitos da investigação, julgamos ser necessário mostrar a visão da instituição, referente a inclusão dos alunos com NEEs, verificando como os documentos do IFRS - Câmpus BG, em especial seu Projeto Pedagógico Institucional (PPI), abordam o processo de inclusão, e

quais são as adaptações curriculares em curso na instituição, para verificar como a instituição vem se preparando para tornar-se uma escola inclusiva. (IFRS, 2011)

O projeto pedagógico de uma instituição de ensino, não é definitivo, compreendendo ser um processo contínuo, de construção coletiva, sendo que aponta o parâmetro a ser seguido, e assim, orienta as práticas de ensino e de aprendizagem, indicando o investimento constante no aprimoramento das relações, compreendidas como principal fonte do desenvolvimento dos alunos. Como a sistematização do PPI nunca pode ser considerada como definitiva, ela exige um planejamento participativo, que proporcione seu aperfeiçoamento, adquirindo melhorias durante seu percurso.

Nesse sentido, os professores assumem um papel importante, visto que são os dirigentes do processo de ensino, os responsáveis pela atividade-fim da instituição escolar, a formação do aluno, e diretamente envolvidos nas questões pedagógicas, que apontam para o principal desafio do processo de inclusão: que este seja capaz de contribuir para a promoção do sucesso escolar dos alunos com NEEs.

No próximo capítulo, as percepções dos professores, dos técnicos e dos alunos sobre o processo de inclusão no IFRS - Câmpus BG complementam a discussão iniciada e reafirmam a importância do Napne/BG, da formação continuada de professores e da construção de um PPI que assegure as condições de aprendizagem a todos os alunos.

4 CAPÍTULO IV

S PERCEPÇÕES DOS SUJEITOS SOBRE AS POLÍTICAS DE INCLUSÃO DE PESSOAS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS NO IFRS - CÂMPUS BG

Com o propósito de mostrar como uma instituição de ensino que possui alunos com necessidades especiais desempenha a ação de inclusão, vimos no capítulo anterior como essa instituição está se preparando para tornar-se inclusiva, seja no que tange às adaptações arquitetônicas e físicas planejadas ou já realizadas, seja na aquisição de equipamentos, e também na elaboração do Projeto Pedagógico Institucional.

Neste capítulo apresentamos os dados obtidos com o desenvolvimento da pesquisa, apresentando e caracterizando os sujeitos, suas percepções sobre o processo de inclusão em curso na instituição, e as principais dificuldades para seu desenvolvimento. A ação do Napne/BG, fundamental nesse processo, e já explicitada no capítulo anterior, agora é exemplificada pelo depoimento dos sujeitos da investigação, que relatam como transcorre a inclusão, desde o acolhimento dos alunos, como estão sendo orientados e quais as dificuldades que apresentam para poder conviver em uma instituição pública, cujo público é proveniente de diversas regiões e possuem suas próprias características.

Este capítulo defende ainda que não é possível pensar o processo de inclusão sem investir na formação continuada de professores, na discussão permanente sobre o currículo e a avaliação, sobre as mudanças pedagógicas e atitudinais que se fazem necessárias para garantir a igualdade de oportunidades de aprendizagem.

A fundamentação teórica, a análise das entrevistas, bem como as observações realizadas nas aulas teórico-práticas, constituíram-se de elementos imprescindíveis para a elaboração e construção de um documento, a ser encaminhado à Direção onde são abordadas as demandas por melhorias das condições de atendimento dos alunos com NEEs, bem como se projetam estratégias e ações para a transformação de uma instituição agrícola em um ambiente inclusivo.

4.1 Os Dados: Procedimentos de Coleta e Análise

Na realização da pesquisa foram utilizados diversos procedimentos metodológicos, inseridos em uma abordagem qualitativa, visando atingir os objetivos propostos, em especial, verificar como está ocorrendo o processo de inclusão dos alunos com NEEs no IFRS - Câmpus BG. A opção pela abordagem qualitativa se justifica por permitir na análise dos dados o aprofundamento necessário e a constante interação teoria-empíria-teoria. Para Lüdke e André (1986), para apresentar os dados em pesquisas qualitativas o pesquisador “terá que rever as suas idéias iniciais, repensá-las, reavaliá-las, e novas idéias podem então surgir nesses processos” (LÜDKE & ANDRÉ, 1986, p. 49).

Entretanto cabe destacar que não nos ativemos a monismos metodológicos, mas optamos por recorrer a diversos autores, não necessariamente associados a uma mesma corrente, que poderiam contribuir para a necessária fundamentação teórica e para uma abordagem plural no que se refere à análise de dados.

Nessa abordagem, os principais instrumentos de investigação utilizados para a coleta de dados foram a aplicação de questionários aos profissionais da instituição – docentes e técnicos – e a realização de entrevistas semiestruturadas com os alunos

incluídos. Esses instrumentos foram complementados pela necessária observação de campo, além da análise da legislação pertinente e dos documentos da escola.

Essa opção metodológica se ancorou em autores que contribuíram para esse estudo com suas reflexões sobre a educação inclusiva, subsidiando de forma crítica, a análise da realidade encontrada na instituição investigada. Além desses autores, destacamos aqueles que nos orientaram quanto a utilização dos instrumentos de investigação, com destaque para Lüdke e André (1986), Duarte (2004) e, em especial, Bardin (1977), de quem utilizamos a técnica conhecida como análise de conteúdo.

Assim, as reflexões iniciaram a partir da análise dos dados e das percepções dos sujeitos – alunos incluídos, professores e técnicos do IFRS - Câmpus BG – e permitiram alimentar as discussões sobre o processo de inclusão de alunos com NEEs na educação profissional, e os desafios e perspectivas da educação inclusiva na instituição investigada.

Primeiramente, na fase exploratória, foi realizado um levantamento para saber quantos e quais eram os alunos com NEEs que estavam inseridos no contexto escolar do IFRS - Câmpus BG. Logo após foram colhidas informações nos setores Pedagógico, Direção-geral, Secretaria Escolar, COPERSE e Napne/BG a respeito das políticas de inclusão, às formas de acesso e qual era o apoio fornecido para sustentar a permanência desses alunos na instituição.

Para a análise documental, além da legislação pertinente e dos documentos da instituição (PDI, PPI e outros documentos), foram utilizados também dados secundários gerados pelo IFRS - Câmpus BG através dos registros escolares disponíveis na Secretaria da Instituição, como relatórios dos participantes, atas escolares e fichas dos alunos. Segundo Lüdke e André (1986)

[...] a análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvendando aspectos novos de um tema ou problema (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 38).

Após o levantamento dos documentos e sua análise, entramos em contato com os futuros participantes das entrevistas e questionários para informá-los sobre o objeto da pesquisa e seus objetivos. Esse procedimento é importante, tanto para facilitar o desenvolvimento da investigação quanto para evitar futuros problemas, decorrentes de ruídos na comunicação entre o pesquisador e os sujeitos da investigação, membros da mesma comunidade acadêmica. Este cuidado é necessário, principalmente por se tratar de uma investigação realizada no local de trabalho da pesquisadora, com seus colegas e com alunos da instituição, o que demanda maior cuidado e preocupação com os aspectos éticos e mesmo político-institucionais. Seguindo o que orienta Neto (2000) quando destaca como sendo importante ‘a apresentação da proposta de estudo aos grupos envolvidos’:

Trata-se de estabelecermos uma situação de troca. Os grupos devem ser esclarecidos sobre aquilo que pretendemos investigar e as possíveis repercussões favoráveis advindas do processo investigativo. Caso os dados colhidos nas pesquisas não sejam suficientes para fazermos nossas conclusões acerca do objeto pesquisado, precisamos estar prontos para outras ou novas incursões no campo de pesquisa (NETO, 2000, p. 55).

Ainda foram realizadas observações do contexto investigado por meio da ficha de observação para obter informações sobre a adaptabilidade dos alunos com deficiência à instituição de ensino.

Como relatamos, optamos por utilizar durante o desenvolvimento da pesquisa diversos instrumentos para obtenção de dados: questionários aplicados ao diretor geral (Anexo 1), aos professores que possuíam alunos incluídos (Anexo 2), com as pedagogas (Anexo 3), e entrevista semiestruturada com a psicóloga, gravada em equipamento sonoro e transcrito no (Anexo 4) e entrevista semiestruturada com os alunos incluídos, gravada em áudio e transcrito no (Anexo 5).

Assim, os instrumentos utilizados – questionários e entrevistas - foram elaborados e aplicados em três momentos distintos. Primeiro elaboramos um questionário que foi distribuído para os professores que possuíam algum aluno com deficiência em sua classe. Para a realização da coleta de dados com os professores foi utilizado como recurso metodológico um questionário, construído especificamente para esse fim.

O questionário apresenta como característica, segundo Richardson (1999), a possibilidade de se estabelecer uma maior objetividade com relação ao foco investigado, demandando um tempo menor de disponibilização do participante e sendo acessível a um maior número de pessoas. Para Bogdan e Biklen (1994), “o questionário é um instrumento em que os dados apresentam elementos necessários para pensar de forma adequada e profunda sobre os aspectos do fenômeno que se pretende explorar”.

Este questionário foi entregue para dez professores, de um total de 25 que atuavam com alunos NEES, mas somente sete responderam as questões e devolveram o instrumento. Cabe registrar que esse baixo número de questionários entregues (10) dentro da população de professores à época atuando com alunos NEEs, deveu-se ao fato de que na época da aplicação dos questionários (2010), o IFRS - Câmpus BG estava passando pela reestruturação de seu quadro profissional, no qual muitos professores haviam ingressado há pouco menos de dois meses e outros estavam em fase de transferência ou eram substitutos, optou-se por envolver na pesquisa somente os professores que estavam trabalhando com os alunos incluídos e que iriam dar continuidade ao processo por mais tempo.

Nota-se que o número de professores é reduzido, pois os mesmos professores que lecionam nos Cursos Técnicos ou Tecnólogos também lecionam no curso do Técnico em Comércio do Proeja ou na Especialização. Também houve a recusa de alguns professores que diziam-se inseguros para responder tais questões, porque ainda não conheciam muito bem esse público e os procedimentos que envolviam esse assunto.

Porém, mesmo que esse número de questionários aplicados tenha sido reduzido, a devolução foi significativa, e nos permitiu traçar um parâmetro de como estava sendo conduzida a questão da inclusão dos alunos com NEEs e pode-se ter uma ideia da percepção dos professores que estavam envolvidos com eles.

Em um segundo momento foi elaborada uma entrevista semiestruturada que foi aplicada para os quatro alunos com NEEs incluídos na instituição. Essa entrevista foi gravada com vídeo e som e posteriormente transcrita. As respostas foram comparadas a fim de analisar quais dados eram semelhantes e relevantes entre os alunos pesquisados. A realização das entrevistas favoreceu o aprofundamento da questões de estudo e sua análise. Segundo Duarte (2004), essa é uma característica das entrevistas, pois elas permitem

[...] ao pesquisador fazer uma espécie de mergulho em profundidade, coletando indícios dos modos como cada um daqueles sujeitos percebe e significa sua realidade e levantando informações consistentes que lhe permitam descrever e compreender a lógica que

preside as relações que se estabelecem no interior daquele grupo, o que, em geral, é mais difícil obter com outros instrumentos de coleta de dados (DUARTE, 2004, p. 215).

As entrevistas semiestruturadas realizadas com os quatro alunos com deficiência que estão inseridos no IFRS - Câmpus BG visaram aprofundar a investigação sobre as suas necessidades especiais. As entrevistas foram realizadas quando os quatro alunos frequentavam a instituição nos seguintes cursos e períodos: o 2º ano do Curso Proeja – Técnico em Comércio (aluno 1), 2º semestre do Curso Tecnólogo em Horticultura (aluno 2), o 2º semestre do Curso Tecnólogo em Logística (aluno 3), e o Curso de Especialização em Proeja (aluna 4).

Essas entrevistas foram gravadas com o intuito de não perder nenhuma informação relevante para a análise. Também em certos momentos foram utilizadas anotações manuais para ampliar a quantidade de dados para a pesquisa.

As entrevistas semiestruturadas foram aplicadas aos alunos com (NEEs), no sentido de captar suas impressões sobre seu ingresso e permanência na instituição de ensino. Essas entrevistas foram realizadas de forma individual, com um questionário pré-elaborado, buscando pesquisar as causas da deficiência dos entrevistados, como é a evolução de seus estudos, o método de inclusão adotado pelo IFRS – Câmpus BG, saber quais são suas necessidades de apoio para haver a evolução de seus estudos e como foi a recepção de seus colegas quando eles ingressaram na instituição..

A realização das entrevistas possibilitou a obtenção de informações importantes para definirmos quais estratégias poderão ser utilizadas para garantir o apoio e permanência dos alunos que declaram necessitarem de atendimento educacional especializado. Para a realização das entrevistas, buscou-se um ambiente onde eles se sentissem à vontade para expressar suas opiniões, sendo um local silencioso e sem muitas interrupções; por isso essa entrevista foi realizada nas dependências do Napne/BG, local esse já frequentado por esses alunos em sua rotina diária.

Duarte (2004) defende que a realização de uma boa entrevista exige que o pesquisador:

Tenha muito bem definidos os objetivos de sua pesquisa (e introjetados - não é suficiente que eles estejam bem definidos apenas “no papel”); b) que ele conheça, com alguma profundidade, o contexto em que pretende realizar sua investigação (a experiência pessoal, conversas com pessoas que participam daquele universo - egos focais/informantes privilegiados -, leitura de estudos precedentes e uma cuidadosa revisão bibliográfica são requisitos fundamentais para a entrada do pesquisador no campo); c) a introjeção, pelo entrevistador, do roteiro da entrevista (fazer uma entrevista “não-válida” com o roteiro é fundamental para evitar “engasgos” no momento da realização das entrevistas válidas); d) segurança e autoconfiança; e) algum nível de informalidade, sem jamais perder de vista os objetivos que levaram a buscar aquele sujeito específico como fonte de material empírico para sua investigação (DUARTE, 2004, p. 216).

Além dessas entrevistas os alunos foram observados em sala de aula e obtivemos maiores dados sobre sua participação na instituição junto ao departamento pedagógico com as pedagogas e diretora de ensino, bem como obtivemos algumas informações com a monitora que os acompanhou durante o ano em suas atividades rotineiras e com apoio nas aulas de reforço.

Optamos por utilizar as entrevistas como instrumento de pesquisa com os estudantes, visando aprofundar questões sobre a percepção dos sujeitos quanto ao processo de inclusão vivenciado na instituição. Assim, a realização das entrevistas visou captar a impressão que os alunos têm da instituição, bem como saber qual é o tipo de apoio que estão recebendo dos servidores da instituição, como estão sendo recebidos pelos colegas e de que forma o Napne/BG contribui para que realizem seus estudos com eficiência.

Em um terceiro momento foi distribuído um questionário para a direção da instituição, pedagogas, monitora e psicólogas, visando levantar que atividades estão sendo praticadas para o acolhimento e dos alunos com NEEs e quais as estratégias estão sendo utilizadas para que lhes sejam proporcionada uma educação de qualidade, buscando a participação de todos, sem diferenciações, com vistas à igualdade e inclusão no ambiente escolar.

Assim, os dados obtidos com a aplicação dos instrumentos – questionários e entrevistas – nos permitiram perceber como o aluno está sendo recebido pela comunidade escolar, quais as dificuldades que ele encontrou, sua relação com os professores e colegas, quais as medidas que a direção da instituição está tomando para facilitar o seu aprendizado e sua convivência enquanto estudante.

Com o fim de atender a essas proposições, recorreremos a metodologias, que de acordo com Martins (2004), ajudaram a:

controlar o exercício da intuição e da imaginação, mediante a adoção de procedimentos bem delimitados que permitiram restringir a ingerência e a expressão da subjetividade do pesquisador (MARTINS, 2004, p. 292).

Após coletar os dados por meio das entrevistas e questionários foi realizada uma análise com a leitura detalhada das respostas. Os dados coletados na pesquisa foram analisados e categorizados à luz do referencial teórico de Bardin (1977), no que se refere à análise de conteúdo, e dos objetivos da investigação. Acreditamos que esta metodologia favorece a interlocução teoria e prática, como defendem Lüdke e André (1986):

Para se realizar uma pesquisa é preciso promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 1).

Assim foi possível organizar as categorias, seguindo critérios em que a flexibilidade permite o diálogo entre teoria e prática, sem engessar os dados e as análises. Conforme aponta Duarte (2002):

Esse material precisa ser organizado e categorizado segundo critérios relativamente flexíveis e previamente definidos, de acordo com os objetivos da pesquisa. É um trabalho árduo e, numa primeira etapa, mais braçal do que propriamente analítico (DUARTE, 2002, p. 151).

Como os dados obtidos com os questionários e entrevistas foram interpretados segundo a técnica de análise do conteúdo, de Bardin (1977), faz-se necessário explicitar a forma como essa análise transcorre. Para Bardin (1977), a análise do conteúdo se faz em três momentos: a pré-análise, a escolha do material e o tratamento dos resultados.

Na pré-análise: organiza-se o material, escolhem-se os documentos a serem analisados, formula-se hipóteses ou questões norteadoras e, por último, elaboram-se indicadores que fundamentem a interpretação final. A escolha de material é o momento da codificação – em que os dados brutos são transformados de forma organizada e agregados em unidades, as quais permitem uma descrição das características pertinentes do conteúdo. E no tratamento do resultado é feita uma análise dos dados obtidos e dela extraídos os resultados, tendo em mente que é preciso voltar-se atentamente aos marcos teóricos, pertinentes à investigação, pois eles dão o embasamento e as perspectivas significativas para o estudo. A relação entre os dados obtidos e a fundamentação teórica é que dará sentido à interpretação. (BARDIN, 1977).

Da mesma forma Minayo (1994) caracteriza a análise de conteúdo como abrangendo as seguintes fases: pré-análise, exploração do material e interpretação dos dados, justificada pela heterodoxia da variedade de material obtido qualitativamente que exige do pesquisador um olhar observador e cuidado no tratamento das questões. (MINAYO, 1994, p. 75).

Dessa forma, os dados foram agrupados em categorias considerando a quantidade de ocorrências para cada opção apresentada e também pontos de vista, partindo-se em seguida para uma interpretação a luz da bibliografia utilizada. A partir desse trabalho, foi realizada uma análise comparativa desses resultados com os dados obtidos na análise documental e os objetivos traçados para a pesquisa. O cruzamento das diversas fontes de pesquisas – gravações, entrevistas e questionários - permitiu-nos compreender os processos de inclusão/exclusão desses estudantes gestados nas suas histórias singulares, construídas discursivamente nos grupos sociais em que vivem dentro e fora das escolas.

A análise dos dados foi feita tentando-se responder as questões que embasaram nosso estudo, momento em que se procurou estabelecer articulações entre a teoria e a prática, as partes e o todo. A pesquisa utilizou uma abordagem qualitativa dos dados, com a intenção de analisar os processos de inclusão/exclusão de alunos com NEEs, bem como que estratégias estão sendo utilizadas para que o aluno sintam-se realmente incluído. Também essa análise pode nos ajudar a verificar quais foram as transformações, avanços e contradições das práticas pedagógicas utilizadas para o atendimento desses alunos. Conseguiu-se perceber quais os pontos estão sendo falhos e que necessitam de ajustes, buscando as melhores formas de transformar o ensino/aprendizagem desses alunos em algo prazeroso, respeitando suas necessidades e opiniões, de forma que não estimule a evasão dos mesmos.

Esta investigação, não teve a pretensão de propor uma solução para as dificuldades encontradas, mas seu objetivo foi o de realizar uma leitura das condições de ensino oferecidas pelo IFRS - Câmpus BG, na perspectiva da educação inclusiva.

Esse levantamento serviu também para avaliar quantos e quais alunos estão incluídos, quais são as políticas de inclusão propiciadas, como é feita a preparação da comunidade escolar para acolhê-los, com destaque para a capacitação dos professores, que condições de adaptação dos espaços físicos são ofertadas e que condições de interação são estabelecidas no ambiente escolar para que esse aluno sintam-se parte integrante da instituição.

A pretensão dessa pesquisa também foi a de mapear as dificuldades e os entraves que impedem o acesso e permanência dos alunos com NEEs nesse Câmpus, verificando se as condições ofertadas lhes são propícias para que os mesmos sintam-se parte integrante do contexto escolar.

Após a definição dos alunos que apresentavam uma necessidade de apoio efetivo, e que devido as suas deficiências, devidamente caracterizadas no capítulo

anterior, se tornaram os sujeitos da pesquisa, é importante apresentar alguns dados sobre os servidores – docentes e técnicos – que atuam com esses alunos.

4.2 Docentes e técnicos e a educação inclusiva no IFRS

Com a intenção de saber qual a opinião dos professores quanto ao processo de inclusão dos alunos com NEEs no IFRS - Câmpus BG e quais as estratégias que estão sendo utilizadas pela instituição para que essas ações se concretizem, foi realizada uma pesquisa mais pontual com o recurso de questionário. Assim, foi possível ter um apanhado de questões relativas ao aprendizado desses alunos, bem como as dificuldades encontradas pelos professores em relação a falta de experiência e de estímulos para atuarem com esse público.

O IFRS - Câmpus BG possui em seu quadro docente 75 professores efetivos e 12 professores substitutos, contratados temporariamente. O questionário foi aplicado somente para 10 professores, de um total de 25, que possuem em sua classe alunos NEEs. Esse número foi reduzido, pois como explicado anteriormente, muitos professores não se sentiram confortáveis em responder ao questionário porque recém haviam ingressado na instituição e ainda não tinham conhecimento suficiente das políticas de inclusão que estavam sendo aplicadas no IFRS - Câmpus BG. Outra questão é que os mesmos professores atuam nos cursos técnicos ou tecnólogos, sendo que não havia necessidade da aplicação do questionário duas vezes, o que também reduziu o número de entrevistados. Por isso, somente sete questionários foram respondidos, mesmo assim, os dados obtidos foram satisfatórios para poder-se fazer uma análise do processo de inclusão do IFRS - Câmpus BG.

Com o questionário dos professores procuramos levantar a opinião de professores que estão diretamente envolvidos com alunos com deficiência, sendo que muitas vezes o mesmo professor está atuando em cursos diferentes (técnico e Superior) possuindo mais de um aluno com NEEs.

Inicialmente, visando caracterizar esses docentes/respondentes apresentamos alguns dados sobre eles, sendo que a identidade dos professores não será revelada. Eles serão denominados pelo gênero (Professor ou Professora) A, B, C, D, E, F e G.

Quanto à formação acadêmica dos pesquisados pode-se verificar que somente um professor possui formação em Licenciatura, que os demais possuem formação mais técnica e a grande maioria em alguma Engenharia. Todos os sete docentes tem pós-graduação *stricto sensu*, sendo que 6 professores possuem o Mestrado e apenas um concluiu o curso de Doutorado. Desses, quatro tem entre 29 e 36 anos, e três entre 40 e 48 anos, sendo a maioria relativamente jovem, o que pode ser analisado positivamente, pois possuem dinamismo e conhecimentos atualizados, porém percebe-se a falta de experiência com alunos, pois apenas dois professores tem mais de 5 anos de magistério. Destacamos como aspecto negativo, o fato destes professores estarem envolvidos em mais de uma matéria, como demonstra o Quadro 3:

Quadro 3 - Relação de professores que possuem em suas classe aluno incluído

| Identificação | Idade | Área de atuação | Anos de experiência | Formação Acadêmica |
|----------------------|--------------|--|----------------------------|--|
| Professora A | 30 | Botânica e Ecologia Fruticultura e Silvicultura; Fisiologia Pós-Colheita em Horticultura; Climatologia Agrícola. | 2 anos e meio | Engenheira Agrônoma, Mestre em Fisiologia Vegetal e Doutora em Agronomia |
| Professor B | 30 | Gestão de Estoques; Logística Reversa; Gestão da Qualidade; Modelagem e Simulação; Logística Aplicada ao Comércio e Prest. Serviço | 4 | Engenheiro de Produção Mestre em Engenharia de Produção e Sistemas |
| Professor C | 29 | Nutrição das Plantas e Fertilidade dos Solos | 1,5 | Engenheiro Agrônomo |
| Professor D | 48 | Português; Língua Inglesa; Literatura e Produção de Texto. | 9 | Bacharel em Direito, Licenciatura em Letras e Mestre em Letras e Cultura Regional |
| Professora E | 36 | Logística de Distribuição; Gestão de Custos; Empreendedorismo; Marketing; Projeto Integrador. | 5 | Engenheira de Produção Mestre em Engenharia de Produção |
| Professora F | 45 | Gestão de Pessoas; Economia Solidária e Empreendedorismo; Planejamento; | 14 | Bacharel em Administração de Empresas, Especialista na Qualidade Total na Agropecuária e Mestre em Educação Agrícola e Meio Ambiente |
| Professora G | 40 | Fundamentos da Computação; Informática; Info Aplicada ao Comércio; TI e Mec. De Controle; Introd. À Tecnologia da Inf. E Comunicação; Organização de Banco de Dados | 5 | Tecnóloga em Processamento de Dados, Especialista em Informática na Educação e Mestre em Ciência da Computação |

O IFRS - Câmpus BG possui em seu quadro de servidores técnico-administrativos 89 profissionais que estão dispostos nos setores de administrativos, de apoio e pedagógico. Nesse segmento foram selecionadas algumas pessoas que consideramos importantes para serem aplicados os questionários: como as pedagogas, a psicóloga e a monitora. Atuam no atendimento Pedagógico três pedagogas e no setor Psicológico duas psicólogas, sendo que somente uma psicóloga e duas pedagogas responderam o questionário. Julgamos que essas profissionais, devido à sua formação e envolvimento com os alunos com NEEs, poderiam contribuir com este estudo. Assim, os questionários foram aplicados basicamente para as pessoas que estariam diretamente envolvidas nas questões do ensino/aprendizagem e no processo de inclusão desses alunos.

A participação desses sujeitos foi importante para a discussão, pois permitiu conhecer a visão da equipe pedagógica em relação à inclusão desses alunos nos cursos ofertados pela instituição, permitindo, ainda, perceber quais são os pontos que ainda precisam de ajustes e quais as ações que estão sendo efetivadas com o propósito de tornar o IFRS - Câmpus BG uma instituição inclusiva. O quadro a seguir (Quadro 4) sintetiza o perfil desses profissionais:

Quadro 4 - Relação de técnicos que responderam questionário/entrevista

| Nome | Idade | Área de atuação | Anos de experiência | Formação Acadêmica |
|-------------|--------------|------------------------|--|---|
| Técnica 1 | 27 | Pedagoga | 3 anos como Orientadora Educacional no Colégio de Aplicação da UFRGS e 6 meses como Pedagoga no IFRS - Câmpus BG | Pedagogia e Filosofia. Especialista em Educação Infantil; Especialista em Gestão do Trabalho Pedagógico, Supervisão e Orientação; Mestrado em Educação. |
| Técnica 2 | 39 | Pedagoga | 17 como Pedagoga em Educação Infantil e 3 anos no IFRS - Câmpus BG | Pedagogia- séries Iniciais; 4 cursos de especialização: Psicopedagogia; Educação Infantil; Deficiência Mental e Deficiência Múltipla. |
| Técnica 3 | 42 | Psicóloga | 17 anos como Psicóloga no IFRS - Câmpus BG | Bacharelado em Psicologia, Especialização em Psicoterapia Psicanalítica |
| Técnica 4 | 41 | Monitora | 1 ano no IFRS -Câmpus BG | Licenciatura em História, Especialização em Inglês para Negócios e Especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional. |
| Gestor | 42 | Diretor-geral | 4 anos como Diretor de Ensino em Petrolina/PE; 3 anos no IFRS - Câmpus BG como professor e Diretor de Ensino | Engenheiro Agrônomo; Mestre em Fitotecnia; Doutor em Ciência e Tecnologia de Alimentos |

Visando ampliar o conhecimento sobre como ocorre o processo de inclusão na instituição, do ponto de vista da política institucional, o diretor-geral se dispôs a responder a um questionário sobre o assunto. Assim, obtivemos mais dados sobre os procedimentos que estão sendo propostos para o bom atendimento aos alunos com NEEs e quais as estratégias utilizadas pelo IFRS - Câmpus BG para se tornar uma instituição inclusiva. As respostas do questionário nos permitiram averiguar qual a opinião da direção-geral para efetivar esse processo.

Vimos que o Napne/BG tem um papel importante na instituição, pois ele articula as estratégias bem sucedidas de inclusão, permanência e conclusão nos cursos dos alunos com NEEs, promovendo a diminuição das barreiras pedagógicas e atitudinais, valorizando a convivência e a aceitação da diversidade. Também é tarefa do Napne/BG promover a qualificação dos servidores, docentes e técnicos, do IFRS – Câmpus BG, para o uso de tecnologias e metodologias apropriadas, a sensibilização para a superação de barreiras atitudinais e a articulação dos diversos setores da Instituição incentivando a inclusão.

Entre tantos aspectos importantes que favorecem ou dificultam a inclusão e a aprendizagem dos alunos com NEEs, destacamos dois: a necessidade de mudanças e adaptações no currículo e no processo de avaliação.

4.2.1 A Adaptação curricular: a visão dos professores

Outra questão importante de ser analisada é sobre a adaptação curricular que é um determinante muito importante para que a inclusão de alunos com NEEs seja realizada com sucesso.

Ressaltamos que o conceito de Escola Inclusiva, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Especial, exige

uma nova postura da escola comum, que propõe no projeto político pedagógico, no currículo, na metodologia de ensino, na avaliação e na atitude dos educandos, ações que favoreçam a integração social e sua opção por práticas heterogenias. A escola capacita seus professores, prepara-se, organiza-se e adapta-se para oferecer educação de qualidade para todos, inclusive, para os educandos com necessidades especiais (BRASIL, 2001b, p. 40).

Com base nisso, vimos a importância de verificar as concepções de currículo e quais adequações na matriz curricular estão sendo propostas pelo do IFRS - Câmpus BG em seu PPI, com vistas ao bom atendimento dos alunos. Segundo Beyer (2010) a questão pedagógico-curricular é importante na discussão da escola inclusiva:

Pode-se pensar, assim, na formulação do currículo para os alunos com necessidades educacionais especiais numa base comum aos demais alunos, já que o princípio da educação inclusiva é não alijar ninguém das condições gerais de progressão escolar. O currículo não sofre alteração fundamental, porém as características de aprendizagem dos alunos com necessidades especiais são, sem dúvida, levadas em conta (BEYER, 2010, p. 69).

O IFRS - Câmpus BG concebe o currículo numa perspectiva ampliada, que contempla as diversas experiências de aprendizagem, os esforços pedagógicos e as

intenções educativas. Paiva (1993) vai além e entende que o currículo tem papel fundamental na construção da identidade de um povo, na concretização da sua soberania e seu senso de autonomia. O currículo é compreendido como um projeto, porque não se trata de algo pronto. Acredita-se que o currículo, enquanto meio de organizar o conhecimento, deve ser construído coletivamente, levando em consideração os elementos da realidade local e dos sujeitos envolvidos, influenciado pelas relações dinâmicas dentro do contexto escolar e carregado de intencionalidade político-pedagógica (IFRS, 2011, p. 26).

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais instituídos para as adaptações curriculares, estratégias para a educação de alunos com NEEs, partimos do pressuposto que o currículo deve estar associado ao Projeto Pedagógico da Instituição:

Nessa concepção, o currículo é construído a partir do projeto pedagógico da escola e viabiliza a sua operacionalização, orientando as atividades educativas, as formas de executá-las e definindo suas finalidades. Assim, pode ser visto como um guia sugerido sobre o que, quando e como ensinar; o que, como e quando avaliar (BRASIL, 1999b).

O IFRS - Câmpus BG acredita que o currículo deve explicitar a função da instituição e enfatizar o momento histórico e social determinado, sendo uma forma de organizar saberes. Assim, entendemos que o currículo não é um conceito abstrato que tenha algum tipo de existência fora e previamente à experiência humana, mas uma construção cultural, um modo de organizar uma série de práticas educativas (SACRISTAN, 1998, p. 5).

Nesse sentido, o currículo precisa expressar os anseios da comunidade escolar, incluindo-se as vozes das culturas silenciadas, para que, através dele, se realizem os fins da proposta educacional. Dessa forma, a organização curricular do IFRS proposta no PPI tem como diretriz a formação humana, ou seja, formar cidadãos/trabalhadores que compreendam a realidade e possam satisfazer as suas necessidades transformando a si e ao mundo (IFRS, 2011).

Segundo Carvalho (2009), toda a comunidade escolar deve participar da discussão do projeto da instituição, que é político e é pedagógico:

As discussões e a elaboração do projeto político-pedagógico devem ser produzidas por toda a comunidade escolar, sem considerá-las como tarefa de alguns, em geral os educadores, reunidos num grupo de trabalho. O texto estará sempre em processo de aprimoramento, pois se trata de um “tecido” que nunca se arremata, porque a vida é dinâmica e exige adaptações permanentes (CARVALHO, 2009, p. 159).

Percebe-se que a política do IFRS - Câmpus BG está preocupada com a formação humana e busca atender os anseios da comunidade, além de estar imbuído do ideal de transformar a instituição no atendimento que visa abranger o todo. Contudo, ele ainda não está adequado a nova realidade que se apresenta, onde a diversidade de alunos provenientes de diversas regiões, com dificuldades de assimilar conteúdos ou que possuem características próprias, necessitam de formas diferenciadas de aprendizagem sendo necessário que haja adequações curriculares para atender esse público.

Portanto, faz-se necessário que haja na instituição a preocupação em atender as necessidades particulares de seus alunos, levando em conta não só as suas capacidades

intelectuais, mas, também, seus interesses e motivações, buscando ajustar-se às suas necessidades, partindo do princípio que cada indivíduo possui seu ritmo e estilo de aprendizagem.

As adequações/adaptações curriculares são alternativas que flexibilizam o currículo vigente visando ações que atendam à necessidade especial de alguns alunos e que podem ser desenvolvidas em sala de aula. É um conjunto de modificações no processo de ensino e no preparo dos professores para o atendimento dos alunos, que podem ser propiciadas por alterações físicas, materiais ou de comunicação e que venham facilitar aos alunos com NEEs o desenvolvimento de suas atividades e que sejam pertinentes ao seu currículo escolar.

Portanto, incluir, não significa simplesmente matricular alunos com necessidades especiais na classe comum, ignorando suas necessidades específicas, mas significa dar ao professor e à escola o suporte necessário à sua ação pedagógica, o que requer uma série de adaptações curriculares.

Segundo a opinião dos professores, expressas nas respostas aos questionários, uma adaptação curricular seria aquela que abrange mudanças em relação a forma de ensinar, dando condições para que os alunos com dificuldades de aprendizagem consigam receber o conteúdo transmitido de uma forma agradável. Entretanto, alguns acreditam que é necessário restringir as competências e conteúdos àqueles que o aluno com NEEs tenha condições de assimilar.

Entendo como a elaboração de uma nova grade de disciplinas e conteúdo e, conseqüentemente, avaliação, de forma diferenciada para os alunos portadores de necessidades especiais, visando atingir competências dentro das possibilidades do aluno, e atestando as competências que foi possível acompanhar. (Professora A)

Construir um currículo específico para alunos de inclusão. Nesse currículo entrariam apenas as disciplinas que os alunos tenham condições realmente de realizar, considerando as suas limitações. (Professora G)

Consideramos essa posição dos professores como um equívoco, sobre o que realmente é a adaptação curricular. Quando um professor afirma ser necessário “construir um currículo específico para alunos de inclusão”, podemos perceber um entendimento de que essa adaptação seria uma diminuição, e nesse sentido ao fazer algo diferenciado para o atendimento dos alunos com NEEs, não estamos incluindo, pelo contrário, estamos excluindo. A adaptação curricular deve ser geral, envolvendo todos os alunos e toda a comunidade escolar. Objetiva uma mudança de métodos e ações visando facilitar a assimilação de conteúdos.

Nessa adaptação curricular devem estar inseridos os métodos de ensino/aprendizagem construtivos, de fácil percepção. Também podem ser usados exemplos do dia-a-dia visando facilitar a compreensão e sempre que possível utilizar a aplicação exemplos práticos, com objetos de aprendizagem lúdicos ou concretos, estimulando os órgãos sensoriais, facilitando a recepção dos conhecimentos, criando condições aos alunos que possuem dificuldades de memorização de deter as informações ou aguçando os estímulos dos alunos que são desprovidos de algum sentido ou movimento.

Inicialmente deve-se ser avaliada a real necessidade dessas adequações e o nível de competência curricular do aluno. Para alguns alunos que não conseguem acompanhar o conteúdo e não atingem as metas propostas no currículo regular ou não alcançam os níveis de escolarização adequados devido a dificuldades orgânicas ou por possuírem

algum déficit que compromete o funcionamento cognitivo, psíquico ou sensorial, essas adequações são importantes para que ele consiga atingir seus objetivos.

Ainda podem existir alguns programas especiais. Nesses são acrescentadas algumas atividades relacionadas ao seu desenvolvimento básico como: consciência de si; cuidados especiais da vida diária; treinamento de suas capacidades multisensoriais; exercício de independência e relacionamento interpessoal, dentre outras habilidades (BRASIL, 1999b).

Nesses currículos não é levado em conta seus aprendizados acadêmicos ou se esses conhecimentos foram assimilados, o importante é verificar o crescimento desse aluno como sujeito e verificar quais as reais competências por ele alcançadas.

A execução desse programa deve ter a participação da família e o acompanhamento de equipes especializadas (pedagogas, psicólogas, orientadoras educacionais) que avaliarão se os objetivos propostos foram atingidos pelo aluno, bem como da eficiência dos procedimentos empregados em sua educação (BRASIL, 1999b).

Dentro desse contexto, as mesmas questões foram apresentadas para a equipe pedagógica (pedagogas e psicóloga) durante a entrevista. Elas nos informaram que tem pouco contato com os alunos incluídos, mas sabem da importância de todos estarem envolvidos nessas questões.

Percebe-se que para efetuar um trabalho de qualidade, faz-se necessário que todos os segmentos estejam envolvidos, não bastando somente as alterações de currículo e as adaptações de materiais, tem que haver o comprometimento de todos no apoio e nas mudanças comportamentais.

Essa percepção representa bem a realidade do professorado, que muitas vezes tem boa vontade mas carece de uma formação ou qualificação que o ajude a adequar sua metodologia de ensino aos alunos com NEEs. O mesmo acontece com a avaliação, muito valorizada no processo ensino-aprendizagem, nem sempre como forma de avaliar o processo mas unicamente o desempenho do aluno.

4.2.2 O Processo de Avaliação

Para os professores o entendimento da questão - adaptação curricular - pode estar relacionada a forma de avaliação dos alunos com dificuldades de aprendizagem, que deve ser realizada de forma diferenciada, baseando-se na questão do aprendizado e nas dificuldades da assimilação dos conteúdos transmitidos.

Em seus depoimentos, os professores, não estão conscientes do que venha a ser uma adaptação curricular, como esta pode flexibilizar as formas de avaliação, e nem de que forma os alunos com NEEs devem ser avaliados. Alguns afirmam que apenas fazem a adaptação quanto à forma, utilizando recursos que garantem a comunicação.

Para a aluna com deficiência visual eu elaborei a mesma avaliação e parâmetros que fiz para os demais alunos. A avaliação, disponibilizada em meio digital (doc), foi encaminhada para o Napne/BG para que fosse acessibilizada. Com relação ao aluno com deficiência de aprendizagem, sei das suas limitações, mas, infelizmente tem sido avaliado com os instrumentos, procedimentos e parâmetros utilizados com os demais alunos. (Professor G)

Fica claro que para alguns a única diferenciação que está sendo proposta é na questão da cobrança nas provas, que essas devem ser diferentes dos demais alunos, com questões mais amenas, tentando direcionar a resposta.

O processo avaliativo é o mesmo que o adotado para os demais alunos, como leitura de artigos da área, pesquisa e apresentação de trabalhos na área e provas. O conteúdo cobrado em provas e trabalhos é diferente, exigindo menos que os demais, mas exigindo o mínimo de conhecimento para aprovação da disciplina. (Professor A)

Para outros a forma de avaliar já é diferenciada, buscando valorizar a participação desses alunos em sala de aula, por atividades executadas, sem serem julgados por notas ou conceitos. Essa avaliação serve para medir a quantidade de conhecimentos adquiridos durante seus estudos, relacionando os conteúdos teóricos com as práticas exercidas.

Tento avaliar a dedicação e esforço do aluno, não me limitando apenas a julgá-lo por notas. O ponto fundamental a ser avaliado é se ele está rendendo tudo o que pode, ou seja, está tentando ao máximo, dentro das suas limitações, produzir aquilo que pode oferecer neste momento. (Professor D)

Faço a avaliação em todas as aulas em relação a sua capacidade de compreender e sua autonomia. (Professor F)

Apesar da avaliação ser diferenciada, segundo o relato de alguns professores, cabe verificar se, antes do processo de avaliação, outros recursos didático/pedagógicos foram utilizados para que o aluno alcançasse o objetivo proposto.

A avaliação deve ser vista como um processo contínuo e permanente que exige o comprometimento de todos os profissionais envolvidos. Para se obter uma boa avaliação desses alunos, isto é uma avaliação que realmente mesure como a aprendizagem ocorreu, algumas práticas devem estar envolvidas: observar os alunos em todas as suas atividades, dentro e fora da sala de aula; registrar todas as ações que poderão auxiliar no crescimento educacional desse aluno; reunir periodicamente toda a equipe envolvida com a sua educação para traçar metas e analisar os produtos desenvolvido por ele, em suas tarefas escolares.

É importante que a avaliação seja vista de forma flexível e que leve em consideração as necessidades específicas de cada aluno. Deve-se deixar bem claro que avaliar não é rotular, é um processo contínuo de observação das mudanças e do crescimento do aluno percebendo suas dificuldades e superação para atingir os objetivos propostos.

Cabe aos gestores dos sistemas educacionais aprofundar a discussão sobre o assunto, de forma que a avaliação seja um processo contínuo e permanente e que vise beneficiar os alunos. Para Carvalho (2009), a avaliação não pode se restringir aos momentos estanques em que instrumentos e provas são aplicados.

O processo de avaliação é indispensável e oferece subsídios para analisar as práticas e as políticas adotadas nas escolas, com vistas à ressignificá-las em benefício do sucesso na aprendizagem e na participação de todos. [...] Entendemos que todos somos avaliadores e sujeitos da avaliação. Os resultados desse processo contínuo e permanente não devem ser utilizados como rótulos que estigmatizem e, sim, como “dicas” das situações que precisam ser revistas e, certamente, modificadas (CARVALHO, 2009, p.163).

Tentando aprofundar mais essa questão as equipes do Napne/BG, setor pedagógico, orientadores educacionais e secretaria escolar, reuniram-se para traçar

parâmetros de avaliação e conclusão de curso. Nessa reunião buscaram-se formas de certificar os alunos com NEEs que estão concluindo o 3º ano do Proeja, formulando um modelo de certificado que deverá ser adotado pelo Instituto após ter sido aprovado pelo Conselho Superior. Nesse diploma além da certificação de conclusão de curso, será acrescida uma observação “que o mesmo só será válido com a apresentação do histórico escolar”, com o propósito de não haver diferenciação na certificação dos alunos com NEEs. Somente no histórico escolar é que constarão as competências atingidas por esse aluno. Dessa forma é possível diplomá-lo como os demais alunos, porém com algumas observações a respeito das habilidades alcançadas.

Nesse sentido, Beyer (2010) propõem formas diferenciadas de avaliação, progressão e mesmo certificação:

Para alunos com situação cognitiva diferenciada, tais como alunos com dificuldade significativas na aprendizagem..., os objetivos e didáticas de ensino devem ser organizados diferencialmente. Surgem duas possibilidades: a) o processo diferenciado de ensino-aprendizagem visa a possibilitar a progressão escolar dos alunos; ou b) a certificação de conclusão do nível escolar em que a criança se encontra (ensino fundamental ou médio) dependerá do aproveitamento apresentado por cada aluno, podendo ocorrer certificação diferenciada (BEYER, 2010, p. 42).

Uma questão abordada foi a forma de como esses alunos estão sendo avaliados pelas equipes pedagógicas. Ficou decidido que em todos os momentos esse aluno será observado e avaliado, para que haja desde o início do curso um registro de suas atividades e evolução, e em determinados momentos esse equipe deverá se reunir para avaliar o progresso alcançado e as competências atingidas.

Sugeriu-se, também, que ocorram mudanças significativas no currículo para que os alunos com NEEs não sejam prejudicados em relação aos demais, pois sabe-se que muitas vezes eles não aprendem da mesma forma e que se não houver alteração nos métodos de ensino certamente eles não atingirão as competências exigidas.

Porém, achamos importante que o processo avaliativo desses alunos, mantenha alguns critérios semelhantes ao adotado para os demais alunos, para que os mesmos não se sintam diferenciados. Deve-se prever algumas adequações para que os alunos que possuem dificuldade no aprendizado consigam atingir um conceito positivo, mas não devemos excluí-los do processo avaliativo pois os mesmos irão perceber que não existe a necessidade de esforço próprio, uma vez que não são avaliados por isso.

Segundo o PPI do IFRS - Câmpus BG, a avaliação deve ser:

integrante dos processos de gestão, de ensino e de aprendizagem, envolvendo ações de ordem diagnóstica, de monitoramento e de reflexão das práticas realizadas. Tem como finalidade promover um olhar criterioso sobre os processos educativos, provocando mudanças onde se fizer necessário, entendendo que toda a educação constitui-se como um ato intencional (IFRS, 2011, p. 27).

Segundo Gadotti (1984), o processo avaliativo deve ser contínuo e educativo, visto que a avaliação é

inerente e imprescindível durante todo processo educativo que se realiza em um constante trabalho de ação/reflexão, porque educar é fazer ato de sujeito, é problematizar o mundo em que vivemos para

superar as contradições, comprometendo-se com esse mundo para recriá-lo constantemente (GADOTTI, 1984, p. 90).

Pensar em avaliação remete delinear diferentes formas de avaliar, já que os educandos são sujeitos únicos, com vivências pessoais, experiências anteriores e com formas particulares de construir e reconstruir conhecimentos.

De acordo com Fernandes e Freitas (2008), as instituições de ensino precisam incluir os diferentes sujeitos, socializando experiências, promovendo o crescimento do grupo através da socialização da cultura. Destaca-se que uma das experiências relacionadas à avaliação do processo de ensino e aprendizagem é a realização periódica de encontros consultivos e/ou deliberativos com a participação de trabalhadores em educação e discentes (ou seus responsáveis).

Além de considerar os pressupostos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), o PPI do IFRS afirma que a avaliação deverá ser diagnóstica (partindo do conhecimento dos educandos para o dimensionamento metodológico do processo de ensino e aprendizagem) e participativa, (envolvendo todos no processo de aprendizagem, estimulando-os a tornarem-se sujeitos de sua constituição avaliativa bem como da construção de seus saberes). Essa concepção se coaduna com o pensamento de Paulo Freire (2002, p.12), quando afirma que “Ensinar não é transferir o conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção ou construção.” A avaliação também deverá ser formativa, (acompanhando o desenvolvimento do educando, de forma processual e contínua, percebendo as dificuldades no decorrer do processo e, a partir disso, reorientando-o).

Muitos pensam que os alunos com deficiência estarem participando do processo de ensino é uma vitória, mas essa conquista foi realizada com um peso emocional enorme, superando diversas situações constrangedoras e limitantes. Para os alunos com necessidades educacionais especiais não basta estarem frequentando os bancos escolares, mas é seu direito a aprendizagem, e para tal a instituição deve empreender os esforços necessários para que eles possam de fato obter o sucesso acadêmico, e não apenas simulá-lo. Por isso se eles conseguiram chegar até nossas instituições e ainda persistem as diversas contradições, não devem ser medidos apenas por conceitos ou avaliações, mas asseguradas as condições de aprendizagem. O esforço deles para adquirirem conhecimentos e conquistarem um espaço na sociedade por si só já é questão de mérito, e esse esforço deve ser valorizado.

Portanto, o processo avaliativo deve ser praticado prevendo essas condições e para finalizar utilizo as palavras do professor D para expressar sua opinião a respeito:

Saber que um passo ínfimo dado por este jovem significa muito mais do que as pessoas ao seu redor podem imaginar. Não focar o ensino nas notas, mas sim no fato de que o aluno enfrenta suas limitações e procura fazer o seu melhor. (Professor D)

4.3 A Formação dos Professores para a Instituição Inclusiva

Tendo em vista que o professor é o elemento mediador entre o aluno e o conhecimento e que sua formação inicial não contempla a educação inclusiva, notifica-se que a falta de preparo é um dificultador no processo de inclusão da diversidade na instituição, a formação continuada de professores reveste-se de importância capital. Essa situação é mais grave, quando se trata da educação profissional, onde a maioria dos docentes não tem formação em cursos de licenciatura necessitando de uma formação pedagógica.

Nesse sentido, entende-se que para proporcionar uma educação inclusiva que atenda aos alunos de acordo com suas necessidades, caberá à instituição prover professores que possuam um conhecimento especializado para atender essa demanda. É preciso que os professores vejam seus alunos em suas especificidades, que cumpram seu papel de verdadeiros educadores e estejam munidos de um caráter transformador e incentivador, proporcionando o bem estar e segurança, despertando a curiosidade e criticidade dos alunos e fazendo-os perceber em que eles podem contribuir para a construção de uma sociedade igualitária. Então, podemos nos reportar às palavras de Paulo Freire (2002, p. 45) quando ele se refere “as tarefas de um educador é apoiar o educando para que ele mesmo vença suas dificuldades na compreensão ou na inteligência do objeto”.

O documento “Informe à UNESCO”, elaborado pela Comissão Internacional, sobre a Educação para o século XXI, presidida por Jacques Delors em 1996, segue a mesma linha de argumentação, em defesa de uma formação de professores que contemple a diversidade cada vez maior do alunado. O documento estabelece que a educação tem que chegar a todos e que a fundamentação do ensino, independente do aluno que estamos atendendo deve estar baseada nos quatro pilares da educação a fim de que haja a participação e a cooperação mútua, onde cada indivíduo possa estimular seu lado criativo, e que sua potencialidade seja respeitada de forma a estarmos nos preparando para as mudanças de paradigma. (DELORS, 2003, p.89)

Complementamos afirmando a centralidade do papel do professor e necessidade de uma formação que lhe permita trabalhar de forma crítica com a complexidade do fazer educativo. Gadotti (2000) apresenta alguns atributos necessários para um professor, exercer sua tarefa, de forma consciente e coerente:

mediador do conhecimento, sensível e crítico, aprendiz permanente e organizador do trabalho na escola, um orientador, um cooperador, curioso e, sobretudo, um construtor de sentido (GADOTTI, 2000, p. 122).

Hoje, vemos que há uma sobrecarga do professor, e paralelamente, um desprestígio, devido aos baixos salários e condições de trabalho inadequadas, a que somamos uma formação cada vez mais precária. Na Rede Federal, o cenário é um pouco mais animador que o da maioria das redes públicas, estaduais e municipais do país, porém a carga de trabalho tem sido ampliada. Hoje, o professor passa a assumir tarefas diversificadas, tendo que dar conta de todos seus afazeres e ainda, somando-se a isso, exercer funções não previstas em seu currículo. Sem uma formação adequada e condições de trabalho que favoreçam a prática pedagógica com turmas cada vez mais diversificadas, e lotadas, a inclusão de alunos com necessidades especiais na sala é uma sobrecarga imensa para o professor. Segundo Nóvoa (1991),

Pede-se ao professor que seja facilitador da aprendizagem, pedagogo eficaz, além de cuidar do equilíbrio psicológico e efetivo dos alunos e a tudo isso somar-se a atenção a alunos especiais integrados na turma (NÓVOA, 1991, p. 100).

O despreparo para uma tarefa tão complexa é que acarreta nos professores o descontentamento e reações de desagrado que voltam-se muitas vezes para o aluno. Muitos professores tem que assumir uma turma com características diferenciadas sem nunca ter tido alguma formação ou mesmo capacitação, por mais aligeirada que seja, de

como lidar com essa realidade. Assim, quando recebe um aluno com NEEs, é mais uma atividade a qual tem que se adaptar sem saber por onde começar.

Para superar esse entrave, as instituições da rede pública de ensino devem prever e prover na organização de suas classes regulares, dentre outros aspectos, a formação de professores.

As instituições formadoras, em especial as Universidades, devem incluir no currículo de todos os cursos de licenciatura, disciplinas, atividades e estágios que abordem o atendimento a alunos com necessidades especiais e os pressupostos da educação inclusiva, sua legislação e metodologias de ensino e abordagens assistivas. Da mesma forma as instituições empregadoras, em nosso caso específico, os Institutos Federais devem atentar para a formação continuada e permanente do professor e dos demais profissionais da educação

Nesse sentido, a gestão do IFRS - Câmpus BG tem demonstrado preocupação com a falta de formação dos professores para atenderem ao grupo de alunos com NEEs, visando que a instituição possa ser uma escola inclusiva.

O diretor do IFRS - Câmpus BG, admite que os alunos, ainda enfrentam algumas barreiras, por depararem com uma instituição que não está preparada para recebê-los. Em sua opinião os principais entraves são:

Falta de conhecimento/capacitação dos profissionais da educação e de políticas realmente capazes de transformar idéias em fatos concretos/reais. Falta de acessibilidade às instalações da instituição, dificuldades de aprendizagem e, às vezes, preconceito por parte dos colegas. (Gestor)

Glat e Pletsch (2004) também abordam a problemática da falta de formação adequada para os professores atuarem de forma inclusiva. Segundo esses autores, esse problema afeta tanto os professores do ensino comum, quanto os da Educação Especial:

No primeiro caso, verifica-se que os professores regulares não têm experiência com esse tipo de alunado, e mal dão conta, em suas classes lotadas, de um número grande de alunos que, embora não tenham deficiências específicas, apresentam inúmeras dificuldades de aprendizagem e/ou de comportamento. Os professores especializados, por sua vez, vêm construindo sua competência com base no conhecimento das dificuldades específicas do alunado que atendem, dando ênfase à diminuição ou compensação dos efeitos de suas deficiências. Acrescente-se a isso o fato de que esses docentes trabalham em situações, quase que, individualizadas de pequenas classes especiais com sua dinâmica e racionalidade própria, as quais, em grande parte dos casos, são estruturadas sem um planejamento acadêmico e sistema de avaliação consistente. Vale lembrar, também, que, mesmo quando inseridas em escolas regulares, as classes especiais, via de regra, não estão integradas ao projeto político-pedagógico da escola, e os próprios professores são considerados a parte do sistema (GLAT e PLETSCHE, 2004, p. 4).

Cabe salientar a preocupação do diretor com o fato de que a instituição está recebendo alunos com NEEs sem estar preparada. Ele percebe que muito ainda tem que ser feito para que o IFRS - Câmpus BG seja uma instituição inclusiva, mas ressalta a importância de uma mudança atitudinal:

Ainda há um longo caminho a percorrer para que o Câmpus Bento Gonçalves seja considerado uma instituição inclusiva. Partindo da acessibilidade da estrutura física, como rampas, calçada, placas indicativas em Braille até a capacitação dos servidores com palestras e cursos. Mas, tudo isso passa antes pela conscientização dos servidores de que todos são responsáveis pela inclusão das pessoas com necessidades especiais. (Gestor)

Percebe-se que para uma instituição estar preparada de acordo com as normas vigentes e ser considerada inclusiva, deve primeiramente respeitar os direitos dos cidadãos que frequentaram seus bancos escolares e suas dependências. Assim, para que o IFRS - Câmpus BG seja considerada uma instituição com essas características deve passar por mudanças estratégicas que visem promover o acesso e a permanência, respeitando o bem estar de seus alunos, garantindo um estudo de qualidade e se adequando às necessidades dos estudantes.

Buscando averiguar quais os pontos que ainda merecem atenção para a reestruturação, foi perguntado aos professores quais as mudanças que devem ocorrer para que a instituição esteja de acordo com as necessidades dos alunos e seja considerada uma instituição inclusiva.

Alguns professores referem-se às mudanças atitudinais por parte da comunidade escolar, que parte de uma formação específica para atuar com esse público-alvo.

Conscientizar ainda mais os servidores para o trabalho com pessoas com necessidades especiais. (Professor E)

Oferta de cursos voltados para esta realidade a serem realizados por todos os professores como forma de enfrentar esta realidade que atinge, cedo ou tarde, a todos nós. (Professor D)

Outros apontam, além da carência de formação dos professores, a necessidade de adaptação curricular, em especial no que tange aos tempos escolares e ao próprio currículo do curso, além da estrutura física inadequada.

Falta preparo dos professores e revisão da carga horária da disciplina, principalmente quando houver na turma um portador de necessidade especial. Aluno especial demanda paciência, mais preparo das aulas e do conteúdo, pois é preciso detalhar mais e se aprofundar menos, maior tempo na aprendizagem, maior atenção, e da forma como está organizada a carga horária no IFRS é difícil e quase impossível dar mais atenção e tempo aos alunos que precisam de mais tempo de aprendizagem. (Professor A)

Primeiramente, a estrutura física do IFRS ainda não é adequada. Além disso, os professores não estão preparados para lidar com alunos de inclusão, ou seja, os professores não possuem conhecimento necessário para preparar e ministrar aulas para os referidos alunos. Os cursos possuem um currículo que não considera as limitações dos alunos com necessidades especiais. (Professor G)

Outro professor aponta ainda questões vinculadas às desigualdades sociais que dificultam o acesso dos mais pobres a uma educação inclusiva de qualidade.

Ações que facilitam o acesso de pessoas que estão excluídos do sistema educacional que necessitam e não possuem condições, como

as pessoas que moram nas periferias de nossa cidade, e não apenas aqueles que possuem alguma necessidade especial. (Professor C)

Vemos que na percepção dos próprios professores a falta de formação é apontada como um dos principais entraves para a construção de uma instituição verdadeiramente inclusiva. Essa questão é realmente central, pois as questões curriculares e metodológicas podem ser mais facilmente superadas se o professor, adequadamente qualificado, defender essas mudanças. Os depoimentos dos docentes vem de encontro a posição de Paulo Freire (2002), quando este afirma que:

O professor democrático, coerente, que respeita as diferenças, sabe cada vez mais o valor que tem para a modificação da realidade (FREIRE, 2002, p. 43).

Assim, reafirmamos a posição da ANFOPE (2011), sobre a necessidade de uma formação de professores e dos demais profissionais de educação, que assegure os princípios, conhecimentos e valores comuns:

Lutar para que seja assegurada a *base comum nacional*, reconhecida como matriz para a formação de todos os profissionais da educação, cujas diretrizes curriculares norteadoras para os cursos de formação em nível superior são: sólida formação teórica e interdisciplinar; unidade teoria e prática; trabalho coletivo e interdisciplinar como eixo norteador do trabalho docente; compromisso social do profissional da educação, enfatizando a concepção sócio-histórica; gestão democrática; formação inicial e continuada com base no conhecimento e não em competências e habilidades; pesquisa como princípio formativo e avaliação permanente dos cursos de formação dos profissionais da educação (ANFOPE, 2011).

4.4 Conceção dos Professores sobre os Métodos de Ensino e as Políticas Inclusivas. A Influência da Inclusão em sua Profissionalização.

Embora a legislação brasileira – na Educação, como em outras áreas – possa ser considerada bastante avançada para padrões internacionais, a promulgação de leis e diretrizes políticas ou pedagógicas não garante, necessariamente, as condições para o seu devido cumprimento. A implementação de um sistema de Educação Inclusiva não é tarefa simples; para oferecer um ensino de qualidade a todos os educandos, inclusive para os que têm alguma deficiência ou problema que afete a aprendizagem, a instituição precisa reorganizar sua estrutura de funcionamento, metodologia e recursos pedagógicos, e principalmente, conscientizar e garantir que seus profissionais estejam preparados para essa nova realidade.

Este último aspecto merece destaque, já que, indiscutivelmente, uma das principais barreiras para a transformação da política de Educação Inclusiva em práticas pedagógicas efetivas, conforme discutido por diversos autores é a precariedade da formação dos professores e demais agentes educacionais para lidar com alunos com significativos problemas cognitivos, psicomotores, emocionais e/ou sensoriais, na complexidade de uma turma regular. (ARANHA, 2004b; BUENO, 1999; 2001; GLAT & NOGUEIRA, 2002; GLAT & PLETSCHE, 2004; GLAT, 2004).

Assim, para se ter um parâmetro da concepção que os professores fazem sobre a educação inclusiva, apresentamos algumas respostas à questão sobre qual a opinião

deles sobre o processo educacional inclusivo. As respostas de alguns versam sobre a concepção inclusiva, com a qual declaram concordar.

Acredito que seja o que o IFRS vem fazendo com os alunos portadores de necessidades especiais, inserindo o aluno em sala de aula, em turmas, e oferecendo suporte e apoio externo em núcleos e através de monitoria especializada, inclusive aos professores. (Professor A)

A educação inclusiva deve ser ministrada como um requisito básico para impulsionar a educação no país. Utilizando-se para isto, todas as ferramentas e métodos necessários para enfrentarmos como professores diferentes situações e exigências. (Professor B)

A educação inclusiva é oportunizar acesso à educação de pessoas cujas necessidades especiais não as impeçam de desenvolver habilidades e de realizar sonhos. (Professor E)

Alguns, entretanto, já apontam as falhas no processo, como a falta de capacitação do professor e o tempo disponível para preparar as adaptações pedagógicas necessárias.

Deve ter uma preparo maior tanto dos professores quanto dos colegas que irão receber o aluno. A educação inclusiva não deve ser apenas jogar o aluno na sala de aula com outros alunos não especiais. Exige-se tempo e preparo do professor, o que não conseguimos atualmente em função da nossa carga horária. (Professor C)

O professor deve dispor de todo o auxílio possível de profissionais qualificados que o ajudem a desenvolver sua atividade de forma que este aluno se sinta realmente integrado em sala de aula. O estudo constante por parte do professor é necessário e, para que ele consiga realmente desenvolver um trabalho de qualidade junto a estes alunos, cursos deveriam ser oferecidos dentro do próprio Instituto para que todos os educadores pudessem participar. (Professor D)

Deve ser de forma que deixe o professor mais informado e preparado. (Professor F)

Merece registro a preocupação de um professor, sobre o que ele considera equidade ou tratamento igual aos dos demais.

Acredito que temos que utilizar metodologias que dê suporte a necessidade especial do aluno, mas tentar fazer com ele seja tratado da mesma forma que os demais alunos. (Professor G)

Ao abordar o assunto educação inclusiva junto aos professores verificou-se que os mesmos sentem-se despreparados para atuar com os alunos com NEEs e que necessitam de apoio especializado ou receber uma preparação para atuar com esse público, que exige dos docentes além de seu conhecimento didático, também uma dedicação especial com conhecimentos especializados.

Para Glat e Nogueira (2002), a capacitação dos professores é um desafio não só para a educação inclusiva, mas para todo o ensino.

As políticas para a inclusão devem ser concretizadas na forma de programas de capacitação e acompanhamento contínuo, que orientem

o trabalho docente na perspectiva da diminuição gradativa da exclusão escolar, o que visa a beneficiar não apenas os alunos com necessidades especiais, mas, de uma forma geral, a educação escolar como um todo (GLAT e NOGUEIRA, 2002, p. 27).

Ao se relacionar aos alunos com NEEs que estão incluídos em suas classes, os professores conseguem perceber quais são suas dificuldades e até sugerem quais as ações devem ser proporcionadas para o bom rendimento.

O depoimento dos professores nos permite perceber que o IFRS - Câmpus BG possui a intenção de proporcionar a esses alunos uma educação baseada em conhecimentos mais amplos e tentando atendê-los em suas necessidades educativas, porém persiste a lacuna da formação dos profissionais da educação. Entretanto, analisando o discurso desses professores constatamos que eles não se comprometem com a inclusão mas atribuem ao núcleo responsável pela inclusão, no caso o Napne/BG, essa responsabilidade. Assim, na percepção dos docentes, cabe a esse núcleo dar o suporte especializado para esses alunos, sendo que os professores ficam isentos da responsabilidade de transmitir uma educação especializada. Quando inquiridos sobre as intervenções que têm sido feitas para a inclusão do aluno com NEEs os professores responderam:

O departamento que cuida dos portadores de necessidades especiais oferece apoio e auxílio, explicando como se deve trabalhar e facilitar a aprendizagem do aluno, auxilia no entendimento do mesmo, bem como colocou à disposição uma professora monitora para auxiliar na aprendizagem do aluno. De minha parte, professora, procuro seguir as recomendações e sugestões que o núcleo transmite e tento facilitar a aprendizagem do aluno. Muitas vezes, porém, se torna inviável atender o aluno de necessidades especiais individualmente, durante o horário de aula, em função dos tamanhos das turmas e demais alunos. (Professor A)

Para auxiliar a aluna com deficiência visual eu tenho disponibilizado o material didático e avaliações em Word (doc) para que outro departamento (Napne/BG) faça a acessibilidade do mesmo. Com relação ao aluno com deficiência de aprendizagem, ele possui uma monitora no contra-turno para rever o conteúdo e atividades trabalhados em aula. (Professor G)

Levá-lo ao quadro como forma de mostrar o seu potencial, chamá-lo várias vezes durante a aula e tentar acompanhá-lo na realização dos exercícios. Deve ser proporcionado a este estudante um atendimento contínuo, paralelo ao desenvolvido pelo educador, por profissionais especializados nessa área, além de aulas de reforço preparadas especialmente para o tipo de dificuldades enfrentadas por ele. (Professor E)

Um professor assume a importância do acompanhamento constante, ainda que parece atribuir o suporte apenas aos colegas.

Ter o suporte dos colegas, para o correto acompanhamento das aulas e o feedback constante do professor. (Professor B)

Percebe-se com a fala dos professores que o aluno estando inserido em sala de aula não conseguirá, sem a ajuda de um profissional especializado, ou o suporte dos colegas, superar suas dificuldades de aprendizagem. Ele deve ter um acompanhamento

individualizado para sanar suas dificuldades, o que é correto, porém ele não se percebe como responsável em fornecer esse atendimento. Por isso, o Napne/BG desempenha um papel muito importante dando suporte as suas dificuldades.

Da mesma forma, as aulas de reforço, culminando com o apoio de uma monitora proporciona maior rendimento no conhecimento dos conteúdos. Isso quer dizer que a monitora constante proporciona a esse aluno maior aproveitamento do conteúdo desenvolvido, até porque essa profissional, além de dar suporte nas aulas de reforço, também transmite a segurança que eles tanto precisam.

Para avaliar se realmente o acompanhamento da monitora está sendo benéfico para o crescimento do aluno foi-lhe solicitado a monitora que expusesse sua opinião sobre esse apoio:

Com certeza os alunos estão melhorando muito. Um deles mostrou um ótimo crescimento, melhorando sua caligrafia, suas notas, sua participação nas aulas, passou a cuidar e organizar melhor seu material, enfim, tem se esforçado muito e aproveitado bem aulas de reforço. O outro também apresentou melhoras, mas no momento está passando por uma fase mais complicada, com troca de medicamentos, que provocaram mudanças no seu comportamento, o que está atrasando consideravelmente seu progresso. (Técnica 4)

O trabalho da monitora é muito valioso porque sustenta as atividades do professor, e pelo fato dos alunos serem dispersos em sala de aula, ela consegue fazer com que eles prestem mais atenção nas explicações dadas e quando algum conteúdo passa despercebido ela recupera nas aulas de reforço. Portanto, saber a opinião dela sobre o processo de inclusão ajuda muito a entender como as instituições devem se posicionar em relação a esse assunto.

Bom, o primeiro passo é a escola e os professores aceitarem que a inclusão é uma realidade e comecem a quebrar paradigmas (nem todos os alunos se enquadram no seu conceito de “normal”) e mudarem suas atitudes. É tempo de aceitar as diferenças. As pessoas precisam estar abertas para essas mudanças. Depois é preciso fazer um planejamento minucioso das ações, para que a inclusão ocorra de fato e não apenas “da boca para fora”. É preciso preparar devidamente os professores que vão atuar como monitores ou orientadores e facilitar o processo de aprendizagem desses alunos. É preciso dar suporte aos professores envolvidos neste trabalho, através de cursos preparatórios, do equipamento necessário para adaptação de materiais, de um projeto político-pedagógico que ampare a inclusão e de um ambiente preparado para atendê-los. (Técnica 4)

Buscando interagir com os professores, o Napne/BG sugere todo o início de ano que os mesmos obtenham junto a esse núcleo as informações necessárias para o bom atendimento dos alunos. Além do apoio dado na adaptação do material e a ajuda para a realização de suas atividades, também lhes são proporcionadas salas, em um ambiente calmo, que podem ser usufruídas para as aulas reforço e no atendimento dos alunos mais necessitados.

No ano de 2009, em conjunto com o Departamento Pedagógico, o Napne/BG promoveu um Curso de Libras para os servidores do IFRS - Câmpus BG, com duração de um ano e meio (três módulos) para que o público pudesse dominar razoavelmente a Língua de Sinais. Esse curso foi realizado justamente para que os professores pudessem

receber uma formação nessa área para que quando houvesse o ingresso de um aluno surdo, os professores já tivessem o domínio dessa Língua e pudessem melhor interagir com esse aluno. Porém, somente um professor participou desse curso, concluindo o primeiro módulo, desistindo de participar do restante do curso. As demais cadeiras foram ocupadas pelos servidores administrativos e alunos das Licenciaturas que concluíram com êxito esse curso.

Com a intenção de proporcionar melhores condições de atendimento e agilizar a entrega dos materiais para os alunos, no ano 2011 o Napne/BG também promoveu um curso de “como adaptar o material didático pedagógico”, com o propósito de ensinar ao professor essas técnicas a fim de que quando os mesmo produzissem seus materiais que serão destinados aos alunos com deficiência visual, já providenciassem de forma acessível facilitando, com isso, os serviços do Napne/BG e o conteúdo chegaria em poder dos alunos com maior rapidez. Esse curso por ser EAD teve mais participação dos professores, pois facilitava a questão do estudo, onde os mesmos não necessitariam se deslocar para as salas de aula, podendo estudar até em sua própria casa.

Todos os anos o Napne/BG promove uma oficina de LIBRAS com a intenção de aumentar o público conhecedor dessa língua. Entretanto, cabe mencionar que existe uma certa rejeição dos professores em participarem desses cursos.

Sempre pensando em juntar os esforços para a complementação do bom atendimento dos alunos com NEEs, o Napne/BG participa da reunião dos Conselhos de Classe buscando conhecer melhor quais as metodologias que estão sendo empregadas pelos professores, como estão sendo avaliados esses alunos, e contribui dando sugestões de melhorias no ensinamento desses alunos.

Segundo Damasceno (2010), é importante que a instituição integre suas ações e favoreça um espaço de troca – uma rede colaborativa de trabalho – entre os professores e a equipe, visando a aprendizagem do aluno incluído.

é preciso analisar o conjunto das ações considerando as demandas existentes, de realização de criação/sistematização de rede colaborativa de trabalho entre a professora da sala de recursos multifuncionais e professores das diversas disciplinas, elaboração e desenvolvimento de estratégias didático-pedagógicas (metodologias, avaliação), flexibilização/adequações curriculares (DAMASCENO, 2010, p. 210).

No Napne/BG, mesmo com o esforço empreendido, sente que ainda há um distanciamento na procura desse apoio, verificando-se que os profissionais são muito pouco procurados e que esse contato somente é feito uma vez por semestre, no momento da matrícula dos alunos onde os professores necessitam de algumas informações iniciais para saber qual é forma de atendimento que deve ser proporcionado a esses alunos. Em nenhum momento é dado um feedback para a equipe do Napne/BG no sentido de compartilhar as necessidades que este aluno vem apresentando, somente são repassadas para a equipe o material que deve ser adaptado (ampliado ou digitalizado) através de e-mails ou até quando o próprio aluno solicita tais serviços.

Esse distanciamento é prejudicial, pois não se percebe a existência de uma equipe trabalhando em conjunto, com o mesmo propósito e também é observado que toda a vez que um aluno com deficiência ingressa no instituto, as ações de inclusão são direcionadas ao Napne/BG, mas é sabido que não cabe somente ao núcleo a responsabilidade pela inclusão desses alunos, a inclusão se faz com todos os elementos envolvidos na qualidade e eficiência da educação. Julgamos que deve haver uma maior reflexão da equipe do Napne/BG, avaliando suas estratégias, no que tange ao

envolvimento dos professores, para construir uma efetiva rede colaborativa de trabalho no IFRS - Câmpus BG, visando a inclusão dos alunos com NEEs.

Conforme Mantoan (2006) afirma, uma escola efetivamente inclusiva favorece a aprendizagem de todos os alunos, não só dos que apresentam alguma deficiência, e requer uma mudança de perspectiva, não só pedagógica, mas também educacional, envolvendo toda a instituição.

Por tudo isso, a inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, pois não se limita aos alunos com deficiência e aos que apresentam dificuldades de aprender, mas a todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral. Os alunos com deficiência constituem uma grande preocupação para os educadores inclusivos, mas todos sabemos que a maioria dos que fracassam na escola são alunos que não vêm do ensino especial, mas que possivelmente acabarão nele (MANTOAN, 2006, p. 16).

Posteriormente, os professores foram questionados para saber de que forma eles estariam contribuindo para o processo ensino/aprendizagem dos alunos com NEEs e quais suas propostas de adaptação, visando facilitar o entendimento dos conteúdos transmitidos. Em suas respostas vemos que já existe uma preocupação pedagógica com a aprendizagem desses alunos:

Acho interessante incluir este aluno em atividades práticas, em disciplina técnicas do ensino médio e dar-lhe maior atenção. (Professor C)

Melhorias no material e conversas com o aluno para verificar o que pode ser feito para o melhor aproveitamento para ele. (Professor E)

Busco fazer com que pense sobre a proposta, pois tem maiores dificuldades em expressar-se no papel. Também necessita de feedbacks constantes em relação a construção de seu conhecimento (positivos). (Professor F)

Por meio desse questionamento os professores conseguiram perceber que também são responsáveis pela aprendizagem do aluno, porém justificam a falta de tempo e por vezes colocam a responsabilidade no aluno dizendo que o mesmo deve ter maior interesse em aprender.

Seguindo as recomendações do núcleo de necessidades especiais, ampliando material visual utilizado em sala de aula. Também busco o esforço e boa vontade do aluno em aprender e compreensão da dificuldade por parte da instituição. (Professor A)

Tento estimular a busca constante da superação por parte do aluno, mostrando a importância de buscar meios alternativos para a sua aprendizagem. (Professor B)

A exposição das aulas deve adaptar-se às necessidades deste aluno, mas isto nem sempre é possível pelo fato de existirem jovens que compreendem rapidamente o que está sendo ensinado e que seriam prejudicados caso a aula estivesse voltada para apenas um deles. Uma medida prática que está sendo tomada é a explicação dada sem pressa, a fim de que ele tenha o tempo necessário para ao menos tentar compreender a matéria desenvolvida. Além disso, procuro dedicar um maior tempo a ele no acompanhamento da realização dos exercícios. (Professor D)

Uma professora assume o despreparo inicial, a busca por capacitação, ainda a cargo do professor e não da instituição, e a necessidade de mudança nos tempos da instituição, concedendo maior carga horária para que esses alunos possam ter a atenção individualizada que requerem e necessitam para aprender:

Infelizmente eu não estava preparada para lidar com alunos com essas necessidades. Porém, estou estudando e pesquisando formas de poder ajudá-los. A principal adaptação acredito que é a ampliação do tempo para que eles absorvam o conteúdo que foi passado e para a realização das atividades avaliativas. (Professor G)

Percebe-se que diante das adversidades e mediante o desconhecimento das estratégias de ensinar e de transmitir os conteúdos e na busca de novas alternativas, os professores ainda estão procurando atualizar seus métodos de ensinar. Nesse sentido, esses professores parecem estar um passo à frente da maioria, pois percebem a complexidade do processo de inclusão e o isso demanda deles.

Para muitos educadores [...] a inclusão em educação é entendida como sinônimo de movimentação de todos os alunos das classes ou das escolas especiais para o ensino regular, pressupondo-se que a simples inserção desses alunos nas turmas ditas comuns significa que estão incluídos e integrados com seus pares “normais” e exercendo seu direito de cidadania, de apropriação e construção do saber e do saber fazer (CARVALHO, 2009, p. 87).

Para somar a esses esforços, é perceptível que a inclusão no IFRS - Câmpus BG veio a acrescentar mudanças no ensino, reestruturando os conceitos e o interesse dos docentes em ampliar seus conhecimentos, com o propósito de atender com mais qualidade a diversidade de alunos que estão ingressando nas instituições públicas. Mas ainda não é o ideal para uma instituição que quer proporcionar maior independência e autonomia aos alunos e ser considerada inclusiva.

Se o que pretendemos é que a escola seja inclusiva, é urgente que seus planos se redefinam para uma educação voltada para a cidadania global, plena, livre de preconceitos e que reconhece e valoriza as diferenças (MANTOAN, 2006, p. 13).

Logo após foi perguntado aos professores se ter alunos com NEEs em classe havia influenciado em suas atividades e no seu aprendizado. Todos os professores ficaram sensibilizados com a presença desses alunos, isso mostra que as transformações estão ocorrendo gradativamente e que esse processo é algo que veio para ficar trazendo consigo mudanças significativas.

Sim, porque ele humaniza ainda mais o educador que passa a perceber a necessidade de desenvolver profundamente qualidades como a paciência, o carinho e a compreensão, mais do que já o faz. (Professor D)

Influenciou muito. Como disse anteriormente, não estava e não estou preparada para lidar com alunos de inclusão. A inclusão impõe conhecer mais o aluno e a sua limitação do aluno. Com a aluna deficiente visual tenho que reprogramar as datas para correções de trabalhos e provas. Além disso, preciso pensar em como elaborar um material que seja interessante e compreensível para ela. O mesmo ocorre com o aluno com deficiência de aprendizagem. Porém, a

diferença é que eu não sei quais são realmente as suas limitações e quais os recursos que devo utilizar com ele. (Professor G)

Fica claro que nas instituições que possuem alunos com NEEs ocorre uma mudança de atitudes e de conceitos das pessoas envolvidas. Isso se deve ao fato de que os educandos necessitam de um atendimento especial, e acabam envolvendo o público que os cercam com uma atenção diferenciada. Segundo Glat (2004), apenas

a partir de uma auto-reflexão sobre nossas representações, motivações e atitudes a respeito da deficiência, que possibilite uma transformação na nossa atuação profissional, é que efetivamente poderemos auxiliar essas pessoas a ampliar seus horizontes existenciais e conquistar um lugar mais respeitado no seio da sociedade (GLAT, 2004, p. 39).

As pessoas que realmente se dedicam e buscam o progresso e o crescimento desses alunos, conseguem mudar suas concepções de ensinar, e esse processo atinge uma característica inovadora de conceitos e formas de estimular o aprendizado, proporcionando aos alunos o desenvolvimento de suas tarefas com autonomia e segurança. Esse é o caminho a ser seguido pela escola inclusiva, segundo Rosita Edler Carvalho (2009):

A escola precisa ressignificar suas funções políticas, sociais e pedagógicas, adequando seus espaços físicos, melhorando as condições materiais de trabalho de todos os que nela atuam, estimulando neles a motivação, a atualização de conhecimentos, a capacidade crítica e reflexiva, enfim, aprimorando suas ações para garantir a aprendizagem e a participação de todos, em busca de atender às necessidades de qualquer aprendiz, sem discriminações (CARVALHO, 2009, p. 68).

Em seguida os professores foram questionados a respeito do apoio que estão recebendo do IFRS - Câmpus BG para que suas aulas sejam realmente inclusivas e que possam trabalhar com a diversidade, e o Napne/BG é apontado como a grande referência:

Através do núcleo, tenho total apoio e auxílio para trabalhar com este aluno. Todas as dúvidas são sanadas e os pedidos atendidos pelo núcleo, para facilitar a aprendizagem do aluno. Nunca havia trabalhado com alunos portadores de necessidades especiais, fiquei bastante nervosa e apreensiva no início, principalmente por observar que não transmitia aprendizado. Não consegui ajudar muito o aluno. Foi só com o auxílio do Napne/BG e da professora monitora que o aluno teve melhor desempenho, embora tenha me esforçado, acredito que somente com minhas explicações o aluno não teria êxito nos estudos e avaliações. (Professor A)

Disponho de monitoria que me auxilia e tenta, juntamente com o professor, impedir que o jovem sofra qualquer tipo de discriminação. (Professor D)

O IFRS - Câmpus BG possui um departamento denominado Napne/BG, que realiza pesquisas de formas, método e tecnologias para atender alunos com necessidades especiais. Além disso, ele oferece cursos para professores e pessoas da comunidade em geral que tenha interesse em aprender como utilizar e aplicar tais métodos, técnicas e tecnologias com os alunos. O IFRS disponibiliza uma

monitora para auxiliar o aluno com deficiência de aprendizagem. Além de acessibilizar materiais produzidos por mim. (Professor G)

Também foram questionados se o IFRS – Câmpus BG lhe proporcionou alguma formação para que o atendimento desses alunos seja melhorado. Alguns professores dizem que souberam de cursos abordando a educação inclusiva, mas não tiveram tempo ou não houve interesse em participar.

Quanto a formação oferecida para os professores acredito que já houveram ações, palestras esclarecendo o assunto, porém nunca participei. Os motivos pelo qual nunca procurei sobre o assunto e participei de palestras foram a falta de interesse e falta de tempo e atualmente me sinto totalmente despreparada para trabalhar com alunos portadores de necessidades especiais. A carga horária de horas-aula, os projetos de pesquisa e de extensão, os trabalhos e relatórios finais de final de curso demandam um tempo muito grande durante o horário de trabalho, o que dificulta maior atenção à qualquer aluno, principalmente aos portadores de necessidades especiais. (Professor A)

Quanto a formação nessa área até o momento não fiz nenhum curso. (Professor D)

O Napne/BG também proporciona cursos e atualmente está ocorrendo um curso de Educação Inclusiva para elaboração de materiais acessíveis, na modalidade de educação à distância (Professor G)

Essa realidade é a que ocorre com frequência, pois mesmo sendo oferecidos cursos nessa área, somente os professores que atuam com alunos com NEEs é que procuram se aperfeiçoar. Também percebe-se que o interesse de ampliar seus conhecimentos sobre o assunto é subjetivo e que realmente está faltando conscientização por parte dos professores e também da direção, na preparação desses profissionais, pois essas ações não devem ser efetivadas somente quando o aluno estiver em sala de aula, pois para que uma instituição seja considerada inclusiva, deve ter seu quadro de servidores preparados para receber toda a diversidade de público que por ventura venha frequentar seus bancos escolares.

Igualdade de oportunidades, respeito às necessidades individuais, melhoria da qualidade do processo ensino-aprendizagem (respostas educativas das escolas), melhoria das condições de trabalho dos educadores, maior participação das famílias e da sociedade em geral, remoção de barreiras para a aprendizagem e para a participação... são outros princípios que devem ser seguidos para colocar-se em prática o que se concebe como sistemas educacionais inclusivos (CARVALHO, 2009, p. 81).

Também observa-se que as ações propostas para a formação dos professores nessa área partiram do Napne/BG que busca dar o apoio não só para o aluno como também para os professores com o intuito de que os mesmos consigam realizar suas tarefas com didática aplicada e direcionada ao atendimento da diversidade de alunos que hoje se apresentam em sala de aula, bem como adquirem conhecimentos, técnicas e procedimentos adequados que facilitem a transmissão de conteúdos que atinjam as necessidades específicas desses alunos.

Investigação sobre o trabalho realizado por um Grupo de Discussão instituído em um NAPNE da região sul, com a participação de professores, gestores da área

pedagógica e equipe pedagógica, que visava a atualização, a troca de experiências pedagógicas e o aprofundamento de estudos em torno da inclusão de alunos com necessidades específicas, nos auxilia na compreensão da influência da prática docente na inclusão escolar (BEZ, 2011). As principais dificuldades encontradas enfocam as intervenções pedagógico/práticas frente às necessidades específicas; as discussões levaram a reflexões sobre as necessidades dos alunos e sobre a atuação docente nesse contexto, principalmente na identificação e na realização de algumas adaptações em sala de aula, o que caracteriza mudanças. A pesquisa comprovou que o desconhecimento sobre a temática gera ainda muitas inseguranças e inquietudes entre os professores, principalmente quanto às alterações na prática pedagógica; entretanto, percebeu-se que houve um movimento quanto à reflexão sobre aspectos dessa ordem (BEZ, 2011).

Nessa investigação, os dados apontam para uma realidade bem próxima da que encontramos no IFRS - Câmpus BG, pois a maioria dos professores (69%) afirmaram ter dificuldades em trabalhar com alunos com NEEs. Vemos que a inclusão requer a preparação do corpo docente para receber e ensinar alunos com NEEs. Para Bez (2011), as principais dificuldades encontradas pelos professores se referem ao desconhecimento quanto à forma de atender esses alunos (39%), a didática e a metodologia a ser adotada para o atendimento das NEEs (33%) e à possibilidade de atendimento individualizado e particularizado (28%).

Esse cenário vem ao encontro da reflexão de Damasceno (2010) quando afirma:

No que se refere ao atendimento dos estudantes com necessidades especiais, dilatam-se os fatores alegados para afirmar a segregação, como falta de preparo profissional, carência de cursos de capacitação e aperfeiçoamento para os professores, inexistência/escassez de adaptações estruturais das escolas, inexistência/escassez de estrutura organizacional que contemplem a diversidade dos estudantes, dentre outros (DAMASCENO, 2010, p. 26).

Os alunos incluídos são capazes de perceber como se institui o processo de inclusão na instituição, e detectar as dificuldades, as resistências e os preconceitos que emperram sua inserção qualificada na instituição.

4.5 A Percepção dos Alunos sobre a Inclusão no IFRS

Segundo Aranha (2004b):

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 desses alunos e sabendo que algumas atitudes estão sendo tomadas para que esses alunos tenham uma educação de qualidade e encontrem um ambiente agradável para desenvolver seus estudos, basta saber qual a opinião desses alunos em relação ao que vem a ser uma escola inclusiva e como os alunos estão sendo recebidos nessa instituição.

Eles relatam a importância da acessibilidade, como primeiro requisito para que o aluno possa de fato frequentar a instituição:

Primeiro quando um aluno com deficiência chega na escola eles esperam a acessibilidade arquitetônica, porque a primeira coisa quando ele vai chegar no Câmpus é ver a arquitetura, se ele vai conseguir se locomover, ele vai ter que reconhecer o lugar. Então é o primeiro ponto importante. (Aluno 3)

Uma escola inclusiva... Vamos ver: atender todas as dimensões da acessibilidade. E se a gente vai falar do acesso, é o acesso em tudo, é o acesso físico pras pessoas com necessidade especial poder se locomover com independência, com autonomia, poder ir ao banheiro, ir ao bar, poder ir aos locais da escola, se movimentar dentro da escola, biblioteca, enfim, pátio, em tudo. Acho que é um dos principais pontos. (Aluno 4)

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 do professor não haverá a necessária superação das barreiras pelo aluno com NEEs.

Depois eu acho importante que ele converse com os professores antes do início das aulas ou do curso para conhecer um pouco o professor e conhecer o que ele vai enfrentar. Quanto aos materiais também, os professores não devem tratar todos os casos de forma igual porque cada aluno é diferente, então eles devem ter um conhecimento geral de acessibilidade, mas eles devem procurar conhecer o aluno, porque nem todos reagem da mesma forma, nem todos tem o mesmo ritmo de aprendizagem e daí vai da adaptação do professor. (Aluno 3)

Depois vem a comunicação, dentro da sala de aula, fora da sala, entre a comunidade escolar, essa boa comunicação no sentido de que essa escola seja inclusiva. A comunicação está dentro desse contexto, mesmo em relação ao projeto político pedagógico, fazer uma discussão com a comunidade escolar. Outro assunto é a preparação do professor e o interesse de querer conhecer, por exemplo o Napne/BG, estar já preparando a sua aula, mudando a sua postura, o seu planejamento pensando na inclusão. Então, daí no momento que ele tenha um aluno incluído, ele já fez essa leitura de possibilidades ou já tem esse conhecimento. (Aluna 4)

Essas falas vêm ao encontro do que Rosita Edler de Carvalho (2009) declara sobre o processo de inclusão nas escolas:

a inclusão, como desejável e 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 (CARVALHO, 2009, p. 112).

Nesse mesmo sentido, os alunos se referiram ainda ao esforço que cada um tem que empreender, e sem o qual ele desistirá.

Não é só o professor também o problema, o aluno tem que estar bastante interessado, deve procurar ajuda e deve esclarecer todas as dúvidas em aula porque o professor, por mais esforçado que o professor seja se o aluno não tiver esforço, ele não vai conseguir nada, é um trabalho em conjunto. (Aluno 3)

Eu demorei pra me adaptar, pra ser aceito. Mas assim na turma que eu fiquei também nesses dois anos, os professores me aceitaram bem porque eles falaram que é um desafio, porque eles tem que planejar como vão dá aula, como vão ter que trabalhar comigo. Eu acho assim que pelos professores eu fui bem aceito e pela turma sim, porque nunca deu problema, eles sempre me ajudaram no trabalho que foi feito em grupo. (Aluno 1)

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 com o 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 Napne/BG.

Como eu falei, um escola inclusiva tem que ter a arquitetura preparada, os laboratórios com leitores de tela. Eu acho importante também levar ao conhecimento de todos alunos que existem pessoas com necessidades especiais, eu acho importante que os professores conheçam o que é o Napne/BG, os alunos de sala de aula, eu acho que todo mundo deve conhecer porque a ajuda vem dos colegas também. Eu me sinto muito incluído na sala de aula pelo tratamento que os meus colegas me dão, eles não me consideram alguém diferente, mas alguém que tem uma limitação. (Aluno 3)

Uma escola para ser inclusiva tem que ter papel de deficiente, tem que ter elevador pro cadeirante, tem que ter uma monitora na sala pra ajudar quem tem dificuldade, tem que ter o material adaptado pra quem é cego, e tem que ter tudo dentro das normas da lei. (Aluno 1)

Finalizamos, afirmando 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. Novamente recorrendo a Carvalho (2009), reafirmamos que a

Inclusão deve ser entendida como processo interminável, dirigida a todos os alunos, contemplando inúmeras ofertas educativas, no espírito da pluralidade democrática (CARVALHO, 2009, p.160).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Hoje, a legislação brasileira e a política educacional estabelece a educação inclusiva como sendo a mais adequada estrutura de educação a ser seguida pelas instituições públicas, dentro de um movimento inclusivo que pretende acolher a diversidade do alunado, contemplando a multiculturalidade brasileira numa tentativa de superação das desigualdades sociais e econômicas reproduzidas na escola. Os alunos com necessidades educacionais especiais (NEEs) se inserem nesse processo inclusivo. Porém cabe salientar que o principal desafio para a construção de uma instituição inclusiva é a mudança da cultura da instituição, da mentalidade do corpo docente e técnico, e de toda a comunidade escolar, dos alunos e seus pais. Superados os entraves de ordem legal, e garantidos os aportes financeiros para a realização das adaptações arquitetônicas e a aquisição de equipamentos, material didático e uso de tecnologias que permitem a acessibilidade física e na comunicação, o principal entrave passa a ser a persistência de preconceitos sobre a inclusão, que dificultam o ingresso e, principalmente, a permanência, com sucesso, de alunos com NEEs.

Muitas vezes, a permanência de alunos com deficiências ou limitações na instituição depende de sua persistência, de uma enorme superação individual de obstáculos e do apoio incondicional da família. Para conviver em grupo, ser aceito ou mesmo tolerado pelos demais colegas, é exigido do aluno com NEEs uma atitude de superação das dificuldades que requer uma personalidade muito forte, não se detendo a pequenos comentários ou deboches, que muitas vezes caracterizam bullying³², sem o devido apoio da instituição. Salientamos que uma das tarefas da instituição também é orientar os alunos ingressantes e apoiá-los em sua permanência na instituição, visando seu maior aproveitamento e desempenho, bem como sua integridade física e emocional. Para tanto é necessário que a instituição realize um trabalho de sensibilização da comunidade, de orientação e capacitação do corpo docente e técnico, e de orientação ao corpo discente, visando prevenir situações adversas que possam vir a prejudicar a estadia de alunos com NEEs na instituição. Somente assim a comunidade escolar estará preparada para receber esses novos colegas, pois a transformação de uma instituição com proposta inclusiva não ocorre de forma espontânea, mas é fruto de um planejamento institucional. Assim, é necessário um período de preparação, com orientações e conscientizações claras, que possibilite proporcionar um ambiente de harmonia e tranquilidade para que os alunos sintam-se dispostos e com vontade de permanecer na instituição, buscando aperfeiçoar cada vez mais seus conhecimentos, não somente na área científica como também aperfeiçoando seus conhecimentos na área social, através do aprendizado do convívio da vida diária, estimulando seus relacionamentos e interação com os demais colegas.

Uma instituição inclusiva se compromete com a busca constante de melhorias na qualidade de ensino e de formas de atendimento diferenciado. Visando identificar como vem ocorrendo o processo de inclusão de alunos com NEEs no IFRS - Câmpus BG, os questionários aplicados e as entrevistas realizadas apontaram para questões que permitiram analisar como essa instituição está se preparando para tornar-se inclusiva, quais as estratégias utilizadas para as adequações dos ambientes e qual o comprometimento das pessoas envolvidas para alcançar esse objetivo.

Nesse trabalho algumas ideias foram abordadas com o objetivo de promover reflexões sobre as necessidades e estratégias de mudança para as melhorias da qualidade

³² **Bullying** é um termo utilizado para descrever atos de violência física ou psicológica, intencionais e repetidos, praticados por um indivíduo. Fonte: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Bullying>

de acesso e atendimento aos alunos com necessidades especiais, visando a promoção de debate sobre as mudanças culturais e de conceitos, buscando inserir e implementar políticas educacionais inclusivas.

Cabe notificar que não houve a intenção de chegar a conclusões definitivas, mas sim de buscar refletir sobre as questões que merecem uma maior atenção e agilizar junto a comunidade escolar estratégias que estimulem as políticas de inclusão educacional de uma instituição da rede federal de educação profissional e tecnológica, neste caso no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul - Câmpus Bento Gonçalves.

Nessa dissertação utilizamos uma pluralidade metodológica, ancorada em uma abordagem qualitativa na análise dos dados, obtidos pela aplicação de diversos instrumentos para a coleta de dados. Assim, recorreremos a realização de entrevistas e a aplicação de questionários como forma de obtenção de informações, tratadas pela técnica de análise de conteúdo de Bardin (1977). Além desses instrumentos, recorreremos à análise documental e à observação de campo, que somados com experiências vividas dentro do instituto, no permitiram mapear pontos e dificuldades encontradas que podem auxiliar na implementação das políticas inclusivas a serem inseridas no âmbito educacional.

Sempre que abordamos o assunto de inclusão escolar evidenciamos dificuldades e desafios a serem transpostos, principalmente quando nos referenciamos a uma sociedade que ainda não está preparada para discernir alguns valores. Sabemos que antes de incluirmos alunos com necessidades especiais em nosso meio devemos preparar as pessoas para a mudança que isso acarreta. Para incluir um aluno, não se pode simplesmente trazê-lo para a instituição, mas é essencial dar-lhe o suporte necessário para que aprenda novos conteúdos e adquira uma gama de conhecimentos que auxiliem no ajuste de sua personalidade. Ainda, faz-se necessário observar mais atentamente os problemas vinculados às condições da formação pessoal dos sujeitos, além de estarmos preocupados com as questões relacionadas ao seu desempenho acadêmico. Conseqüentemente, a infraestrutura das instituições e a formação das pessoas que irão atender esse público, também é um fator preponderante de atenção pois são condicionantes ao bom atendimento desses alunos e certamente, essas estratégias irão provocar mudanças no processo do ensino/aprendizagem. Sabemos que a inclusão desestabiliza uma estrutura já formada e desencadeia novos conceitos de educar, porque serão necessários novos métodos e um reaprender a ensinar.

Com essa investigação foi possível perceber que as políticas inclusivas no IFRS - Câmpus BG, ainda necessitam de uma atenção especial. Apesar dessa instituição estar se estruturando nas questões da acessibilidade física e nas quebras das barreiras arquitetônicas, possuindo rampas de acesso, elevador, banheiros e caminhos acessíveis, percebemos que em alguns itens ainda precisam de adequações, principalmente no que tange a formação de servidores e a implementação de políticas de acesso dos alunos com NEEs.

Em suas falas fica claro que os professores percebem que a inclusão é uma ação necessária, mas que as instituições devem primeiro estar preparadas para receber esses alunos, para que os mesmo possam se sentir realmente incluídos e inseridos no sistema de ensino, desfrutando das mesmas possibilidades de aprendizagem dadas aos demais alunos. Dizem sentir-se despreparados e sem condições para dedicar sua atenção aos alunos com necessidades especiais e que esse processo precisa ser assimilado com tempo, dedicação e aprendizagem. A maioria dos professores revelou o desejo de receber uma formação continuada em educação inclusiva para sentir-se seguro em sua

tarefa de ensinar e diversos já estão mudando sua postura e se sensibilizam com o fato de educar um aluno diferente.

Referente a formação de profissionais com conhecimentos específicos na área inclusiva, o instituto já promoveu um curso de Libras e de adaptação de material didático pedagógico, com o intuito de aumentar em seu quadro pessoal pessoas capazes de se comunicar e atender os alunos que necessitam de um acompanhamento especial, porém poucos foram os professores que manifestaram interesse em ampliar seus conhecimentos nessa área, mesmo havendo depoimentos que não teriam visto nenhum conteúdo semelhante em sua formação inicial e continuada, exceto por menções genéricas em uma ou outra disciplina.

Completando os argumentos levantados pelos professores, também o fato da instituição não estar preparada para recebê-los acarreta desconforto e insegurança. Os alunos estão chegando nas instituições e as adequações estão sendo propiciadas no momento em que as necessidades surgem. Porém, fica uma dúvida, se essas adequações e metodologias estão sendo realmente satisfatórias e se o aluno durante o período que esteve frequentando essa instituição conseguiu assimilar os conhecimentos necessários para sua formação.

No depoimento dos alunos ficou claro que os mesmos percebem o esforço que a instituição vem fazendo no sentido de inseri-los no contexto escolar e deixam claro que mesmo com o esforço direcionado para o acolhimento e o compromisso pedagógico com a diferença muito ainda está faltando para sentirem-se incluídos. Dizem que o apoio recebido pelo Napne/BG foi um dos pontos positivos, ajudando-os a superar algumas barreiras existentes e que esse núcleo é essencial nas instituições para dar-lhes o apoio e o atendimento diferenciado.

Com a criação do Napne/BG que propicia aos alunos com NEEs maior segurança nas questões de aprendizagem, por meio de material adaptado, estímulos educacionais e acompanhamento de suas atividades e articula junto ao Departamento Pedagógico o desenvolvimento de ações inclusão e acesso, percebe-se que há na instituição a preocupação da mudança e da aceitabilidade da inclusão de alunos especiais. Segundo o que relata um aluno: “No momento que soube da existência do Núcleo, me senti mais seguro, pois sabia que teria apoio em minhas necessidades”.

Atualmente as políticas do governo estipulam que todos os Câmpus possuam uma pessoa responsável pelo NAPNE e contemplam as instituições com salas multifuncionais com o propósito de auxiliar na formação dos alunos com NEEs, disponibilizando os recursos para que esses alunos recebam o suporte necessário para a obtenção de sua formação.

Outra questão que foi levantada é a questão do acesso desses alunos que apresentando dificuldades na hora do ingresso na instituição. Está sendo viabilizada a implementação das cotas, dentro das políticas públicas contemplando os alunos afro-descendentes, indígenas e para alunos oriundos de escolas públicas, porém ainda não está sendo contemplado cotas para as pessoas com necessidades especiais. Será disponibilizado um percentual de vagas para cada grupo em suas necessidades específicas, com o intuito de amenizar a discriminação social e as dificuldades encontradas.

Uma das observações é que o número de alunos com NEEs que ingressaram no IFRS - Câmpus BG ainda é muito reduzido. Essa questão merece destaque, conforme foi levantado, muitos alunos matriculados nas escolas municipais brevemente estarão concluindo o Ensino Fundamental, necessitando de escolas profissionalizantes para dar continuidade aos seus estudos, por isso devemos propiciar melhorias no ingresso desses

estudantes para que eles também possam fazer jus aos bancos escolares das instituições federais.

Com essa implementação perceberemos que haverá um aumento de estudantes com NEEs em nossas instituições, portanto cada vez mais existe a necessidade de termos inseridos em nossos IFs profissionais especializados ou pessoas capacitadas para atendê-los, como é o caso dos professores e intérpretes de LIBRAS e/ou professores especializados, bem como a instituição deve estar adequada para que eles possam se sentir incluídos no ambiente escolar.

Apesar de algumas ações já estarem sendo implementadas ainda muito tem por ser feito para que a instituição seja realmente considerada inclusiva. Diante do fato de que as políticas inclusivas à nível nacional ainda estão passando por reformulações e adequações pensamos que as instituições devem buscar junto a sua comunidade refletir e discutir quais as melhores estratégias a serem tomadas no momento.

Essa pesquisa ajudou-nos a perceber que a essa instituição ainda está imbuída de um sistema de educação homogeneizador e normatizador e que não está preparada para aceitação das diferenças. Essa postura da instituição contraria o pensamento de uma escola inclusiva, defendido por Carvalho (2009), quando diz:

As escolas inclusivas são escolas para todos, implicando um sistema educacional que reconheça e atenda as diferenças individuais, respeitando as necessidades de qualquer dos alunos. Sob essa ótica, não apenas os portadores de deficiência seriam ajudados e sim todos os alunos que, por inúmeras causas, endógenas ou exógenas, temporárias ou permanentes, apresentem dificuldades de aprendizagem ou no desenvolvimento (CARVALHO, 2009, p. 29).

Por fim, acredita-se que a educação desses sujeitos é possível, no momento em que todos assumirem o compromisso e aceitação das diferenças e estarem cientes de que todos somos merecedores de crédito, mas somente poderemos mostrarmos nossas habilidades e capacidades no momento em que nos derem uma oportunidade para isso. E que, se lutarmos para a formação de uma sociedade igualitária, mostrando por meio das instituições profissionalizantes que esse caminho é viável, muitos serão os seguidores e conseguiremos gerar mudanças significativas na humanidade.

Este estudo procurou contribuir para a discussão sobre a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais em uma instituição da rede técnica federal tradicionalmente vinculada ao ensino agrícola. Acreditamos ter trazido contribuições, dando voz aos estudantes e aos profissionais da escola sobre o desafio da inclusão, esses são os nossos 'achados'. Entretanto as limitações do estudo são grandes e apontam para a necessária continuidade da investigação, visando o aprofundamento das questões investigadas.

Acreditamos que esse trabalho pode gerar algum desconforto, por apontar algumas questões que precisam ser melhor encaminhadas na instituição. Dentre estas destacamos a assunção nos documentos legais da proposta inclusiva, a questão das cotas, o incentivo à capacitação dos professores e demais profissionais da educação para facilitar a proposta inclusiva e a constante adequação de espaços e equipamentos, para garantir a infraestrutura necessária ao acesso e permanência com sucesso dos alunos com NEEs. Entretanto, essas e outras questões foram apontadas de forma propositiva, para que hajam mudanças necessárias ainda não realizadas na sua integralidade. Nossa percepção é que a inclusão de alunos com NEEs fez com que a instituição e seus profissionais saíssem da zona de conforto e, de forma coletiva, efetuassem reflexões sobre as questões da inclusão de pessoas com necessidades especiais na educação

profissional, superando preconceitos e promovendo mudanças atitudinais importantes, que sempre constitui um desafio. Esse é o caminho que uma instituição deve trilhar para se tornar inclusiva, assumir os desafios que essa opção traz e as responsabilidades que advêm, buscando um direcionamento mais eficaz e seguro para dar a todos os alunos, e em especial àqueles que apresentam necessidades educacionais especiais, o acolhimento e atendimento que tem direito.

6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABC da Saúde, Disponível em: <<http://www.abcdasaude.com.br/artigo.php?95>>. Acesso em: 22 jun. 2010.

AGENDA SOCIAL, DIREITOS DE CIDADANIA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA, Brasília, Setembro de 2007, Disponível em: <http://conade.l2.com.br/Downloads/Docs/AGENDA_SOCIAL.PDF>. Acesso em: maio 2011.

AMARAL, L. A. **Pensar a Diferença/ Deficiência**. Brasília, DF: CORDE, 1994.

APA .AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2011. **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM IV)**. Porto Alegre, Artmed, 2011.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda, **História da educação e da pedagogia**. Editora Moderna, 2008.

ARANHA, Maria Salete Fábio. **Educação Inclusiva: transformação social ou retórica**. In: OMOTE, S. (Org.), **Inclusão: intenção e realidade**. Marília: Fundepe, 2004a. P. 37-60.

_____.(Org.) **Educação Inclusiva: A escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2004b. v.3. 26 p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/txt/aescola.txt>>. Acesso em: 24 nov 2011.

_____. **Trabalho e Emprego: Instrumento de Construção da Identidade Pessoal e Social**. São Paulo: SORRI-BRASIL. CORDE. Brasília, CORDE, 2007

ARANTES, Valéria Amorim(org.), MANTOAN, M. T. E. & PRIETO, R.G., **Inclusão Escolar – Pontos e Contrapontos**, São Paulo, Ed. Summus, 2006.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS (ABNT). **NBR 9050: Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos**. 2. ed. Rio de Janeiro: ABNT, 2004. 97 p.

ANFOPE (Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação - **Carta de João Pessoa**. Disponível em: < <http://anfope.spaceblog.com.br/1736731/Carta-de-Joao-Pessoa/>>. Acesso em abr 2012.

BARDIN, Laurence (1977). **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1977.

BEYER, Hugo Otto, **Inclusão e Avaliação na Escola: de alunos com necessidades educacionais especiais**, 3ª Edição, Porto Alegre, Ed. Mediação, 2010.

BEZ, Andreia da Silva. **Inclusão escolar: as experiências do grupo de discussão do Instituto Federal Catarinense - Campus Sombrio**. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2011.

BOGDAN, R.C & BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Portugal: Porto Editora, 1994.

BRASIL, 1909. **Decreto 7.566** de 23 de setembro de 1909. Disponível em: <portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto_7566_1909.pdf>. Acesso em: 09 de maio de 2012.

_____, 1910. Decreto 8.319 de 20 de outubro de 1910. Disponível em: <http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=58189>. Acesso em: 09 de maio de 2012.

_____, 1919. Decreto 13.706 de 25 de julho de 1919. Disponível em: <http://ciespi.org.br/media/decreto_13706_25_jul_1919.pdf>. Acesso em: 09 de maio de 2012.

_____, 1959. Criação da Escola de Viticultura e Enologia. Lei 3.646 de 22 de outubro de 1959. Brasília: Câmara dos Deputados Federal, 1959. Disponível em: <http://www2.camara.gov.br/legin/fed/lei/1950-1959/lei-3646-22-outubro-1959-354100-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: novembro 2011.

_____, 1961. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** – Lei Federal nº 4.024, de 20 de Dezembro de 1961. Brasília, DF, Congresso Nacional, 1961.

_____, 1971. **Lei Federal nº 5.692**, de 11 de Agosto de 1971, Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF, Senado Federal, 1971. Disponível em: <www81.dataprev.gov.br/sislex/paginas/42/1971/5692.htm>. Acesso em novembro 2011.

_____, 1973a. **Decreto nº 72.425**, de 03 de julho de 1973, Cria o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), e dá outras providências. Brasília, DF, Presidência da República, 1973. Disponível em <http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=186315>. Acesso em: novembro 2011.

_____, 1973b. Decreto nº 72.434, de 09 de julho de 1973. Brasília: MEC. 1973. Disponível em: <http://www2.camara.gov.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-72434-9-julho-1973-420902-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: novembro 2011.

_____, 1984. **Retrospectiva histórica do ensino agrícola de 2º grau** – papel da Coagri. Brasília: MEC, COAGRI, 1984.

_____, 1988. **Constituição Federal da República Federativa do Brasil** de 5 de outubro de 1988. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

_____, 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei 8.069, de 13 de Julho de 1990. Brasília, DF: MEC, 1990.

_____, 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei Federal nº. 9394 de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF, Congresso Nacional, 1996.

_____, 1999_[a] Ministério da Educação. **Referenciais para a formação de professores**. Brasília: SEF/MEC, 1999.

_____, 1999_[b]. **Parâmetros Curriculares Nacionais. Adaptações Curriculares. Estratégias para a Educação de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais**. Brasília, Ministério da Educação. SEF/SEESP, 62p. 1999.

_____, 1999_[c] **Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência**. Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Brasília: Ministério da Educação, 1999.

_____, 2000_[a]. **Lei nº 10.048**, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica. Brasília, DF, Congresso Nacional, 2000. Disponível em: <http://www.trt02.gov.br/geral/tribunal2/Legis/Leis/10048_00.html>. Acesso em: fev 2010.

_____, 2000_[b]. **Lei nº 10.098**, de 19 de dezembro de 2000. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida e dá outras providências. Brasília, DF, Congresso Nacional, 2000. Disponível em: <https://www.presidencia.gov.br/ccivil_03/Leis/L10098.htm>. Acesso em: fev2010.

_____, 2001_[a]. **Lei nº 10.172/2001**, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF, Congresso Nacional, 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm>. Acesso em: maio de 2011.

_____, 2001_[b]. **Resolução CNE/CEB 2/2001** de 11 de setembro de 2001. Institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>>. Acesso em julho de 2011.

_____, 2001_[c]. **Decreto nº 3.956**, de 8 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência (Convenção de Guatemala). Brasília, DF, Presidência da República, 2001. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil/03/decreto/2001/d3956.htm>>. Acesso em julho de 2011.

_____, 2002_[a]. **Resolução CNE/CP 1** de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP012002.pdf>>. Acesso em: maio de 2011.

_____, 2002_[b]. **Lei nº 10.436**, de 24 de abril de 2002, Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília, DF, Congresso Nacional, 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm>. Acesso em julho de 2011.

_____, 2002_[c]. **Implantação do Centro Federal de Educação Tecnológica de Bento Gonçalves**. Brasília, Ministério da Educação. agosto 2002. Disponível em: <<http://www.in.gov.br/imprensa/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=1&data=19/08/2002>>. Acesso em: maio de 2011.

_____, 2004_[a]. **Decreto 5.296/04**, de 2 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis 10.098/00 e 10.048/00. Brasília, DF, Presidência da República, 2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm>. Acesso em: maio de 2011.

_____, 2004_[b]. **Direito à Educação: Subsídios para a gestão dos sistemas educacionais**, Orientações Gerais e Marcos Legais. Brasília, Ministério da Educação, Secretaria da Educação Especial, 2004.

_____, 2004_[c]. **Programas de Educação Inclusiva: Direito à Diversidade**. Brasília. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Especial, 2004

_____, 2005_[a]. **Educação Inclusiva: Atendimento educacional especializado para a deficiência mental**. Brasília, Ministério da Educação, Secretaria da Educação Especial, 2005.

_____, 2005_[b]. **Educar na Diversidade – material de formação docente**. Brasília, Ministério da Educação, Secretaria da Educação Especial, 2005.

_____, 2005_[c]. **Educação Inclusiva: documento subsidiário à política de inclusão**. Brasília, Ministério da Educação, Secretaria da Educação Especial, 2005

_____, 2005_[d]. **Projeto Escola Viva: garantindo acesso e permanência de todos os alunos na escola**. Brasília, DF, Ministério da Educação, Secretaria da Educação Especial/SORRI-BRASIL. 5 volumes, 2005.

_____, 2005_[e]. **Estatuto do CEFET –BG**. Brasília, Ministério da Educação, 2005. Disponível em: <<http://www.in.gov.br/imprensa/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=15&data=13/12/2005>>. Acesso em: maio 2011.

_____, 2005_[f]. **Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade – Ensaios Pedagógicos**. Brasília, Ministério da Educação, Secretaria da Educação Especial, 2005.

_____, 2006_[a]. **A Inclusão Escolar de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais: deficiência física**, Brasília, Ministério da Educação, Secretaria da Educação Especial, 2006.

_____, 2006_[b]. **Saberes e práticas da inclusão**. , Brasília, Ministério da Educação, Secretaria da Educação Especial, 2006.

_____, 2007_[a]. **Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio**. Documento Base, Brasília, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, 2007.

_____, 2007_[b]. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência.** Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. CORDE. SEDH., Brasília. Setembro, 2007.

_____, MEC. 2007_[c]. **Política Nacional de Educação Especial.** Brasília: MEC/SEESP, 2007.

_____. 2007_[d]. **A inclusão de pessoas com deficiência no mercado de trabalho.** – 2. ed. – Brasília: MTE, SIT, 2007.

_____, 2009 **(Re)significação do Ensino Agrícola da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica,** Brasília, Ministério da Educação, Secretaria da Educação Profissional e Tecnológica, 2009.

_____, 2010. **Ação TEC NEP: Humanizando a Educação Profissional e Tecnológica.** Brasília, Ministério da Educação, Secretaria da Educação Profissional e Tecnológica, 2010. (no prelo)

_____, 2011. **Acesso à informação** . Ministério da Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16972> Acesso em: novembro 2011.

BUENO, J.G.S. **A educação inclusiva e as novas exigências para a formação de professores:** algumas considerações. In: BICUDO, M. A.; SILVA Jr., C. A. (Orgs.) *Formação de educadores e avaliação educacional.* São Paulo: UNESP, 1999.

_____. **A inclusão de alunos diferentes nas classes comuns do ensino regular.** Temas sobre desenvolvimento, São Paulo, v. 9, n. 54, p. 21-27, 2001.

CARVALHO, Rosita Edler, **Escola Inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico,** Porto Alegre: Ed. Mediação 2008.

_____, **Educação Inclusiva com os Pingos nos “is”,** 6ª edição, Porto Alegre, Editora Mediação, 2009.

DAMASCENO, Allan Rocha. **Educação Inclusiva e Organização da Escola: Projeto Pedagógico na Perspectiva da Teoria Crítica,** (Tese de Doutorado – Universidade Federal Fluminense), Niterói – RJ. Dezembro/2010.

DEJOURS, C. **Réhabiliter La normalité? Le Passant Ordinaire.** V. 45-46, p 21-28, 2003.

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir,** 2 ed. São Paulo: Ed.Cortez, Brasília, DF: MEC/UNESCO, 2003.

DUARTE, Rosália. **Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo.** Cadernos de Pesquisa, no.115, Mar 2002, p.139-154.

DUARTE, R. **Entrevistas em Pesquisas Qualitativas**. Revista Educar, Curitiba. n.24. p. 213-225. 2004. Disponível em: <<http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/educar/article/view/2216/1859>>. Acesso em out.2011.

FERNANDES, Cláudia de Oliveira; FREITAS, Luiz Carlos de. **Currículo e Avaliação**. In: BEAUCHAMP, Janete. PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do(Orgs.). *Indagações sobre currículo: Currículo e avaliação*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda, **Novo dicionário Aurélio de Língua Portuguesa**. Curitiba, Ed. Positivo, 2004.

FREIRE, Paulo, **A Importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam**. 36ª edição, São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

_____, Paulo, **Pedagogia da Autonomia – saberes necessários para a prática educativa**, 25ª edição, São Paulo: Ed. Paz e Terra, 2002.

FIGUEIRA, Emílio. **Caminhando em Silêncio: Uma introdução à trajetória das pessoas com deficiência na História do Brasil**. São Paulo: Giz Editora, 2008.

FONSECA, Celso Suckov da. **História do Ensino Industrial no Brasil**. Rio de Janeiro, Escola Técnica Nacional, 2 vol. 1961.

FRIGOTTO, G. **A nova e a velha faces da crise do capital e o labirinto dos referenciais teóricos**. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (org.). *Teoria e educação no labirinto do capital*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

GADOTTI, Moacir. **Educação e Poder: Introdução à Pedagogia do conflito**. São Paulo: Cortez, 1984.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da terra**. 2. ed. São Paulo: Peirópolis, 2000.

GLAT, Rosana. **A Integração Social dos Portadores de Deficiências: uma reflexão**, 2ª edição, São Paulo: Ed. Sete Letras, 2004.

_____: PLETSCHE, Márcia Denise. **O Papel da Universidade Frente às Políticas Públicas para Educação Inclusiva** Publicado em *Revista Benjamim Constant*, ano 10, nº 29, p. 3-8, 2004.

_____; BLANCO, Leila de Macedo Varela. **Educação Especial no contexto de uma Educação Inclusiva**. In: GLAT, Rosana (Org). *Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar*. Rio de Janeiro: 7 Letras,v.6, p.15-35. 2007.

_____; FONTES, R. de S. & PLETSCHE, M. D. **Uma breve reflexão sobre o papel da Educação Especial frente ao processo de inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais em rede regular de ensino**. In: *Revista Inclusão Social: desafios de uma educação cidadã*. Editora Unigranrio, nº 6, Duque de Caxias/RJ, p. 13-33,novembro de 2006.

_____ & NOGUEIRA, M. L. de L. **Políticas educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil.** In: Revista Integração. vol. 24, ano 14; Brasília: MEC/SEESP, p.22-27. 2002.

GRAMSCI, A. **Obras escolhidas.** São Paulo: Martins Fontes, 1978.

HADDAD, M. Aparecida Onuki; SEI, Mayumi; VITAL, Selma; MARIANO, Keli R. **Recursos para a avaliação da função visual do indivíduo com baixa visão.** Revista Contato, ano 5, n. 7, p.41-43, dez/2001.

IBGE, 2010a. **Censo 2010 – Cidade de Bento Gonçalves.** IBGE, 2010. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/cidadesat/painel/painel.php?codmun=430210>>. Acesso em maio 2012.

_____, 2010b. **Censo Demográfico 2010.** Características gerais da população, religião e pessoas com deficiência. IBGE, 2010. Disponível em: < <http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em maio de 2012.

_____, 2010c - **Guia Inclusivo.** IBGE, 2010. Disponível em: <<http://www.guiainclusivo.com.br/2011/11/censo-2010-revela-novos-dados-sobre-deficiencia-brasil/>>. Acesso em : maio de 2012.

IFRS, 2009. **Plano Desenvolvimento Institucional.** Bento Gonçalves, IFRS, 2009. Disponível em: <<http://www.riogrande.ifrs.edu.br/site/midias/arquivos/201247112846704pdi.pdf>>. Acesso em: maio 2012.

_____, 2010. **Minuta do Projeto Pedagógico Institucional.** Bento Gonçalves, 2010. Disponível em: <http://www.riogrande.ifrs.edu.br/site/midias/arquivos/20116131110299minutadoppiifrs-versao_2.pdf>. Acesso em: maio de 2012.

_____, 2012. **Site do IFRS Campus BG.** Bento Gonçalves, IFRS/BG,2012. Disponível em: <<http://bento.ifrs.edu.br/site/conteudo.php?cat=26>>. Acesso em: maio de 2012.

INEP. **Censo escolar 2009.** Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/basica/censo/censo.asp>>. Acesso em: maio 2012.

KUENZER, A. Z. **Educação Profissional: Categorias para uma nova pedagogia do Trabalho.** Revista da formação profissional. Boletim técnico do SENAC, Curitiba, v. 1, p. 19-29, 1999a.

_____. **A reforma do ensino técnico no Brasil e suas conseqüências.** In: FERRETTI, C. J. et al. (org). **Trabalho, formação e currículo: para onde vai a escola?** São Paulo: Xamã, 1999b.

LBE (Liga Brasileira de Epilepsia). Palumbo Comunicações. São Paulo, 2010. Disponível em: <<http://www.epilepsia.org.br/site/epilepsia.php>>. Acesso em: 22 jun. 2010.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: E.P.U., 1986.

MANTOAN, Maria Teresa Égler, **Compreendendo a deficiência mental: novos caminhos educacionais**. São Paulo: Ed. Scipione, 1988.

_____. **Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?**, São Paulo: Ed. Moderna, 2006.

MARTINS, Heloisa Helena T. de Souza. Metodologia qualitativa de pesquisa. FLLCH/USP. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.2, p. 289-300, 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n2/v30n2a07.pdf>>. Acesso em: out. 2011.

MASINI, E.F.S.; CHAGAS, P.A.C.; COVRE, T.K.M. **Facilidades e dificuldades encontradas pelos professores que lecionam para alunos com deficiência visual em universidades regulares**. Benjamin Constant, Rio de Janeiro, ano 12, n.34, p. 13-26, ago, 2006

MIGUEL, Jorge R. (Tradução). **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais: DSM-I.V. Título Original: American Psychiatric Association: Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders**. Edição 4, 880 p. 2002. Disponível em: <http://virtualpsy.locaweb.com.br/dsm_janela.php?cod=178>. Acesso em: out.2011.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 20. ed. Rio de Janeiro: Ed.Vozes, 1994.

NETO, Otávio Cruz. **O Trabalho de Campo como Descoberta e Criação**. Petrópolis: Ed.Vozes, 2000.

NÓVOA, Antônio (org.), **Profissão: professor**. Porto(Portugal): Editora Porto, 1991.

OTRANTO, Célia Regina. **Criação e Implantação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFETS**. Publicado pela Revista RETTA (PPGEA/UFRRJ), Ano I, nº1, jan-jun 2010. p. 89-110

ONU, **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 10 de dezembro de 1948. Disponível em: <http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/ddh_bib_inter_universal.htm>. Acesso em: maio 2012.

PACHECO, Eliezer (Org.) - **Institutos Federais: Uma Revolução na Educação Profissional e Tecnológica**. Fundação Santillana. Editora Moderna Ltda, São Paulo, 2011.

PAIVA, Vanilda P. **O Novo Paradigma de Desenvolvimento: educação, cidadania e trabalho**. Educação e sociedade. Campinas, n. 45, pp. 309 – 326. 1993.

PAULA, Lucília Augusta Lino de. **Ética e Educação Especial: uma reflexão sobre a cidadania do portador de deficiência mental**. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro, UERJ, Programa de Pós-Graduação em Educação, 1994.

_____. Ética, Cidadania e Educação Especial. **Revista Brasileira de Educação Especial**. v.3, p.91 - 110, 1996.

PESSOTTI, Isaias. **Deficiência Mental: da Superstição à Ciência**. São Paulo: Queroz/EDUSP, 1984.

PLATT, A. D. Revisitando a História quanto à Produção da Deficiência. **Cadernos de Educação Especial**, 13, 5-20. São Paulo, Editora Cortez, 1999.

PRADO, Adriana Almeida. Ambientes Acessíveis. **I Seminário Nacional "A Pessoa Portadora de Deficiência no Mundo do Trabalho"**, CORDE, Nov 1997. Disponível em <www.deficiente.com.br/site/documentos-diversos/.../15-ambientes-acessiveis> Acesso em agosto 2010.

PREFEITURA DE CAXIAS DO SUL. **Cartilha das pessoas com deficiência**. Caxias do Sul. Disponível em: <http://www.caxias.rs.gov.br/_uploads/conselhopedagogicas/portadorasdeficiencia/cartilha_pcds.pdf>. Acesso em: 18 fev. 2010.

RIBEIRO, M. L. S. **História da educação escolar brasileira: a organização escolar**. 17ª ed. ver. ampliada. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

RICHARDSON, R.J. **Pesquisa social: Métodos e Técnicas**. 3 ed., São Paulo: Atlas, 1999.

RODRIGUES, Cinthia. Formas criativas para estimular a mente de alunos com deficiência. In: **Revista Nova Escola**. Edição 223, Junho, 2009. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/inclusao/educacao-especial/formas-criativas-estimular-mente-deficientes-intelectuais-476406.shtml>>. Acesso em: 11 de ago. 2011.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O Currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3ª ed. Porto Alegre: ARTMED, 1998.

SILVA, Isabele C. Mendes da. **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**. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola). Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2011.

SILVA, Otto Marques da. **A Epopéia Ignorada - a pessoa deficiente na história do mundo de ontem e de hoje**. São Paulo: CEDAS, 1987.

SOARES, A. M. D. **Política educacional e configurações dos currículos de formação de técnicos em agropecuária nos anos 90: regulação ou emancipação?** 2003. 242 p. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Agrícola e Sociedade). CPDA/UFRRJ, Rio de Janeiro, 2003.

SODRÉ, Nelson Werneck. **Síntese de História da Cultura Brasileira**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1976.

SONZA, Andréa Poletto. **Ambientes Virtuais Acessíveis sob a perspectiva de usuários com limitação visual**. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação, Porto Alegre, 2008.

TELFORD, W. Charles & SAWREY, M. James. **O Indivíduo Excepcional**. 2ª edição. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

TORRES, Raquel. **Educação especial e inclusão**. In: Revista Poli: saúde, educação e trabalho. Ano II, nº 12, jul/ ago. 2010. Rio de Janeiro, ESPJV/ Fiocruz, 2010. P.4-9.

UNESCO. **Declaração de Montreal sobre deficiência intelectual**. Montreal, Canadá, 2004. Disponível em: <http://www.defnet.org.br/decl_montreal.htm>. Acesso em: 21 dez. 2009

_____. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, Tailândia, 1990. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em junho de 2011.

_____. **Declaração de Salamanca**, Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Salamanca, Espanha, 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: jun/2010

VEIGA, Ilma Passos A.(org). **Projeto Político Pedagógico da Escola**: uma construção possível. Campinas: Papyrus, 1995

VAZ DE LIMA, Sandra. **A História da Educação Especial**. Disponível em: (<http://www.artigonal.com/educacao-artigos/historico-da-educacao-especial-1521439.html>). Acesso em fevereiro/2012

7 ANEXOS

Anexo 1 - Questionário Aplicado com a Direção da Escola



Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Instituto de Agronomia
Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola – PPGEA

Mestranda: Sirlei Bortolini

Orientadora: Dr^a. Lucilia Augusta Lino de Paula

Prezado diretor,

Este questionário faz parte da pesquisa desenvolvida como Dissertação de Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, que tem por objetivo investigar como é o processo de inclusão dos alunos com necessidades especiais no IFRS - Câmpus BG visando o levantamento das possibilidades e dificuldades do processo de inclusão nesta escola.

- 1) Queremos te conhecer melhor, para traçar um perfil dos nossos entrevistados. Qual sua idade? Estado civil /quantos filhos tem?
- 2) Qual sua formação (cursos e instituição)? Qual o seu cargo/função/setor no IFRS/BG ? Desde quando atua aqui? E qual sua experiência como gestor?
- 3) Descreva sua experiência profissional anterior (onde, qual, tempo)?
- 4) Em sua formação inicial, você teve alguma disciplina (ou participou de alguma atividade) sobre a Educação Inclusiva? Você fez algum curso que abordasse esse tema?
- 5) Você já atuou com alunos com necessidades especiais nessa ou em outra instituição?
- 6) No seu entender, o que é e como deve ser a Educação Inclusiva?
- 7) Na sua opinião por que é tão difícil a inclusão de alunos com NEEs na escola?
- 8) Quais são as barreiras enfrentadas pelos alunos com NEEs?
- 9) Quais são as principais dificuldades enfrentadas pela instituição para incluir alunos com NEEs?
- 10) O que pode ser feito para superar essas dificuldades e barreiras?
- 11) Você conhece algumas das intervenções que têm sido feitas para a inclusão deste aluno?
- 12) Você está envolvido de alguma forma na facilitação do processo ensino/aprendizagem deste aluno? Quais as adaptações requeridas?
- 13) Você tem conhecimento de algum crescimento ou melhorias dos alunos incluídos desde o início do ano até agora?
- 14) Quais são as principais dificuldades enfrentadas pelo Professor?
- 15) Como este aluno deve ser avaliado pelo professor? Como é feita a avaliação deste aluno? Qual o procedimento e parâmetro utilizado?
- 16) O que você entende por adaptação curricular? Quais as adaptações realizadas na escola ? E na metodologia de ensino?
- 17) O processo de inclusão influenciou o seu trabalho? De que forma?
- 18) De que forma o IFRS - Câmpus BG apoia o processo de inclusão? Você recebe algum tipo de apoio para desenvolver suas atividades com este aluno?
- 19) O IFRS – Câmpus BG já lhe propôs algum curso relacionado à Educação Inclusiva?
- 20) O que você acha que ainda está faltando para que o IFRS - Câmpus BG seja considerado uma Escola Inclusiva?
- 21) Você tem mais alguma coisa para acrescentar?

Anexo 2 - Questionário para os Professores



Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Instituto de Agronomia
Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola – PPGEA

Mestranda: Sirlei Bortolini

Orientadora: Dr^a. Lucilia Augusta Lino de Paula

Prezado(a) professor(a),

Este questionário faz parte da pesquisa desenvolvida como Dissertação de Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, que tem por objetivo investigar como é o processo de inclusão dos alunos com necessidades especiais no IFRS - Câmpus BG visando o levantamento das possibilidades e dificuldades do processo de inclusão nesta escola.

- 1) Fale um pouco de vc. Qual o seu nome? Sua idade? Sexo?
- 2) Qual sua formação?
- 3) Em que escolas você já atuou? Quantos anos de experiência você possui como professor?
- 4) Em sua formação existiu alguma disciplina sobre a Educação Inclusiva ou já fez algum curso que abordasse esse tema?
- 5) Você já atuou em alguma classe onde estavam incluídos alunos com necessidades especiais?
- 6) No seu entender, o que é e como deve ser a Educação Inclusiva?
- 7) Quais são as barreiras de aprendizagem do seu aluno?
- 8) O que pode ser feito para superar essas barreiras?
- 9) Que intervenções têm sido feitas para a inclusão deste aluno?
- 10) De que forma você está contribuindo para o processo ensino/aprendizagem deste aluno? Quais as adaptações que você está propondo?
- 11) Você percebeu que seu aluno obteve crescimento ou melhorias desde o início do ano até agora?
- 12) Como você tem feito para avaliar este aluno? Qual o procedimento e parâmetro utilizado?
- 13) O que você entende por adaptação curricular?
- 14) O processo de inclusão influenciou o seu trabalho? De que forma?
- 15) De que forma o IFRS - Câmpus BG lhe apoia para que você desenvolva suas atividades?
- 16) O IFRS - Câmpus BG já lhe propôs algum curso relacionado à Educação Inclusiva?
- 17) O que você acha que ainda está faltando para que o IFRS - Câmpus BG seja considerado uma Escola Inclusiva?
- 18) Você tem mais alguma coisa para acrescentar?

Anexo 3 - Questionário Aplicado com as Pedagogas



Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Instituto de Agronomia
Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola – PPGEA

Mestranda: Sirlei Bortolini

Orientadora: Dr^a. Lucilia Augusta Lino de Paula

Prezada pedagoga,

Este questionário faz parte da pesquisa desenvolvida como Dissertação de Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, que tem por objetivo investigar como é o processo de inclusão dos alunos com necessidades especiais no IFRS - Câmpus BG visando o levantamento das possibilidades e dificuldades do processo de inclusão nesta escola.

- 1) Queremos te conhecer melhor, para traçar um perfil dos nossos entrevistados. Qual sua idade? Estado civil /quantos filhos têm ?
- 2) Qual sua formação (cursos e instituição)? Qual o seu cargo/função/setor no IFRS/BG ? Desde quando atua aqui ?
- 3) Descreva sua experiência profissional anterior (onde, qual, tempo)?
- 4) Em sua formação inicial, você teve alguma disciplina (ou participou de alguma atividade) sobre a Educação Inclusiva? Você fez algum curso que abordasse esse tema?
- 5) Você já atuou com alunos com necessidades especiais em outra instituição?
- 6) Descreva como é seu trabalho aqui?
- 7) Como e por que foi chamada para este trabalho?
- 8) O que você aprendeu com este trabalho?
- 9) No seu entender, o que é e como deve ser a Educação Inclusiva?
- 10) Na sua opinião por que é tão difícil a inclusão de alunos com NEES na escola?
- 11) Quais são as barreiras enfrentadas pelos alunos com NEEs?
- 12) Quais são as principais dificuldades enfrentadas pela instituição para incluir alunos com NEEs?
- 13) O que pode ser feito para superar essas dificuldades e barreiras?
- 14) Quais são as principais dificuldades enfrentadas pelo Professor?
- 15) Você conhece algumas das intervenções que têm sido feitas para a inclusão deste aluno?
- 16) Você está envolvida de alguma forma na facilitação do processo ensino/aprendizagem deste aluno? Quais as adaptações requeridas?
- 17) Você tem conhecimento de algum crescimento ou melhorias dos alunos incluídos desde o início do ano até agora?
- 18) Como este aluno deve ser avaliado pelo professor? Como é feita a avaliação deste aluno? Qual o procedimento e parâmetro utilizado?
- 19) O que você entende por adaptação curricular? Quais as adaptações realizadas na escola ? E na metodologia de ensino?
- 20) O processo de inclusão influenciou o seu trabalho? De que forma?
- 21) De que forma o IFRS - Câmpus BG apoia o processo de inclusão? Você recebe algum tipo de apoio para desenvolver suas atividades com este aluno?
- 22) O IFRS - Câmpus BG já lhe propôs algum curso relacionado à Educação Inclusiva?
- 23) O que você acha que ainda está faltando para que o IFRS - Câmpus BG seja considerado uma Escola Inclusiva?
- 24) Você tem mais alguma coisa para acrescentar?

Anexo 4 - Questionário Aplicado com A Psicóloga



Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Instituto de Agronomia
Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola – PPGEA

Mestranda: Sirlei Bortolini

Orientadora: Dr^a. Lucilia Augusta Lino de Paula

Esta entrevista foi realizada na sala de atendimento psicológico dentro IFRS - Câmpus BG.

Prezada colega essa entrevista faz parte da pesquisa desenvolvida como Dissertação de Mestrado no Programa de Pós-graduação Educação Agrícola e visa investigar junto aos servidores quais as estratégias propostas para a implantação da educação inclusiva e como os alunos com deficiência estão sendo incluídos no IFRS - Câmpus BG levantando as possibilidades e dificuldades no processo de inclusão escolar.

- 1) inicialmente vou querer saber um pouco de sua vida, qual o seu nome completo, sua idade, se é casada, se tem filhos?
- 2) E qual é sua formação? Que curso fez?
- 3) Qual o seu cargo aqui no IFRS - Câmpus BG? Desde quando?
- 4) E gostaria que vc falasse um pouquinho mais sobre o seu trabalho? Como tu trabalha aqui no IFRS - Câmpus BG
- 5) Você percebe existe “bullying”? Percebe que existe dentro da escola a rejeição das pessoas com deficiência?
- 6) Pertinente assim ao aluno com deficiência, a gente sabe que ele é visto diferente, as pessoas olham para ele e percebem que ele tem um estereótipo diferente?
- 7) Descreva sua experiência profissional anterior? Vc fez atendimento com alguma outra pessoa?
- 8) Em sua formação inicial, você teve alguma disciplina (ou participou de alguma atividade) sobre a Educação Inclusiva? Você fez algum curso que abordasse esse tema?
- 9) E depois que tu te formou, tu fez algum curso nessa área?
- 10) Qual seu contato com pessoas com necessidades especiais?
- 11) Vc já pensou em se aproximar mais dos alunos com deficiência?
- 12) O que a Instituição, a escola toda está fazendo por esses alunos?
- 13) Vc acha realmente que quem tem que ser responsável pelo aluno com deficiência é o NAPNE?
- 14) O IFRS - Câmpus BG já lhe propôs algum curso nessa formação?
- 15) O que tu acha que a escola precisa fazer para melhorar essa situação, o que tu acha que tem que mudar, também o Napne/BG o que tem proporcionar?

Anexo 5 - Entrevista semi Estruturada Aplicada com Alunos



Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Instituto de Agronomia
Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola – PPGEA

Mestranda: Sirlei Bortolini

Orientadora: Dr^a. Lucilia Augusta Lino de Paula

Prezado(a) aluno(a),

Esta entrevista faz parte da pesquisa desenvolvida como Dissertação de Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, que investigar como os alunos com necessidades especiais estão sendo incluídos no IFRS - Câmpus BG levantando as possibilidades e dificuldades do processo de inclusão nesta escola.

-
- 1) Fale um pouco de vc.
 - 2) Qual o seu nome? Sua idade? Sexo? Estado civil?
 - 3) Fale sobre sua deficiência? Desde que data? Como foi adquirida? Tratamentos? Como é caracterizada?
 - 4) Fale sobre a postura da sua família frente à sua deficiência desde a infância até hoje ?
 - 5) Como foi sua escolarização? Em que escola(s) vc estudou?
 - 6) Nessa(s) escola(s), vc teve apoio necessário que visasse facilitar seus estudos?
 - 7) Em que ano vc ingressou no IFRS - Câmpus BG? Qual foi sua forma de ingresso?
 - 8) Por que você optou pelo curso do IFRS ?
 - 9) Como o IFRS - Câmpus BG (direção, servidores, professores, colegas) te recebeu?
 - 10) Vc tem bom relacionamento com a comunidade escolar?
 - 11) Vc se sente inserido em sala de aula? E na escola?
 - 12) Vc recebe material adaptado? Existe equipamento disponível?
 - 13) Como deve ser disponibilizado o material das disciplinas, para que vc possa compreender o conteúdo transmitido?
 - 14) No seu parecer, os professores são orientados/preparados para receber alunos com necessidades especiais?
 - 15) Vc percebe que esta escola tem preocupação com o aluno com necessidades especiais?
 - 16) E com os demais alunos?
 - 17) Como vc acha que a escola inclusiva deve ser ? O que a escola deve fazer para estar preparada para receber alunos com deficiência?
 - 18) Em sua opinião quais as adaptações que ainda se fazem necessárias para que o IFRS - Câmpus BG seja considerado uma Instituição com características inclusivas?
 - 19) Vc teve ou tem alguma dificuldade ou limitação no seu dia a dia na escola devido à sua deficiência ?
 - 20) A escola fez ou faz alguma coisa para facilitar a superação dessa dificuldade ou limitação ?
 - 21) Vc percebe algum tipo de discriminação na escola por apresentar uma deficiência ?
 - 22) Vc tem mais alguma coisa para acrescentar?