



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUI – UFPI
PRÓ – REITORIA DE PESQUISA E PÓS – GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E LETRAS
PROGRAMA DE PÓS – GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS PÚBLICAS

SORAYA TATIARA COSTA LOPES CHICAR

INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
A experiência do IFMA – Câmpus Codó na visão de seus atores

Teresina
2014

SORAYA TATIARA COSTA LOPES CHICAR

INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
A experiência do IFMA – Câmpus Codó na visão de seus atores

Dissertação apresentada à Universidade Federal do Piauí, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas para a obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Profa Dra Maria Dalva
Ferreira Macedo

Área de Concentração: Estado, Sociedade e Políticas

Linha de Pesquisa: Estado, Políticas Públicas e Movimentos Sociais

Teresina
2014

SORAYA TATIARA COSTA LOPES CHICAR

INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
A experiência do IFMA – Câmpus Codó na visão de seus atores

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas da Universidade Federal do Piauí – UFPI, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Políticas Públicas.

Data de Aprovação: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Profa Dra Maria Dalva Ferreira Macedo
Universidade Federal do Piauí – Presidente

Profa Dra Maria de Jesus Queiroz Alencar
Universidade Estadual do Piauí - 1ª Examinadora

Profa Dra Solange Maria Teixeira
Universidade Federal do Piauí – 2ª Examinadora

Profa Dra Maria do Carmo Alves Bonfim
Universidade Federal do Piauí - Suplente

AGRADECIMENTOS

À Deus, por ter dado forças para prosseguir diante de tantas atribuições.
Obrigada Pai!

Ao meu pai José Maria (*in memoriam*) e a minha mãe Maria do Socorro por ter acreditado em seus filhos e nunca desistir de nos ofertar a melhor educação que estava a seu alcance.

A Leonard Chicar, companheiro dessas horas corridas, destes momentos de luta, pela compreensão e o amor a mim destinado. Sou grata!

A Elisa Maria que nesses quase cinco meses de existência transformou minha vida, tornando-a mais completa e inesgotavelmente mais feliz, fazendo com que eu desejasse dia após dia ser alguém melhor, para que ela tenha em mim como exemplo.

As minhas irmãs Sara e Gabriela, ao meu irmão Samuel, pelo apoio, principalmente com os cuidados com minha filha nos momentos em que eu precisei ausentar-me para poder concluir a dissertação, não tenho palavras para descrever minha gratidão e o amor que sinto por vocês.

Para toda minha família que soube compreender minha ausência em momentos preciosos que deixei de passar com vocês e pelo constante incentivo.

A professora Dr^a Maria Dalva Ferreira Macedo, meu reconhecimento pela paciência, compreensão e serenidade com que conduziu as orientações.

A Ana Carolina, companheira de luta, de mestrado e de trabalho, são poucas pessoas na vida que podemos chamar de amigas. Obrigada por sua amizade e por demonstrar que competência e inteligência não precisam ser alardeadas, elas simplesmente se mostram com o tempo.

A Tia Roseane (Lole) por ceder seu tempo, sua casa, para receber essa mestranda “mambembe”, que estava, ora em São Luís, Codó, Teresina e Timon. Estendo meus agradecimentos as suas filhas “postiças” Elida, Elayne e Deide, são pessoas maravilhosas, sempre dispostas a ajudar nas situações mais adversas, as tenho como irmãs.

Aos colegas do IFMA pelo incentivo e amizade, sobretudo a professora e amiga Erika Albuquerque por ter auxiliado no projeto para o ingresso no mestrado, pelas conversas reconfortantes e esclarecedoras. Ao professor Cardoso por ter liberado para conclusão do mestrado e ter incentivado para não desistir.

Aos amigos do Mestrado de Políticas Públicas, pelos desabafos e momentos inesquecíveis que passamos juntos, os guardarei para sempre em minha memória.

Aos alunos e alunas, do IFMA câmpus Codó e aos demais participantes desta pesquisa pela disposição e suas valorosas contribuições.

Obrigada!

RESUMO

Constitui objeto de estudo desta dissertação o atendimento aos alunos com deficiência no Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão – IFMA/Câmpus Codó, na perspectiva dos seus atores, quais sejam, alunos com deficiência e gestores (diretor, professores, supervisor pedagógico e assistente social). Esta pesquisa teve como principal objetivo a análise do atendimento aos estudantes com deficiência, condições para o acesso e permanência destes alunos, incluindo a sua participação nas atividades desenvolvidas na/e pela instituição, e as adaptações ao contexto educacional sejam estruturais, humanas ou adequações metodológicas, dentre outras. Utilizou-se como percurso metodológico a abordagem qualitativa, atuando em três frentes: a pesquisa bibliográfica, documental e de campo (pesquisa empírica) (CELLARD, 1997; MIRIM, 2000). O cenário de pesquisa foi o IFMA – Câmpus Codó. Os/as participantes foram: 05 (cinco) alunos/as com deficiência que ingressaram na instituição nos anos de 2011 a 2013; 04 (quatro) professores; o Diretor Geral do Câmpus; o Supervisor Pedagógico e a Assistente Social. Identificou-se, de acordo com as leituras e releituras das entrevistas, alguns elementos presentes nas falas dos/as participantes, tais como: condições estruturais impeditivas para locomoção na Instituição, a qualidade do ensino ofertado, educação inclusiva na educação profissional e tecnológica e o acompanhamento pedagógico aos discentes com deficiência. Concluiu-se que o Instituto Federal de Educação e Tecnologia Câmpus Codó realizou ações reativas, precisa investir em suas estruturas físicas, na capacitação de profissionais para atender aos alunos com deficiência, proporcionando ensino de qualidade que respeitem suas características, as quais não podem ser determinantes para o seu sucesso ou fracasso, na vida escolar ou no desenvolvimento de outras atividades, pois isto ultrapassa questões individuais, uma vez que são fatores estruturais presentes na sociedade.

Palavras – Chave: Educação Profissional e Tecnológica. Educação Inclusiva. Pessoa com deficiência.

ABSTRACT

It is an object of study of this thesis the service to students with disabilities at the Institute of Education, Science and Technology of Maranhão - IFMA / Campus Codó, in view of its actors, namely, students with disabilities and managers (director, teachers, teaching supervisor and social worker). This research aimed to the analysis of care to students with disabilities, conditions for access and permanence of these students, including their participation in the activities developed in / by the institution and the adjustments to the educational context are structural, human, methodological adjustments, among others. Was used as a methodological approach to qualitative approach, working on three fronts: a bibliographical research and field (empirical research) (CELLARD, 1997; MIRIM, 2000). The research scenario was the IFMA - Campus Codó. The / the participants were: five (05) students / the disabled of IFMA Campus Codó who joined the institution in the years 2011-2013; 04 (four) teachers; the General Director of Campus; the Educational Supervisor and the social worker. It was found, according to the reading and rereading of interviews, some categories present in the speeches of / participants, such as hindering structural conditions for getting the institution, the quality of education offered, inclusive education in vocational and technological education and the teaching support to students with disabilities. It was concluded that the Federal Institute of Education and Technology Campus Codó need to invest in their facilities, training of professionals to serve students with disabilities by providing quality education to respect their characteristics, in that they can not be decisive for its success or failure in school life or the development of other activities, as this goes beyond individual issues, since they are structural factors in society.

Key – words: Professional Education and Technology. Inclusive Education. Disabled person.

"Desistir... eu já pensei seriamente nisso, mas nunca me levei realmente a sério; é que tem mais chão nos meus olhos do que o cansaço nas minhas pernas, mais esperança nos meus passos, do que tristeza nos meus ombros, mais estrada no meu coração do que medo na minha cabeça."

Cora Coralina

LISTA DE TABELAS

- | | |
|----------|--|
| Tabela 1 | Número de Matrícula na Educação Especial por Etapa de Ensino- Brasil- 2007-2012. |
| Tabela 2 | Ensino Médio, Rede Pública- Número de Escolas Matriculadas por região, segundo os recursos disponíveis na Escola- Brasil- 2012. |
| Tabela 3 | Número de Matrículas da Educação Profissional por Dependência Administrativa- Brasil- 2007-2012. |

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

| | |
|--------|--|
| AACD | Associação de Assistência a Criança Defeituosa |
| APAE | Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais |
| AEE | Atendimento Educacional Especializado |
| BPC | Benefício de Prestação Continuada |
| CIF | Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde |
| CEFET | Centro Federal de Educação Tecnológica |
| CONAE | Conferência Nacional de Educação |
| CONSUP | Conselho Superior |
| DPEE | Diretoria de Políticas de Educação Especial |
| EFEPT | Rede Profissional de Educação Profissional Tecnológica |
| EPTI | Educação Profissional e Tecnológica Inclusiva |
| EPT | Educação Profissional Tecnológica |
| ETFs | Escolas Técnicas Federais |
| FHC | Fernando Henrique Cardoso |
| FNDE | Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação |
| IBC | Instituto de Meninos Cegos |
| IBGE | Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística |
| IFMA | Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Maranhão |
| IFSC | Instituto Federal de Santa Catarina |
| INES | Instituto Nacional de Educação de Surdos |
| INEP | Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais |
| INSM | Instituto Nacional de Surdos-Mudos |
| LDB | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira |
| LIBRAS | Língua Brasileira de Sinais |
| MEC | Ministério da Educação |
| NAPNE | Núcleo de Atendimento as Pessoas com Necessidades Específicas |

| | |
|----------|--|
| OMS | Organização Mundial de Saúde |
| ONG | Organização Não Governamental |
| ONU | Organização das Nações Unidas |
| PCD | Pessoa com Deficiência |
| PDE | Plano de Desenvolvimento da Educação |
| PDI | Plano de Desenvolvimento Institucional |
| PDDE | Programa Dinheiro Direto na Escola |
| PNE | Plano Nacional de Educação |
| PROEJA | Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos |
| PRONATEC | Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego |
| SECADI | Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão |
| SENAI | Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial |
| SENAC | Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial |
| SENAR | Serviço Nacional de Aprendizagem Rural |
| SPH | Secretaria de Direitos Humanos |
| SRM | Sala de Recursos Multifuncionais |
| TEC NEP | Tecnologia, Educação, Cidadania e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Específicas |

SUMÁRIO

| | |
|--|-----|
| 1 INTRODUÇÃO | 12 |
| 2 INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL | 20 |
| 2.1 O que inclui a inclusão? Conceito e paradigmas em destaque | 20 |
| 2.2 Inclusão das pessoas com deficiência na educação profissional: perspectiva histórica | 33 |
| 3 MUDANÇAS NO CENÁRIO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL PARA A INCLUSÃO | 44 |
| 3.1 Programas e ações de educação, tecnologia e profissionalização para as pessoas com deficiência | 44 |
| 3.2 Ação TEC NEP e o Núcleo de atendimento a pessoas com necessidades específicas – NAPNE: inclusão para a educação profissional e tecnológica | 50 |
| 4. A INCLUSÃO SOCIAL NO IFMA | 59 |
| 4.1 Ações Inclusivas no IFMA | 59 |
| 4.2 A análise do processo de inclusão da pessoa com deficiência no IFMA na visão de seus atores | 64 |
| 4.2.1 As mudanças na estrutura física e de equipamento como garantia do direito de locomoção | 64 |
| 4.2.2 Qualidade do ensino, essencial para a formação profissional e de cidadania . | 72 |
| 4.2.3 Educação Inclusiva de pessoas com deficiência..... | 81 |
| 5 CONCLUSÃO | 98 |
| REFERÊNCIAS | 102 |
| APÊNDICE | 112 |
| APÊNDICE A - ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM DOCENTES..... | 113 |
| APÊNDICE B – ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM DIRETOR GERAL DO CAMPUS..... | 114 |
| APÊNDICE C – ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM A EQUIPE PSICOSSOCIAL | 115 |
| APÊNDICE D – ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM O RESPONSÁVEL PELA SUPERVISÃO PEDAGÓGICA | 116 |
| APÊNDICE E – ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM DISCENTE COM DEFICIÊNCIA..... | 117 |
| APÊNDICE F- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO | 118 |

1 INTRODUÇÃO

O acesso das pessoas com deficiências aos diversos espaços sociais, ainda representa um entrave na sociedade brasileira. No que concerne aos espaços educacionais, as limitações evidenciam-se na falta de estrutura física, humana, dentre outras. A Educação Profissional e Tecnológica também está vivenciando mudanças no seu interior, posto que esta constitui uma modalidade que, historicamente, foi associada ao fazer técnico e, nesta lógica, quem possuía alguma deficiência estava impossibilitado para o mundo trabalho. Assim, os diversos grupos excluídos da educação brasileira, como negros, índios, mulheres e pessoas com deficiência, passaram a reivindicar o acesso à educação em suas diversas modalidades, inclusive a tecnológica e profissional.

Diante das novas mudanças oriundas da luta das pessoas com deficiência pela materialização dos seus direitos e da legislação brasileira vigente, as discussões a respeito desta problemática foram aprofundadas, uma vez que a inserção deste público e a sua permanência nas instituições escolares requer um atendimento diferenciado e de qualidade. Assim, à frente de tantas diferenças e da própria diversidade cultural, étnica, religiosa existente no Brasil, é que a escola deve garantir o direito constitucional à educação, garantindo o acesso e as condições de ensino-aprendizagem nos seus espaços, em consonância com os preceitos de equidade, priorizando a formação para a cidadania, as relações com o próximo, o respeito às diferenças e a formação para o mundo do trabalho. A exclusão escolar dos sujeitos sociais não se restringe apenas à fatores econômicos, mas se relaciona, do mesmo modo, à outras estruturas desiguais da sociedade, como as condições de gênero, deficiência, raça/etnia, orientação sexual, dentre outros.

A inclusão de pessoas com deficiência na educação profissional tecnológica é atravessada por toda esta conjuntura desigual, discriminatória e excludente. Neste sentido, para discutir as tensões que envolvem a temática, buscou-se analisar o atendimento aos alunos com deficiência no Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão – IFMA/Câmpus Codó, na perspectiva dos seus atores: alunos com deficiência e gestores (diretor, professores, supervisor pedagógico e assistente social). Pretendeu-se identificar programas, projetos, ações desenvolvidos no IFMA Câmpus Codó que favoreçam ao processo de inclusão,

inserção e permanência na instituição de alunos com deficiência, verificar como os diversos atores, gestores e alunos com deficiência avaliam as ações desenvolvidas pela instituição e como se sentem no processo de inclusão do IFMA, bem como evidenciar obstáculos e possibilidades de melhorias para atender aos alunos com deficiência no IFMA Câmpus Codó.

A aproximação com a temática acerca do acesso e permanência das pessoas com deficiência na Educação Profissional e Tecnológica decorreu, primeiramente, da trajetória profissional enquanto professora numa escola de surdos em São Luís/MA, em que foi possível vivenciar as dificuldades no ensino-aprendizagem deste público, decorrente da falta de políticas públicas e instrumentos especializados que atendesse suas especificidades. Posteriormente, já enquanto pedagoga do IFMA – Câmpus Codó, desde 2010, surgiu o interesse em aprofundar o olhar sobre esta problemática, ao observar como se realizava o atendimento aos/as alunos/as com deficiência, cotidianamente, nesta instituição.

Para compreender estas inquietações, seguiu-se caminho metodológico da abordagem qualitativa. Para tanto, utilizou-se a pesquisa bibliográfica durante toda a investigação empírica, através de livros, *sites*, artigos, revistas, dissertações e teses sobre a temática. Ademais, foram analisadas as legislações que abordam as pessoas com deficiência e demais documentos necessários para a construção dos dados fundamentais para a pesquisa. (CELLARD, 1997; MIRIM, 2000).

O cenário de pesquisa foi o IFMA – Câmpus Codó. Com a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia através da lei 11.892 de 29 de dezembro de 2008, a partir da rede formada pelos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), Escolas Técnicas vinculadas às Universidades e Escolas Agrotécnicas Federais, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão Câmpus Codó originou-se a partir da escola Agrotécnica, situada no município de Codó, interior do estado do Maranhão.

De um quantitativo de um pouco mais de 300 (trezentos) alunos no ano de 2009, o IFMA Câmpus Codó, teve um acréscimo, no ano de 2010, para cerca de 800 (oitocentos) alunos matriculados em cursos do Ensino Médio Integrado e Educação de Jovens e Adultos. No ano seguinte, o quantitativo de alunos aumentou com a criação de cinco cursos superiores, o que acarretou a efetivação de mais servidores na instituição, aumentando de 40 (quarenta) servidores, entre professores e técnicos, para, atualmente, 98 (noventa e oito) profissionais, tal crescimento é

reflexo da expansão dos Institutos Federais. Até o ano de 2010 não havia alunos com deficiência que houvessem estudado no Câmpus Codó, sendo que a instituição já existia há dezesseis anos como Escola Agrotécnica.

No ano de 2011 foi aprovado em primeiro lugar para o curso de Agropecuária no seletivo do Ensino Médio Integrado ao Técnico, um aluno com deficiência visual. Neste mesmo ano, foi aprovada uma aluna com deficiência para o ensino superior e mais outro no Ensino Médio Integrado ao técnico para o curso de Agroindústria. Nos anos que se seguiram, outros alunos com deficiência ingressaram no IFMA câmpus Codó, tanto para o Ensino Médio, quanto para a Educação de Jovens e Adultos e o Ensino Superior.

Os/as participantes da pesquisa foram: 05 (cinco) alunos/as com deficiência do IFMA Câmpus Codó que ingressaram na instituição nos anos de 2011 a 2013; 04 (quatro) professores; o Diretor Geral do Câmpus; o Supervisor Pedagógico e a Assistente Social.

Os critérios de inclusão e a caracterização dos/as participantes da pesquisa foram os seguintes:

Quanto aos alunos, todos os com deficiência, foram convidados para participar da pesquisa. No entanto, dos sete estudantes com deficiência no câmpus, apenas cinco interessaram-se pela temática. Os motivos da recusa variaram desde a não identificação com a questão da deficiência no ambiente escolar, devido ao histórico de preconceito e discriminação vivenciados em suas trajetórias escolares; por motivos pessoais não relatados no momento do convite; até à justificativa da falta de tempo disponível para a entrevista.

Quanto aos alunos com deficiência que aceitaram participar da pesquisa, caracterizam-se da seguinte maneira:

- A1 - estudante do ensino superior do curso de licenciatura em química. Utiliza cadeira de rodas para se locomover. A sua deficiência física está associada a Osteogênese Imperfeita (OI), também conhecida como a doença dos “ossos de vidro”, a qual causa fraturas frequentes nos ossos, em que os mais simples movimentos podem ocasionar alguma lesão. Ela descreve que “até mesmo ao espreguiçar, pode ocorrer fraturas e até os 03 anos eu quebrava os ossos com frequência e facilidade”.

- A2 - estudante do ensino médio integrado ao curso técnico em informática. Ele nasceu com a parte esquerda do corpo parcialmente paralisada, mas consegue locomover-se com certa facilidade;
- A3 - estudante do ensino médio integrado ao curso técnico em agroindústria. Segundo relata, ele tem cerca de 70% (setenta por cento) de perda auditiva, e está perdendo a audição gradativamente. Utiliza prótese auditiva para ouvir melhor, mas dependendo da direção em que está conversando com alguém não consegue ouvir;
- A4 - estudante do curso de agroindústria na modalidade educação de jovens e adultos integrado ao ensino técnico de nível médio. Ele teve perfurações na perna em consequência de facadas desferidas por um homem com quem se envolveu em uma briga. Devido à gravidade do ferimento, teve a perna amputada há oito anos e faz uso de muletas para se locomover;
- A5 - estudante do ensino médio integrado ao curso técnico em agropecuária. É deficiente visual e relata que consegue ver apenas sombras, utiliza a escrita Braille para fazer provas em concursos, mas no IFMA conta com auxílio de colegas para fazer o acompanhamento da aulas e também ouve atentamente as instruções dos professores.

Dos cinco alunos entrevistados, apenas o A1 e A5 possuem outras pessoas com deficiência na família. Eles estudaram em escolas particulares durante todo o ensino fundamental, diferente dos demais entrevistados que cursaram em instituições públicas do município de Codó. Dois alunos com deficiência ingressaram no IFMA por meio das cotas para deficientes, o caso dos estudantes A2 e A1, os demais concorreram pela classificação geral.

Em se tratando dos gestores, os critérios de inclusão pautaram-se nos seguintes fatores:

Quanto aos professores¹, foram escolhidos aqueles que já haviam ministrado aulas para estes discentes nas diversas modalidades de ensino ofertadas pela instituição e que manifestaram inquietações relacionadas à esta problemática durante conversas informais e nos encontros pedagógicos realizado no câmpus

¹ Os professores serão identificados nesta pesquisa da seguinte forma:

P1 – professora da área de Química

P2 – professora da área Agroindústria e Alimentos

P3 – professora da área Língua Portuguesa

P4 – professora da área de Biologia

Codó, cujo assunto da educação inclusiva e deficiência era abordado de forma tímida.

A escolha da participação do Diretor Geral do Câmpus pautou-se na sua representatividade junto à Reitoria e Pró – Reitoria de Ensino, como articulador das ações do câmpus.

Em relação ao Supervisor Pedagógico, a sua escolha partiu do seu fazer profissional no acompanhamento de todos os alunos com e sem deficiência no cotidiano escolar.

Quanto a Assistente Social, deu-se em razão do interesse em compreender as ações da equipe psicossocial do câmpus no atendimento aos alunos com deficiência. No momento da pesquisa, a instituição não contava com psicólogo, pois o mesmo havia pedido exoneração.

Considerou-se, também, caracterizar os gestores, participantes da pesquisa, como segue:

O Diretor Geral do Câmpus Codó, é professor efetivo desde o ano de 1996, chegou a instituição quando esta ainda era Escola Agrotécnica. Possui formação na área de Educação, é concursado como professor de Educação Física, mas também possui formação em Pedagogia e Mestrado em Educação. Está no segundo mandato como diretor.

O Supervisor Pedagógico possui formação em Pedagogia, com pós-graduação lato-sensu na área de Educação e já desempenhou suas funções em outro cargo no câmpus, como Coordenador da Educação de Jovens e Adultos.

A Assistente Social é Bacharel em Serviço Social, com pós-graduação em Didática do Ensino Superior e está concluindo Mestrado em Políticas Públicas. Ela é responsável pela assistência estudantil do câmpus, dentre suas ações destacam-se: acompanhamento social aos alunos e familiares, programas de auxílio moradia, transporte, dentre outros.

Em relação aos/as professores/as, foram quatro: um da área de biologia, um de língua portuguesa, um de química e um de agroindústria (com formação em engenharia de alimentos). Duas possuem graduação com licenciaturas, uma com licenciatura e bacharelado e outra apenas com bacharelado.

O tempo de serviço dos entrevistados no IFMA variam de três a quatro anos, exceto o Diretor Geral, uma vez que adentraram à instituição entre os anos de 2009 e 2010, logo após o período de criação dos Institutos Federais de Educação,

Ciência e Tecnologia, através da lei 11.892 de 29 de dezembro de 2008. Inclusive com a efetivação de profissionais que até então não faziam parte da Instituição, como Assistente Social e Psicólogo.

A técnica empregada foi a entrevista semiestruturada individual, relevante para compreensão das dimensões relacionais existentes entre os diversos atores sociais e suas situações, de modo a perceber detalhadamente “as crenças, atitudes, valores e motivações, em relação ao comportamento das pessoas em contextos específicos.” (GASKELL 2003, p. 65). O instrumento de pesquisa utilizado foi um roteiro de entrevista contendo perguntas abertas.

No início da pesquisa, acreditava-se que a utilização da técnica “grupo focal” com os discentes era essencial, devido a intencionalidade desta técnica em deixar transparecer nas interações grupais, ações que talvez não seriam identificadas na entrevista semiestruturada. Já que, ao discutir um tópico sugerido pela pesquisadora, há de se estabelecer e facilitar essa discussão entre o grupo, por meio de um assunto comum a este. “As diferenças de status entre os participantes não são levadas em consideração; e o debate se fundamenta em uma discussão racional” (GASKELL 2003, p. 79). No entanto, devido a rotina dos estudantes, que estavam na instituição em horários diferentes uns dos outros, não foi possível reuni-los, inviabilizando, portanto, o grupo focal.

Na análise e construção dos dados, foram considerado o contexto em que estavam inseridos/as os/as participantes da pesquisa, essencial na relação entre pesquisadora e pesquisados. A atitude de escuta crítica também foi importante, para não recair na parcialidade e explorar substancialmente as opiniões em suas diferentes nuances (APPOLINÁRIO 2006; LAPERRIERE 2008; GASKEL 2003).

Identificou-se, de acordo com as leituras e releituras das entrevistas, alguns elementos presentes nas falas dos/as participantes, tais como: condições estruturais impeditivas para locomoção na Instituição, a qualidade do ensino ofertado, educação inclusiva na educação profissional e tecnológica e o acompanhamento pedagógico aos discentes com deficiência

Ressalta-se que não é tarefa fácil desenvolver uma pesquisa no ambiente de trabalho do pesquisador, posto que algumas situações podem ser direcionadas para a naturalização, algo “evidente, automático, pois haverá explicação para tudo; ter-se-á a impressão de tudo saber. São inúmeros preconceitos dos quais será preciso livrar-se” (BEAUD, S.; WEBER, F., 2007, p.38).

Os aspectos éticos da pesquisa foram obedecidos de acordo com as exigências dispostas na Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde. Antes de ir ao campo, o projeto foi cadastrado na Plataforma Brasil e encaminhado ao Comitê de ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal do Piauí. Solicitou-se a permissão dos participantes da pesquisa, mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre Esclarecido, sendo informados que a sua participação seria voluntária e sem ônus, com garantia do anonimato e o direito de interromper a entrevista a qualquer tempo.

Visando a apreensão da problemática e dos objetivos do estudo, este trabalho foi dividido em três capítulos, estruturados da seguinte maneira:

No primeiro capítulo, discutiu-se sobre a inclusão das pessoas com deficiência nos sistema de ensino, tendo com ponto de partida o conceito atribuído a ela e os paradigmas que a norteiam. As tensões entre Integração e Inclusão que tiveram espaço de destaque no cenário educacional atual brasileiro devido a meta 4 do Plano Nacional de Educação, referente a oferta de ensino ao aluno com deficiência se em escola especial ou em salas regulares de ensino em que estão estudantes com e sem deficiência. Ainda neste capítulo, fez-se breve digressão histórica da inclusão da pessoa com deficiência através da política educacional no Brasil e suas perspectivas para a educação profissional e tecnológica.

No segundo capítulo discutiu-se ações e programas do Governo Federal destinados a atender as pessoas com deficiência na educação profissional e tecnológica, salientando a Ação TEC NEP e em decorrência desta o Núcleo de Atendimento a Pessoa com Necessidades Específicas – NAPNE, como articulador entre as políticas de inclusão e a educação profissional e tecnológica .

No terceiro capítulo, analisamos as ações inclusivas desenvolvidas no IFMA, para tanto utilizou-se a análise do processo de inclusão no IFMA câmpus Codó através dos seus atores (professores, diretor, assistente social e alunos com deficiência), bem como questões referentes a estrutura física e de equipamentos, a qualidade do ensino essencial para a formação profissional e de cidadania, educação inclusiva de pessoas com deficiência e as dificuldades e limites no processo de acompanhamento pedagógico.

Por fim, ao confrontarmos as entrevistas percebemos que as políticas adotadas no país para a educação inclusiva precisam ser analisadas para a realidade vivenciada na educação profissional e tecnológica ofertadas nos Institutos

Federais de Educação Ciência e Tecnologia, os quais devido a oferta de diferentes níveis e modalidades de ensino dentro da mesma instituição, os seus profissionais precisam encontrar estratégias para lidar com as especificidades de seus educandos em seus espaços educacionais. Assim como, as especificidades das pessoas com deficiência não podem constar como fatores negativos que as acompanham em suas trajetórias escolares, as quais sejam as únicas responsáveis pelos êxitos e fracassos.

2 INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL

A educação profissional e tecnológica precisa ultrapassar as barreiras do ensino formal, para garantir o desenvolvimento global e das relações estabelecidas no espaço da escola, seja em busca de identidade e/ou do exercício da cidadania de seus educandos com ou sem deficiência.

Esta modalidade de ensino, ao atender as pessoas com deficiência deve garantir não apenas a capacitação destas para o trabalho, mas desenvolver nelas habilidades a serem utilizadas além da atividade econômica.

Este capítulo divide-se em dois subitens: o primeiro refere-se aos conceitos e paradigmas que permeiam a questão da educação inclusiva e educação especial no atendimento aos alunos com deficiência. O segundo trouxe a questão da inclusão da pessoa com deficiência na educação profissional e tecnológica através de breve digressão histórica.

2.1 O que inclui a inclusão? Conceito e paradigmas em destaque

A Declaração dos Direitos Humanos de 1948 determina que as sociedades representadas pelos indivíduos e órgãos a ela ligadas se esforcem, para promover através da educação o desenvolvimento do respeito aos direitos dos indivíduos e à liberdade. Para isso, deverão ser tomadas medidas de caráter nacional e internacional, a fim de assegurar o reconhecimento destes direitos.

Assim, discussões sobre deficiência e os direitos da pessoa que se enquadra em tal categoria foram suscitadas com a Declaração dos Direitos Humanos, na perspectiva de garantir a todos/as, sem distinção, a oportunidade de usufruir com igualdade as condições da vida em sociedade e desenvolver-se plenamente, a despeito de suas especificidades.

A Convenção Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (BRASIL, 2007a) atribui aos Estados à responsabilidade de ofertar um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades de ensino, de modo que as pessoas com

deficiência possam ser atendidos/as com plenitude de igualdade nos mais diversos espaços educacionais como membros da sociedade.

Assegurar um aprendizado contínuo, com adaptações para contemplar as especificidades do alunado, oportunizando assim o desenvolvimento deste traz a possibilidades de realizações humanas, pois a educação está associada à informação, ao patrimônio cultural, os quais são pressupostos para o desenvolvimento econômico e social de qualquer nação.

Desde o início do século XIX o Brasil registra a criação de instituições específicas para receber deficientes, nas quais o atendimento era realizado isoladamente, priorizando-se o aspecto clínico em detrimento do pedagógico (MAZZOTA, 2005). A escola encarregava-se então de selecionar os 'anormais', utilizando para isso o modelo de 'normalidade' adotado pela sociedade.

Os indivíduos eram 'normalizados' para se encaixarem em padrões pré-estabelecidos pela sociedade em que todos parecem iguais, porque as diferenças que os caracterizam e os definem também os excluem. A preocupação em obedecer a estes padrões significava que, se o diferente seria posto à margem, logo, seguir as normas vigentes significava escapar deste processo excludente.

Normal é o termo pelo qual o século XIX iria designar o protótipo escolar e o estado de saúde orgânica. [...] Tanto a reforma hospitalar, como a reforma pedagógica exprimem uma exigência de racionalização que se manifesta também na política, como se manifesta na economia, sob a influência de um maquinismo industrial nascente que levará, enfim, ao que se chamou, desde então, normalização (CANGUILHEM, 2009, p. 108).

Os que precisavam ser 'corrigidos' eram direcionados aos asilos psiquiátricos, penitenciárias, casas correccionais, estabelecimentos de educação vigiada, hospitais em que estavam os loucos e os não loucos, perigoso-inofensivo, normal-anormal. O poder coercitivo era uma característica pujante nestas instituições, que necessitavam colocar sob vigilância tais pessoas, consideradas incomuns socialmente.

As instituições, como silos psiquiátricos, escolas para os excepcionais, hospitais, entre outros, que durante décadas atenderam aos loucos, leprosos, passaram a ser utilizadas no transcorrer dos anos para acolher outras demandas sociais que se apresentavam, tais como: os/as rejeitados/as das famílias que não desejavam ver seus filhos/as observados de maneira diferente pela sociedade, ou

tão somente pelo receio de serem discriminados no meio social, pois no caso da pessoa com deficiência, sua condição era considerada motivo de vergonha para a família. Não tardou então para que fossem criadas instituições específicas para receber estes sujeitos.

O Rio de Janeiro destacou-se pela criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, que alguns anos depois se tornaria o Instituto Benjamin Constant (IBC), e também do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). Na cidade de São Paulo, havia outras instituições construídas para atender aos deficientes físicos, como a Santa Casa de Misericórdia, o Lar-escola São Francisco e a AACD (na época denominada Associação de Assistência a Criança Defeituosa).

Para o atendimento às pessoas com deficiência mental foram criados o Instituto Pestalozzi de Canoas no Rio Grande do Sul (1926), a Sociedade Pestalozzi do Estado do Rio de Janeiro (1948), e em São Paulo (1952); bem como a APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais nas cidades citadas acima.

Essas instituições eram responsáveis por manter os deficientes em seus estabelecimentos de modo que estes não podiam participar da vida em sociedade, pois eram caracterizados dentro de padrões de anormalidade e por não se encaixarem em condições predeterminadas, permaneciam alijados socialmente. Portanto, o conceito de anormalidade incluía “todos os que ameaçavam a segurança da burguesia estabelecida no poder” (JANUZZI 2012, p. 48).

A concepção de deficiência na sociedade foi se modificando de acordo com cada período histórico, pois em cada um desses momentos se atribuía uma valoração à pessoa com deficiência.

Na Antiguidade, as crianças com deficiência física eram abandonadas e nesta época, pouco significado era atribuído à deficiência. Apenas na Idade Média, em função do cristianismo, o homem passa a ter alma e o deficiente passa a ser também possuidor desta, portanto o mesmo não poderia ser exterminado, mas fora isso a igreja não oferecia nenhum tipo de apoio específico para atendê-los. Com a Inquisição Católica e a Reforma Protestante em virtude de argumentos teológicos sobre pecado e expiação, a deficiência passou a ser determinada como fruto de propósitos divinos ou obra de demônios. Assim, em relação à pessoa com deficiência o que se apresentava era a intolerância, ocasionando os mais diversos tipos de torturas e castigos (ARANHA , 1995).

Com a Revolução Burguesa (final do século XV), teve início uma nova divisão social do trabalho, estabelecendo-se os contratos e os operários, por sua vez, começaram a vender sua força de trabalho. Neste período, as pessoas com deficiência eram consideradas incapazes de desempenhar atividades laborais, sendo vistos como indivíduos improdutivos e que não atendiam às exigências do capitalismo. As diferenças entre os sujeitos evidenciaram-se, pois “o passar dos séculos testemunhou o fortalecimento do modo de produção capitalista [...] os indivíduos passam a ser vistos como essencialmente diferentes, legitimando as noções de desigualdade” (ARANHA, 1995 p. 67).

Durante os séculos seguintes, o modo de produção capitalista se fortalecia e o argumento de não ser produtivo continuava realizando a diferenciação social necessária para que as pessoas com deficiência não exercessem nenhum tipo de trabalho.

No século XX, implanta-se o capitalismo moderno, dos capitalistas detentores de poder, mas na contramão de tudo isso, aumentam os estudos relacionados à pessoa com deficiência, surgindo assim mais modelos para classificá-la, dentre os quais Aranha (1995 p. 68) relaciona “os modelos metafísico, médico, educacional, determinação social, sócio-construtivista ou sócio histórico”.

De acordo com a Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde – CIF, realizada pela Organização Mundial de Saúde (OMS) busca-se determinar a deficiência com o intuito de identificar limites e possibilidades de atendimento a estes indivíduos, sendo que as informações e os dados obtidos são utilizados na seguridade social, saúde, no meio médico, entre outros.

A Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência da Organização das Nações Unidas ONU, no artigo 1º declara que “Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade com as demais pessoas”. (BRASIL, 2007 p. 16)

A Convenção tipifica as deficiências e as categorias definidas foram adotadas pela Organização das Nações Unidas tendo seu protocolo promulgado no país através do decreto 6.949, de 25/8/09. Assim foram definidas: Deficiência

Visual², Deficiência Auditiva³, Deficiência Intelectual⁴, Deficiência Física⁵, Deficiência Múltipla⁶, Deficiência Psicossocial⁷.

Ao classificar as pessoas com deficiência, busca-se certa homogeneidade. A categorização realizada seguindo padrões pré-estabelecidos se dá em virtude de uma busca de definições para melhor atender a estes indivíduos. Para Amiralian (2000) em determinados casos é importante combinar o modelo médico e o social para especificar as deficiências e em algumas situações a terminologia científica adotada é necessária para que as pessoas que apresentam alguma deficiência possam receber melhor atenção quanto as suas especificidades nos diversos ambientes, gerando assim benefícios para estes indivíduos, no sentido de poderem reivindicar seus direitos, sobretudo, nas áreas da saúde e da segurança social.

Ressalta-se ainda que o conceito de deficiência está em evolução, pois o mesmo é resultante da interação entre pessoas com deficiência bem como do enfrentamento de barreiras, sejam elas atitudinais, arquitetônicas ou relacionadas à sociedade para que estas pessoas tenham oportunidades iguais às dos demais (BRASIL, 2007a).

O modelo médico é considerado um conceito pré-inclusivista, o qual atribuía às pessoas com deficiência a condição de pacientes, indivíduos incapazes de desenvolver atividades da vida cotidiana e que precisavam constantemente adequar-se à sociedade. Tal modelo fundamentou práticas segregadoras, principalmente na escola, sustentando a desigualdade neste espaço. O modelo social, por sua vez, é considerado um conceito inclusivista, já que este defende a autonomia, a independência e o empoderamento da pessoa com deficiência (SASSAKI, 2010).

² Cegueira, baixa visão (vários níveis de perda parcial da visão)

³ Surdez, baixa audição (vários níveis de perda parcial auditiva)

⁴ Setenta combinações entre déficit cognitivo e habilidades adaptativas (comunicação, cuidado pessoal, habilidades sociais, recursos da comunidade, saúde e segurança, habilidades acadêmicas, lazer, trabalho, autonomia e vida familiar);

⁵ Alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física, apresentando-se sob a forma de paraplegia, paraparesia, tetraplegia, tetraparesia, hemiplegia, hemiparesia, triplegia, triparesia, amputação ou ausência de membro(s) superior(es) e/ou inferior(es), má formação congênita, baixa estatura etc,

⁶ Dois ou mais tipos de deficiência ao mesmo tempo.

⁷ A pessoa com DP apresenta uma combinação de níveis e tipos de sequelas de algum tipo de transtorno mental (TM). Enquanto deficiência, trata-se de sequelas de TM e não do TM em si (esquizofrenia, psicose, neurose, depressão etc.). (BRASIL 2007 p. 85-86)

A Perspectiva de que a pessoa com deficiência tenha autonomia, suscita o livre acesso a vários espaços nos quais o sujeito tenha controle sobre si mesmo em diferentes ambientes, quer sejam eles físicos ou sociais, podendo usufruir assim da melhor maneira dos espaços por onde transita, possibilitando a este o alcance daquilo que se deseja. Quanto à independência, esta é a capacidade de decisão que cabe à pessoa com deficiência, sem que seja necessário depender de outras pessoas para tal, e para tal a mesma precisa estar munida do maior número de informações possíveis para que ela seja independente em vários aspectos, sejam eles sociais, econômicos ou pessoais. O empoderamento trata de colocar a pessoa com deficiência como alguém capaz de tomar as rédeas de sua vida, tratando-se de um poder pessoal que não pode ser outorgado a terceiros (SASSAKI, 2010).

Sasaki (2010) observa que o modelo médico é um dos motivadores para que a sociedade atual ainda não promova a aceitação das pessoas com deficiência em seus espaços, pois a mesma não está interessada em modificar suas estruturas para acolher as especificidades destes sujeitos, uma vez que, consideram necessário apenas ofertar algum serviço paliativo para resolver o problema de exclusão da pessoa com deficiência.

O modelo social é defendido pelo Movimento das Pessoas com Deficiência no Brasil, pois é considerado um avanço em todo o processo, já que a luta destes sujeitos no país deixou de ser de cunho assistencial para estar na base do reconhecimento de direitos. O movimento considera que a “sociedade cria barreiras com relação a atitudes (medo, desconhecimento, falta de expectativas, estigma, preconceito), ao meio ambiente (inacessibilidade física) e institucionais (discriminações de caráter legal) que impedem a plena participação das pessoas.” (LANNA, 2010 p. 14).

No Brasil, o final da década de 1970 e início de 1980 foi um período marcado pela busca da democratização do acesso à educação, do direito à escolarização para todos sem distinção, da universalização do ensino e de uma maior participação da comunidade na gestão da escola (OLIVEIRA; DUARTE, 2005).

O paradigma⁸ da inclusão começou a ganhar força a partir da segunda metade da década de 1980 até 1990 nos Estados Unidos. Surge então uma nova

⁸ Montoan (2003) explica esta terminologia exemplificando o seu significado através do povo grego, os quais definiam como modelos exemplos abstratos materializados de modo imperfeito no mundo

concepção direcionada para a educação inclusiva, a qual caracterizava o modo como as pessoas com deficiência e outras categorias com condições atípicas eram inseridas no sistema educacional, sendo que tal temática requer um novo olhar acerca da diferença nas escolas. Neste sentido, a inclusão é o oposto de integração⁹, posto que não admite a existência de duas ofertas educacionais, o ensino regular e o especial. Na integração, por exemplo, os alunos com deficiência poderiam estudar nas salas regulares, desde que conseguissem acompanhar as atividades com os demais colegas sem deficiência, imputando assim ao sujeito com deficiência a responsabilidade individual por sua escolarização.

Sasaki (2005) afirma que o paradigma da integração era pautado nos seguintes princípios:

- a) os próprios méritos da pessoa com deficiência possibilitavam a entrada desta em determinados espaços (escolas, empresas etc.) até então utilizados apenas por não deficientes; b) adequação da pessoa com deficiência que necessitava de adaptações específicas para estar em determinados espaços comuns (lazer, trabalho, escola, etc.), para só assim poder utilizá-los junto com os demais; c) pessoas com deficiência inseridas em espaços destinados especificamente para elas, como o caso das escolas e salas especiais, separadas dos demais alunos ou em outros estabelecimentos que faziam a distinção entre deficientes e não deficientes (SASSAKI, 2005, p.21-22)

Neste modelo integrativo, as pessoas com deficiência precisavam adequar-se à vida em sociedade, a qual as recebe desde que elas encontrem formas de nesta permanecer desviando de obstáculos, moldando-se a determinados ambientes relacionados ao lazer, escola, trabalho, lidando com a discriminação e a segregação, aprendendo a conviver no meio que as cercam sem, no entanto, sentir-se parte integrante deste.

O termo ‘educação inclusiva’ por sua vez, compreende variadas tentativas de atender à diversidade total das necessidades educacionais dos/as alunos/as e das escolas”. Portanto,

concreto. No entanto, utilizaremos a concepção mais moderna definida pela autora, a qual compreende paradigma como “regras, normas, valores, princípios compartilhados por um grupo em um dado momento histórico e que norteiam o nosso comportamento, até entrarem em crise, porque não satisfazem mais, não dão conta dos problemas que temos que solucionar.” (MONTANO, 2003, p. 11)

⁹ O paradigma anterior ao da inclusão, o qual se caracterizava através das “práticas de *mainstreaming*, de normalização, de classes especiais e de escolas especiais”. (SASSAKI 2005 p.20)

A educação inclusiva tem sido discutida em termos de justiça social, pedagogia, reforma escolar e melhorias nos programas. No que tange à justiça social, ela se relaciona aos valores de igualdade e aceitação. As práticas pedagógicas em uma escola inclusiva precisam refletir uma abordagem mais diversificada, flexível e colaborativa do que em uma escola tradicional. (PACHECO, 2007, p. 14-15)

Oportunizar aos educandos com e sem deficiência experiências inclusivas significa ensiná-los/as respeitar as características e singularidades dos indivíduos, de modo a criar uma estrutura de inserção e oportunidades.

Para abordar as diferenças existentes no contexto social e educacional faz-se necessário identificar a instituição escolar como parte do processo inclusivo, embora esta não se configure como a única fonte de prevenção e origem das injustiças e das diversas formas de exclusão presentes na sociedade.

Incluir o/a educando/a com deficiência significa promover ações, não mais destinadas a um grupo específico de cidadãos, mas a toda sociedade, porque para que este indivíduo seja incluído no ambiente educacional é imprescindível que se apresentem alternativas a fim de que o mesmo não fique segregado em tal instituição.

Para que a inclusão saia do campo das intencionalidades e não passe a ser apenas mais um paliativo para atender a pessoas com deficiência existente nos discursos institucionais, faz-se necessário um novo olhar sobre saberes, práticas e as próprias relações desenvolvidas nestes estabelecimentos de ensino entre todos aqueles que os compõem.

A Constituição Federal de 1988 trouxe grandes mudanças, ficando conhecida como constituição cidadã, a qual fortaleceu reivindicações oriundas dos movimentos emergentes com a queda do regime militar. O aumento de quatro para oito anos do direito à educação constituiu a expansão do acesso de todos os brasileiros a esta.

Neste documento Constitucional é conferido à educação o papel de preparar o indivíduo para o exercício da cidadania e para o trabalho, onde a família é corresponsável pela formação deste mesmo indivíduo. Os artigos 205 e 206 indicam os objetivos da educação nacional e os princípios orientadores para o ensino no país, a saber: igualdades de condições de acesso e permanência na escola; liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, dentre outros.

Atribui ainda à educação a tarefa de contribuir para a construção da cidadania e inclusão social.

Com base no reconhecimento de direitos, sobretudo, quanto ao acesso à educação, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, LDB 9.394/96, em seu artigo 1º estabelece que:

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. (BRASIL, 1996, p.14)

Portanto, a busca por espaços escolares em que estes indivíduos não fossem segregados passou a constar nas lutas das entidades da sociedade civil, associações, organizações, em sua maioria compostas por pais e familiares de pessoas com deficiência. Para tanto, foram discutidas em tratados, declarações e acordos internacionais, formas de garantir aos deficientes espaços para que os mesmos pudessem desenvolver suas habilidades amplamente.

As ações relativas a inclusão da pessoa com deficiência a serem desenvolvidas em vários países foram enfatizadas com a Declaração de Salamanca (1994), resultante da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, reuniu 92 governos e 25 ONGS, dentre eles o Brasil, os quais se comprometeram com a inclusão das pessoas com deficiência em todas as escolas de ensino regular, como forma de inclusão social.

A Conferência que deu origem à mencionada declaração aconteceu na Espanha, em junho de 1994 e reafirmou o compromisso com a “Educação para Todos” de *Jomtien* (realizada na Tailândia), em que se reconheceram a necessidade e a urgência em providenciar educação para as crianças, jovens e adultos com alguma deficiência no sistema regular de ensino:

Todas as escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Deveriam incluir crianças deficientes e superdotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias lingüísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos em desvantagem ou marginalização. (UNESCO, 1994, p. 17-18).

A ONU reconheceu a importância da evolução da concepção sobre a pessoa com deficiência, porém, a educação para atendê-las ainda não atingiu uma

dimensão considerada satisfatória. Embora haja documentos que tratem da inclusão da pessoa com deficiência no contexto educacional, ainda há certa distância entre a lei e a prática.

O Brasil, de acordo com as normatizações dos direitos oriundas destes documentos internacionais precisaria adequar-se a esta legislação e para isso, a questão do acesso das pessoas com deficiência aos espaços formais de ensino teria que ser contemplada.

As políticas educacionais relacionadas à inclusão escolar de alunos com deficiência é primeiramente uma questão de direito de cada indivíduo de estar em escolas que celebrem a diversidade, com a organização de um projeto nacional para uma escola que respeite as diferenças (COSTA, 2009)

A Lei nº 9.394/96 preconiza que a educação escolar é um dever da família e do Estado, sendo inspirada “nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” (BRASIL, 1996, p.1).

Esta mesma lei reservou 3 (três) artigos à Educação Especial sendo esta configurada como “modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (BRASIL, 1996) o que segundo Bruno (2010, p.1) constituiu significativo avanço no âmbito conceitual “ao concebê-la como modalidade transversal que perpassa todos os níveis de ensino, da educação infantil ao superior”

A ênfase nas matrículas em classes comuns de alunos com deficiência avançou em 2001 com a aprovação da Resolução 02/01 CNE/CEB que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Especial (BRASIL, 2001), pois substitui o termo “preferencialmente” da Lei n. 9.394/96 pela expressão “deve ser realizada em classe comum” (art.2º).

As escolas e classes especiais são citadas como atendimento de caráter extraordinário. Nas classes especiais, é explicitada a transitoriedade do seu atendimento com a previsão de retorno às de ensino comum”. (CARVALHO, 2010, p. 105)

Novamente corre-se o risco de se ver a escolha do tipo de escola ou classe ficar centrada nos limites humanos dos alunos, como no caso em que as

condições específicas destes sujeitos definem se o atendimento educacional será mais ou menos segregado. Nessa vertente, minimiza-se a responsabilidade do próprio sistema de ensino em promover mudanças que atendam às demandas de todos os alunos, inclusive os com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Após a Resolução n. 02/2001 CNE/CEB¹⁰ outros documentos oficiais foram produzidos no âmbito nacional com repercussões na educação dos alunos público-alvo da Educação Especial. Em 2008 a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva contemplava questões referentes ao atendimento a pessoas com deficiência, na qual o respeito às características do processo educacional se faz extremamente necessário, de modo a: a) ampliar a responsabilidade para todos/as os/as partícipes do contexto escolar; b) abranger a organização de redes de apoio para atender a esta demanda educacional; c) investir na formação de profissionais para atuarem junto a pessoas com deficiência; d) definir estratégias para concretizar o processo de inclusão, dentre outros. (BRASIL, 2008)

Neste documento, a educação inclusiva insere-se no debate sobre o papel da sociedade e da escola para superar a exclusão de educandos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades e superdotação.

A partir de então houve outros documentos oriundos das discussões da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, como o Decreto nº 6.571/08 que dispunha sobre o atendimento educacional especializado, em que este atendimento poderia ser ofertado por sistemas públicos de ensino ou por instituições comunitárias, com atuação exclusiva na educação especial, através de convênios com o poder público.

Em 2011 este decreto foi revogado pelo de nº 7.611, o qual dispõe sobre educação especial, atendimento educacional especializado, trazendo mudanças no sentido de que o poder público estimularia o AEE de modo complementar e suplementar ao ensino regular, em que assegurará matrícula, para a educação especial, tanto na rede regular de ensino como em escolas especiais e especializadas. (BRASIL, 2011d).

¹⁰ Diretrizes para a educação especial na educação básica

Intensificando o debate sobre qual o melhor atendimento que deveria ser destinado aos alunos com deficiência, se em classes especiais ou no ensino regular surge o projeto de lei nº 8035, de 2010, relativo ao Plano Nacional de Educação - PNE para o decênio de 2011- 2020, que desde o ano de 2010 estava em tramitação. Apenas no ano de 2014. O Plano foi sancionado pela Presidente da República Dilma Rousseff, não sem antes gerar tensões e conflitos.

O texto inicial proposto durante a Conferência Nacional de Educação – CONAE em 2010 em que foram realizadas as discussões sobre metas e estratégias para a educação nacional a serem alcançadas nos próximos dez anos, abrangia a inclusão de alunos com deficiência, indígenas, quilombolas, estudantes do campo e alunos em regime de liberdade assistida, em que todos os níveis, modalidades e etapas de ensino pudessem ser contemplados.

A meta 4 do PNE foi a responsável por trazer as questões relativas à educação do aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, e também dos recursos a serem distribuídos para que seja efetivada a inclusão destes na escola. Inicialmente, a meta possuía a seguinte redação:

Meta 4: Universalizar, para a população de 4 a 17 anos, o atendimento escolar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na rede regular de ensino (BRASIL, 2010a).

Nestes três anos em que o PNE esteve em discussão estiveram envolvidos o Ministério da Educação, o Congresso Nacional, entidades da sociedade civil, além de movimentos e setores que atuam no campo da educação.

A meta 4, que trata do atendimento aos educandos com deficiência, gerou várias tensões, pois reacendeu questões sobre inclusão e integração. De um lado, os defensores de que as matrículas para os alunos com deficiência sejam realizadas na escola regular, e do outro, aqueles que defendem que as escolas públicas não possuem condições estruturais de atender aos alunos com necessidades especiais, portanto, o atendimento precisaria ser realizado em instituições específicas.

Os representantes das APAES organizaram-se para que o texto sofresse alterações, pois do jeito em que este se encontrava, segundo a instituição, a mesma deixaria de atender aos alunos com deficiência como vem fazendo a décadas, através de suas salas especiais. A justificativa é que os pais e familiares destes

educandos precisam ter a opção de colocar seus filhos onde desejarem, “pois o movimento é favorável à inclusão, sem radicalismos” como salientou Eduardo Barbosa representante das APAES no Congresso Nacional durante as audiências públicas. (BRASIL, 2013a)

O texto aprovado pela Câmara dos Deputados enfatizava o atendimento aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na rede regular de ensino. Já a versão aprovada pelo Senado trouxe o termo ‘preferencialmente’ e acrescentou o atendimento a estes educandos através de serviços especializados, públicos ou conveniados.

[...] universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, **preferencialmente** na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (BRASIL 2014 p. 4).

O texto aprovado ficou bem diferente da primeira versão, que dava preferência à expansão da oferta, em que a rede regular de ensino teria que fazer as adaptações necessárias para atender ao alunado com deficiência. O impasse sobre o modelo de inclusão permaneceu com a versão sancionada pela presidente em junho de 2014.

Para o professor Baptista (2009) as atuais diretrizes para a inclusão escolar estão em debate e precisam ser valorizadas como conquistas sociais merecedoras de investimento. Para ele as organizações não governamentais possuem sua importância, “mas sua ação deve ser complementar, oferecendo inclusive o apoio pedagógico especializado, pois cabe ao Estado e aos sistemas de ensino a tarefa de escolarização das crianças brasileiras” (BAPTISTA , 2009, p. 2)

A professora e pesquisadora Tereza Mantoan em entrevista ao Portal Educação Integral (2014) criticou a redação que saiu do Senado para Sanção Presidencial, pois para ela, o texto desconfigurou o movimento realizado na Conferência Nacional de Educação – CONAE, que foi fruto das discussões de vários representantes de todo o país da área educacional, entidades representativas da pessoa com deficiência e da sociedade civil.

Os embates sobre como deve ser a oferta educacional para as pessoas com deficiência, estão distantes de encontrarem um consenso. O PNE aprofundou

reivindicações de movimentos sociais defensores de escolas que acolham as diferenças, garantindo dentre outras coisas, a criação de salas de recursos multifuncionais, do Atendimento Educacional Especializado - AEE, formação de professores, investimentos na acessibilidade e transportes acessíveis para atender aos educandos com deficiência.

As discussões não estão encerradas, apenas ganharam novos direcionamentos. A participação das entidades de pessoas com deficiência, profissionais da educação e da sociedade como um todo permitirá que os avanços não se percam, sobretudo quando se transformar a legislação em ações efetivas na perspectiva de melhorias no atendimento aos alunos com e sem deficiência.

A oportunidade de ousar desperta possibilidades e a inclusão traz uma proposta diferente, na qual a instituição escolar sai da zona de conforto e pode desenvolver sua finalidade formadora. (MANTOAN, 2003).

As mudanças de paradigma trazem alternativas para enfrentamentos futuros diante de tantas incertezas geradas por estas transformações advindas do processo inclusivo nas escolas.

2.2 Inclusão das pessoas com deficiência na educação profissional: perspectiva histórica

Enquanto os países europeus constituíam no final do século XIX “o seu sistema nacional de educação, o Brasil mitigava essa possibilidade com uma organização de Estado liberal que servia apenas para atender aos interesses políticos e econômicos das elites regionais” as quais se adaptavam a uma estrutura social assinalada por inúmeros “acordos políticos ‘pelo alto’ e pela concentração de terras, riquezas e saber” (ARAÚJO, 2011, p. 284).

Com a elaboração do decreto 7.566 de 1909, que criou as Escolas de Aprendizagem Artífices, o Brasil passou a oferecer o ensino profissional primário e gratuito, deixando claro a quem se destinava esta modalidade de ensino e qual a preocupação do Estado à época.

Justificava-se a oferta de educação técnica para o proletariado com o intuito de vencer “a luta pela existência”, de modo a

[...] habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico intelectual, como fazê-los adquirir hábitos de trabalho profícuo, que os afastariam da ociosidade ignorante, escola do vício e do crime (BRASIL, 1909).

Estas escolas seriam custeadas pela União e formaria operários e contramestres, nas quais seriam ministrados o ensino prático e o conhecimento necessário para a aprendizagem de algum ofício, a serem realizadas em oficinas de trabalho manual ou mecânico, caso fossem necessárias, e dentro das possibilidades das indústrias locais, as quais poderiam ser consultadas para saber quais especialidades estas possuíam. Este tipo de ensino seria voltado para a profissionalização dos filhos dos operários.

O decreto 7.566/1909 regulamentava inclusive as condições de acesso às oficinas, o qual incluía a idade, que seria de 10 a 13 anos. Disciplinava ainda sobre a saúde e o estado físico dos interessados, os quais não poderiam apresentar nenhuma doença ou ‘defeitos’ que impossibilitassem sua aprendizagem. Deste modo, não havia condições de um aluno com algum tipo de ‘incapacidade’ participar dessa formação para aprendizagem de algum ofício.

A partir da década de 1920, começava a se desenhar no Brasil um novo movimento que lutava, dentre outras coisas, pela democratização e universalização do ensino no país, denominado de Escola Nova, o qual acreditava na educação como peça fundamental para a construção de uma sociedade democrática, levando em consideração a diversidade, “inclusive a ênfase nas diferenças individuais, com respeito às diferenças” (JANNUZI, 2012, p. 55), visando à construção de uma sociedade democrática e com cidadãos cômicos de sua atuação nesta.

Estas idéias eram incipientes em terras brasileiras, mas países como Inglaterra, Rússia, Alemanha, Áustria e Itália já dispunham destes ideais, e não tardou para que os mesmos disponibilizassem atendimento aos deficientes. Entretanto, tal atendimento se dava basicamente através da medicalização do problema e o foco ainda estava no atendimento realizado em instituições pedagógicas junto às psiquiátricas, pois embora a escola tentasse adaptar-se, eis que persistia,

[...] de um lado, a continuação da separação, e, mais que isso, a patenteação pungente da diferença. De outro lado, essa escola especial tornou-se uma alternativa que de alguma maneira viabilizou, na época, uma participação mais efetiva dos deficientes na vida

cotidiana, já que dispensava um ensino mais particularizado e uma atenção mais constante sobre o desenvolvimento das crianças. (JANNUZZI, 2012, p. 56).

A criação do Ministério da Educação e Saúde em 1930 significou pelo menos, no plano institucional, uma preocupação com a educação brasileira. O Brasil teve entre 1930 e 1935, as reformas de Francisco Campos e o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, no intuito de construir um Sistema Nacional de Educação, direcionado ao povo e ao governo. A promulgação da Constituição em 1934, que reconhecia a educação como direito exigia a fixação das diretrizes nacionais educacionais e a construção de um plano nacional de educação (ARAÚJO, 2011).

As reformas educacionais na década de 1930 estavam direcionadas para o ensino técnico em detrimento do acadêmico e a educação elementar como direito de todos era parte essencial na sociedade industrial e igualitária, em que a inexistência de população educada constituía um dos principais obstáculos à construção da cidadania civil e política (CARVALHO, 2008).

O modelo de educação propiciada aos estudantes oferecia uma variedade de instrução baseada no treinamento, no desenvolvimento de aptidões que não podiam ser desperdiçadas, onde o educando seria moldado e qualificado para cumprir seu papel em um nível instrucional aceitável.

Na primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 4.024 de 20 de dezembro de 1961, capítulo III, artigo 47, o ensino técnico abrangia os cursos industrial, agrícola e comercial. No Capítulo III, Título X, os artigos 88 e 89 tratam da Educação de Excepcionais, afirmando assim a legalidade do atendimento destes, separado da educação de grau primário.

Art. 88. A educação de excepcionais deve no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade.

Art. 89. Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções (BRASIL, 1961).

O Brasil passava assim a dar visibilidade ao atendimento de alunos com deficiência. Jannuzzi (2012) ressalta que havia uma oscilação legal quanto ao atendimento deste alunado, devido à proibição do pai ocupar cargo público caso não comprovasse a matrícula do filho com deficiência em escola, salvo em caso

comprovado de pobreza do pai, se as escolas fossem insuficientes para receber ao aluno, se as matrículas estivessem encerradas, ou se a pessoa tivesse algum comprometimento grave que fosse impeditivo de frequentar a escola.

Para a maioria dos trabalhadores, a educação continuou sendo algo meramente assistencialista, uma vez que inexistia uma política educacional que dispusesse sobre a educação profissional no país. Até a década de 1930, o país era monocultor, ainda incipiente na indústria, recém-saído de um regime de trabalho que utilizava mão de obra escrava ou de imigrantes, logo, não se ajustava à época a idealização de uma educação profissional.

Durante este período, mudanças significativas ocorreram com a incipiente industrialização, o que tornou urgente a qualificação de pessoas para atuarem nesta nova conjuntura econômica, baseada nos requisitos do processo industrial produtivo (CARVALHO, 2008).

A educação no Brasil nem sempre foi considerada prioritária, mas entre as décadas de 1940 até o golpe civil-militar de 1964.

A sociedade brasileira retomou seu projeto de nação e na pauta estavam as reformas estruturais e a universalização do que denominamos hoje de educação básica. A resposta truculenta foi a imposição pela violência física e política de um projeto econômico concentrador e espoliador da classe trabalhadora. Ampliou-se, durante vinte anos, o fosso entre ricos e pobres e se evidenciou, a olho nu, o desenvolvimento do Brasil “gigante com pés de barro”, como o caracterizou Florestan Fernandes (FRIGOTO, 2007, p. 1.136).

Durante o período do regime militar no Brasil (1964-1985) houve um favorecimento à iniciativa privada, com vultosos investimentos públicos em instituições educacionais particulares, ocasionando um atraso em termos de oferta de ensino no país.

Agentes e colaboradores do golpe de Estado de 1964 fizeram parte ou tinham afinidades político-ideológicas com os grupos que defenderam o Projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de orientação privatista, que deu origem à Lei n. 4.024, de dezembro de 1961 [...] e com a ampliação das camadas médias propiciou uma clientela ávida de escola privada, não só como símbolo de status prestigioso, mas também, como alternativa ao ensino público que se deteriorava a cada ano (CUNHA, 2007, p. 811-812).

Nesse período, a educação profissional ficou relegada aos filhos das classes trabalhadoras, sendo destinada para atender as demandas de mercado, e o “sistema S”¹¹ incorporou o desejo dos militares para o destino desse tipo de educação no Brasil.

No país havia uma clara diferenciação entre as escolas de formação profissional e as escolas acadêmicas, já que as mesmas destinavam-se a públicos diferenciados, onde as primeiras possuíam funções técnicas, operacionais, tipicamente formando para o trabalho e as outras tratavam da introdução a estudos que seriam intensificados em cursos superiores destinados aos mais abastados (KUENZER, 2007).

A lei 5.540/68 que tratava sobre o Ensino Superior e a 5.691/71 que versa sobre o ensino de 1º e 2º graus no país, não trouxeram avanços quanto ao atendimento ao aluno com deficiência na educação, sendo que esta última, no art. 9º dizia que aos alunos com deficiência física ou mental que estivessem em atraso escolar e os superdotados deveriam receber tratamento especial de acordo com as normas dos Conselhos de Educação (BRASIL, 1961).

Até a década de 1970, a educação profissional de pessoas com deficiência no Brasil direcionava-se para o provimento de sua subsistência. Havia oficinas realizadas pelo Instituto Nacional de Surdos-Mudos (INSM) e Instituto Benjamin Constant (IBC), como: encadernação, douração, sapataria, sendo que no IBC, os alunos poderiam permanecer na instituição como professores ao término dos estudos. Jannuzi (2012) salienta que, embora estes indivíduos estivessem desenvolvendo alguma atividade, os deficientes não eram uma força de trabalho considerada relevante para estimular o desenvolvimento econômico do país.

Após a década de 1970, a visão sobre o trabalho do deficiente volta-se para acompanhar o momento econômico que o Brasil atravessava movido pelas idéias do taylorismo, em que os estabelecimentos de ensino para os deficientes destinavam-se a “tarefas específicas, repetitivas. Desenvolviam-se neles o que não era rentável às empresas: separar peças, montar caixas, preencher envelopes com cartas, avisos etc.” (JANNUZI 2012, p. 151).

¹¹ Atualmente estão inclusos os Serviços Nacionais de Aprendizagem e de Serviço Social, mantidos por contribuições parafiscais das empresas privadas: Senai/Sesi (indústria), Senac/Sesc (comércio e serviços, exceto bancos); Senar (agricultura); Senat/Sest (transporte sobre pneus); Sebrae (todos os setores para atendimento a microempresa e pequenas empresas), SESCOOP (recém criado, abrangendo cooperativas de prestação de serviços). (BRASIL, 2004 p. 27)

O período entre 1964 e 1985, “é caracterizado pela modernização da estrutura produtiva à custa do endividamento externo” (BRASIL 2010b p. 11). Nesse ínterim, entre 1975 e 1979, ocorrem transformações determinantes na política da educação profissional adotada até então no país.

A LDB de 1971 altera o currículo do segundo grau para técnico-profissional, reflexo do imediatismo brasileiro ao seguir as regras impostas pela pressão econômica da época ávida por mão de obra. As Escolas Técnicas Federais ampliam assim suas vagas e cursos para atender a essa demanda.

A partir de 1980, evidenciam-se mudanças na conjuntura econômica mundial, impulsionadas pela globalização que traz uma dinamicidade às relações econômicas praticadas até então. Com isto

[...] a linha de montagem com a robotização e a automação cede lugar à produção integrada, as políticas de desenvolvimento nesse período são inteiramente condicionadas às exigências dos organismos financeiros internacionais, quase exclusivamente, as medidas intervencionistas estatais direcionaram-se para o controle da inflação (BRASIL, 2010b, p.12).

Nos governos de Itamar Franco (1992-1994), Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) e Luis Inácio Lula da Silva (2003-2010), a Educação Profissional e Tecnológica tomou rumos diferentes e os governos não conseguiram criar uma política pública de Educação Profissional Tecnológica – EPT, que possibilitasse “desencadear um processo significativo que culminasse com a produção de ciência e tecnologia, assim como a crescente formação cultural da sociedade” (AZEVEDO 2012, p.35) inclusive em relação ao atendimento do aluno com deficiência nesta modalidade de ensino.

No governo de Itamar Franco foi instituído o Sistema e o Conselho de Educação Tecnológica, expandindo a Rede Federal de Educação Tecnológica em decorrência da transformação das Escolas Técnicas Federais - ETFs da época em CEFETs, com a justificativa de garantir uma força de trabalho exigida pelo mercado industrial, que necessitava de uma formação específica. Nesse contexto, a educação tecnológica atenderia a necessidade de oferecer um profissional intermediário, entre o técnico de ensino médio e o de nível superior.

A educação tecnológica almejada por Itamar Franco foi viabilizada apenas na gestão de FHC, sendo este último o responsável por uma reforma que atendia a interesses oriundos do sistema privado, utilizando-se da esfera pública. Outro ponto

desta gestão relacionado à EPT foi a associação da educação profissional ao ensino médio já instituído, a qual se manteve direcionada ao sistema produtivo, sem estar integrada ao ensino regular.

Azevedo (2012) observa que durante essa gestão, o Ministério da Educação tentou redimensionar a EPT, com a justificativa de diminuição da pobreza. Nota-se a preocupação da oferta desta modalidade de ensino que tem como principal critério a condição financeira das pessoas, às quais caberia ofertar esse tipo de educação, que foi pelo seu sucessor (Luis Inácio Lula da Silva – Lula) utilizada como sustentáculo de sua política de EPT, atribuindo a esta a responsabilidade de por fim às mazelas sociais.

No ano de 2004, o MEC apresentou uma proposta para as Políticas Públicas para Educação Profissional e Tecnológica no Brasil (2004a) a qual apresentava os parâmetros que devem seguir a proposta de EPT no país, demonstrando uma escola preocupada em superar a condição de desigualdade estrutural social brasileira, no sentido de ultrapassar o antigo entendimento que desassocia a educação geral e propedêutica da específica e profissionalizante. O documento considera ainda ser inadmissível submeter a política educacional aos ditames econômicos que têm como consequência a formação de trabalhadores para ocupação de funções transitórias.

Neste documento não há um direcionamento sobre o atendimento às pessoas com deficiência, aos negros, índios ou pessoas que vivem em regiões isoladas no país, os quais não dispõem da oferta de educação profissional e tecnológica. Há uma escassez de pesquisas e dados estatísticos que analisem as reais condições de atendimento a estes grupos, ocasionando o não conhecimento da realidade de outras instituições que promovam a inclusão exitosa destas pessoas nos IFEs.

Durante o governo do presidente Luis Inácio Lula da Silva foram criados os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia através da Lei nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008, a partir da rede formada pelos Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets), Escolas Agrotécnicas Federais e Escolas Técnicas vinculadas às Universidades.

Os Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia, ou como comumente são denominados, Institutos Federais de Educação – IFEs tem como objetivo propiciar

[...] a justiça social, equidade, a competitividade econômica e a geração de novas tecnologias”, para atender de “forma ágil e eficaz as demandas crescentes por formação profissional, por difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos e de suporte aos arranjos produtivos locais (BRASIL, 2010b, p. 6).

Com a criação dos IFEs foram alteradas as terminologias relacionadas ao ensino técnico. De acordo com a Resolução do CNE/CEB Nº 1, de 03 de fevereiro de 2005 a nomenclatura utilizada para cursos e programas de educação profissional passou a ser:

I. “Educação Profissional de nível básico” passa a denominar-se “formação inicial e continuada de trabalhadores”; II. “Educação Profissional de nível técnico” passa a denominar-se “Educação Profissional Técnica de nível médio”; III. “Educação Profissional de nível tecnológico” passa a denominar-se “Educação Profissional Tecnológica, de graduação e de pós-graduação” (BRASIL, 2005).

A lei 11.741 de 16 de julho de 2008 que estabelece as diretrizes para a educação profissional técnica de nível médio, educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica, em seu art. 39 define que:

[...] a educação profissional e tecnológica, no cumprimento dos objetivos da educação nacional, integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia, [...] em que a educação profissional e tecnológica abrangerá os seguintes cursos: I – de formação inicial e continuada ou qualificação profissional; II – de educação profissional técnica de nível médio; III – de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação” (BRASIL, 2008a).

A estrutura político-pedagógica dos Institutos Federais de Educação Profissional e Tecnológica permite oferecer diferentes níveis e modalidades de ensino, que vão desde o ensino médio integrado à educação profissional, cursos técnicos, cursos superiores de tecnologia, licenciaturas e bacharelados em áreas determinantes da ciência e tecnologia até os cursos de pós-graduação. Neles encontra-se a modalidade da educação de jovens e adultos, através da formação inicial e continuada. Tudo isto torna os Institutos espaços versáteis que integram desde a educação básica até o ensino superior (BRASIL, 2010b).

A definição de escolas de formação técnica ampliou-se na proposta dos Institutos Federais, os quais seriam “instrumento de transformação e de

enriquecimento do conhecimento, capaz de modificar a vida social e atribuir maior sentido e alcance ao conjunto da experiência humana”. (SILVA, 2009, p. 9).

A criação dos Institutos Federais e sua conseqüente expansão, pulverizada por várias cidades no Brasil, justificou-se baseada no argumento da democratização do ensino de educação profissional e tecnológica ofertado no país, em que esta “expansão da oferta educacional é expressão de práticas sociais e relações de forças que antecedem e atravessam as medidas oficiais a seu respeito”. Isto ocorre impulsionado pelas mudanças nas expectativas direcionadas à educação escolar, com ações convergentes a novas demandas, usos e utilizações decorridas deste processo (ALGEBAILLE, 2009, p. 91).

No Brasil, em épocas distintas, mudanças na educação profissional foram impulsionadas por instruções governistas baseadas na economia de mercado, visto que “a escola foi criada e sustentada pela sociedade com a finalidade de preparar o indivíduo para viver na sociedade e cujos elementos são todos advindos do meio social”. Então, dissociar a escola do meio social significa castrar os educandos do desenvolvimento pleno a que tem direito (BOCK, 2008, p. 264).

A educação brasileira caracterizou-se historicamente por negações, no sentido de excluir indivíduos, deixando-os à margem do processo educacional devido a fatores de classe, socioeconômicos, culturais, de gênero, étnicos ou relativos à deficiência, pois os mesmos não constavam como prioridade na agenda política do governo brasileiro. A inclusão destes segmentos nos Institutos Federais precisa estar presente desde a concepção de instituição e de educação que se deseja ofertar, de modo a motivar políticas voltadas para a emancipação humana.

O acesso das pessoas com deficiência nos IFEs através das políticas de ações afirmativas tem sido evidenciado através da lei 12.711/2012 denominada popularmente, lei de cotas. Destina 50% das vagas para alunos oriundos de escolas públicas que se autodeclararem pretos, pardos ou índios, relativo ao quantitativo de vagas em instituições federais de ensino, que compreendem tanto as universidades quanto aquelas que ofertam o ensino médio e tecnológico, como é o caso dos Institutos Federais de Educação.

Gomes (2005) salienta que as ações afirmativas são medidas compensatórias, em que as cotas destinam-se à promoção efetiva da igualdade, embora sua utilização tenha suscitado discussões das mais diversas, gerando

opiniões, por vezes desencontradas, polêmicas e contraditórias. As ações afirmativas são definidas como:

[...] um conjunto de políticas públicas e privadas de caráter compulsório, facultativo ou voluntário, concebidas com vistas ao combate à discriminação racial, de gênero, por deficiência física e de origem nacional, bem como para corrigir ou mitigar os efeitos presentes da discriminação praticada no passado, tendo por objetivo a concretização do ideal de efetiva igualdade de acesso a bens fundamentais como a educação e o emprego. Diferentemente das políticas governamentais antidiscriminatórias baseadas em leis de conteúdo meramente proibitivo, que se singularizam por oferecerem às respectivas vítimas tão somente instrumentos jurídicos de caráter reparatório e de intervenção *ex post facto* [...] Em síntese, trata-se de políticas e de mecanismos de inclusão concebidos por entidades públicas, privadas e por órgãos dotados de competência jurisdicional, com vistas à concretização de um objetivo constitucional universalmente reconhecido – o da efetiva igualdade de oportunidades a que todos os seres humanos têm direito (GOMES 2005, p. 55).

Ao ocupar os espaços até então pertencentes apenas a uma parcela da população, categorias historicamente¹² excluídas passaram a ser alvo de debates sobre as condições de acesso a determinados estabelecimentos, sejam eles de ensino ou de trabalho. Para Piovesan (2005) há o caráter de redistribuição e reconhecimento dado à condição de justiça existente nas Ações Afirmativas, pois estas constituem um instrumento de inclusão social e tais ações buscam rever um passado repleto de discriminações pelas quais passaram estas categorias.

A lei nº 8.213/91, que trata sobre os planos de benefícios da Previdência Social, definiu o percentual de vagas de 2% a 5% para o ingresso de pessoas com deficiência em empresas, índice variável mediante a quantidade de funcionários existente no estabelecimento.

Mas foi o Decreto 3.298/99, o qual dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, que trouxe avanços quanto ao ingresso dos alunos com deficiência em instituições de ensino médio profissional e educação superior, pois tal decreto garantiu não só o acesso destes indivíduos como também responsabilizou as instituições em fazer as devidas adaptações para recebê-los.

Está em tramitação no Congresso Nacional o Projeto de Lei nº 3.913/2008, que disponibiliza um percentual de vagas para atender alunos pretos,

¹² Negros, mulheres, índios, pessoas com deficiência, entre outros.

pardos e índios, bem como dos que estudaram em escolas públicas nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. A novidade diz respeito ao aluno com deficiência, especificamente, que independente de ter cursado seus estudos em escolas públicas terão vagas reservadas, de acordo com a regulamentação do Poder Executivo.

As ações afirmativas servem de estímulo para que os responsáveis por decisões nas esferas pública e/ou privada possam considerar a diversidade deste país e o dever histórico para com essas categorias de promover o acesso destes ao trabalho e à educação, independente de origem, gênero, raça ou cor (HASS, 2012).

Apenas a educação formal não tem a capacidade de transformar toda uma sociedade como se deseja, onde as pessoas sejam incluídas independente de gênero, orientação sexual, etnia nem tampouco possui a capacidade de assegurar uma sociedade igualitária, justa. Portanto, como o processo educacional não está no imediatismo da resolução de problemas e não pode garantir a solução de disparidades sociais existentes, no entanto, o mesmo pode ser capaz de promover a reflexão sobre a estrutura desta mesma sociedade. A educação pode ajudar e não resolver os problemas em sua totalidade, ao possibilitar a reflexão e a discussão que podem gerar tais mudanças.

As ações e programas para atender aos alunos com deficiência desenvolvidos nos Institutos Federais de Educação, serão a pauta do próximo capítulo.

3 MUDANÇAS NO CENÁRIO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL PARA A INCLUSÃO

Este capítulo refere-se aos Programas e Ações realizados para a educação profissional e tecnológica, bem como a Ação TEC NEP, coordenada pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica que visa a inserção de pessoas com deficiência, superdotadas/altas habilidades e com transtornos globais de desenvolvimento na educação profissional e tecnológica e os Núcleos de Atendimento as Pessoas com Necessidades Específicas, responsável em articular ações de inclusão nos câmpus dos Institutos Federais de Educação

3.1 Programas e ações de educação, tecnologia e profissionalização para as pessoas com deficiência

As discussões sobre ações afirmativas e cotas em instituições de ensino ou de trabalho para pessoas com deficiência têm contribuído para o aumento dos debates acerca de políticas públicas, programas e ações direcionadas a estas pessoas, sobretudo quando relacionado à formação para o mundo do trabalho. Isto é resultado do fortalecimento de iniciativas oriundas da sociedade civil e de representantes das pessoas com deficiência, o que ajuda a promover os ajustes necessários na educação profissional para atender a este público.

Em 2011, o Governo Federal, através do Decreto nº 7.612/2011, instituiu o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver Sem limite¹³, o qual define políticas públicas estruturadas em eixos que contemplem as PCD com o acesso à educação, inclusão social, atenção à saúde e acessibilidade. Cada ação articula-se entre si, das quais, em regime de colaboração, participam a União, os estados, os municípios e a sociedade para assegurar a estas pessoas seus direitos, a fim de gerar autonomia e o pleno desenvolvimento destes indivíduos.

O Governo Federal, através do Ministério da Educação e da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) junto aos

¹³ O Plano Viver Sem Limite conta com o envolvimento de 15 Ministérios e a participação do Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência (CONADE) e prevê investimentos de cerca de R\$ 7,6 bilhões até 2014.

sistemas de ensino, visa implementar políticas educacionais nas áreas de alfabetização, educação de jovens e adultos, educação ambiental, educação em direitos humanos, educação especial, educação do campo, educação indígena, educação quilombola e educação para as relações étnico-raciais. (BRASIL, 2011b, p. 12)

Em 2013, algumas mudanças nesta secretaria foram realizadas, como a criação de diretorias para tratar dos assuntos concernentes à inclusão e diversidade na educação.

Para atender à educação especial, foi criada a Diretoria de Políticas de Educação Especial (DPEE) que ficou responsável por gerenciar, organizar programas e ações voltadas para pessoas com deficiência, a serem realizadas nas instituições de ensino dos municípios e estados da federação, com base no “Plano Viver Sem Limite”.

Algumas ações e programas para atender às pessoas com deficiência, referentes à inclusão, ao acesso, à permanência e acessibilidade em instituições de ensino, foram promovidos pela SECADI e DPEE. Dentre elas, destacam-se:

a) Programa Escola Acessível

Tal programa visa promover um sistema educacional inclusivo, com a participação da sociedade, da família e da escola para criar condições que possibilitem a inclusão de pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, público da educação especial.

O mesmo prevê a execução das leis e decretos existentes no país que favorecem a acessibilidade das pessoas com deficiência nos ambientes escolares, contribuindo para o compartilhamento dos espaços comuns das instituições.

O Programa Escola Acessível se propõe a favorecer a aprendizagem plena, preocupando-se ainda com aspectos ligados à acessibilidade física, aquisição de mobiliários e bebedouros acessíveis, cadeiras de rodas, recursos de alta tecnologia assistiva¹⁴, recursos didático-pedagógicos, sala de recursos

¹⁴ De acordo com a Resolução/CD/FNDE nº 19, de 21 de maio de 2013, “Por alta tecnologia assistiva compreendem-se os produtos industrializados, como recursos tecnológicos de complexidade média/alta, entre os quais hardware e software, com a finalidade de promover acessibilidade às pessoas com deficiência no uso das Tecnologias de Comunicação e Informação (TICs), recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação de pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência e inclusão educacional.” (BRASIL 2013b)

multifuncionais que propiciam a comunicação e a informação nos estabelecimentos de ensino (BRASIL, 2013a).

O Programa integra o Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE e em 2008, conforme a Resolução FNDE nº 19, os recursos passaram a ser disponibilizados por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE e aplicados diretamente pelas Unidades Executoras.

Os recursos destinados às escolas de educação básica dos municípios, estados e distrito federal, contemplam as escolas com alunos incluídos pela educação especial que frequentam as classes comuns do ensino regular.

De acordo com dados obtidos no portal do Observatório do Programa Escola Acessível (2014) foram atendidas 30.324 escolas em 2011 a 2013 e 9.028 em 2014.

b) Salas de Recursos Multifuncionais

De acordo com a Portaria Normativa nº 143/2007, a Sala de Recursos Multifuncionais - SRM é um espaço em que as instituições de ensino ofertarão o chamado Atendimento Educacional Especializado - AEE¹⁵. Esse espaço contribui para fortalecer o processo de inclusão educacional nas classes comuns do ensino, dotado com equipamentos específicos para atender alunos com deficiência com necessidade de auxílio técnico especializado para funcionamento, além de materiais pedagógicos e mobiliário apropriado para atender aos alunos do AEE.

Os alunos com deficiência são destinados ao AEE a fim de complementar ou suplementar sua escolarização, sendo que a suplementação é direcionada aos alunos com altas habilidades/superdotação, e a complementação aos alunos com deficiência ou alguma dificuldade de aprendizagem.

O Atendimento Educacional Especializado, instituído pelo Decreto 7.611/2011, é um articulador entre a educação especial e a inclusiva, já que o mesmo desenvolve estratégias de serviços de apoio às atividades pedagógicas na instituição escolar.

¹⁵ Os estudantes atendidos nas escolas pelo AEE são definidos como: estudantes com deficiência que possuem comprometimentos de natureza física, intelectual, mental ou sensorial; estudantes com transtornos globais de desenvolvimento, os quais apresentam alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, a saber, estudantes com autismo infantil, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância e estudantes com altas habilidades/superdotação, que possuem grande potencial com envolvimento com as diversas áreas do conhecimento humano isoladas ou combinadas (doc orientador da SRM)

Este decreto não esclarece como se dará este tipo de atendimento nas instituições de Educação Profissional e Tecnológica, pois faz referência apenas aos núcleos de acessibilidade pertencentes às Universidades Federais quanto a destinação de recursos para estruturação destes núcleos.

No caso dos IFEs, os quais dispõem dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas - NAPNE não foram mencionados recursos para sua estruturação, embora esses núcleos sejam responsáveis por articular as ações na área da educação inclusiva nos Institutos, uma vez que estas instituições atendem a níveis e modalidades de ensino diferente das Universidades Federais.

c) Transporte Escolar Acessível

Constitui-se como parte das políticas de educação inclusiva no Brasil para estabelecer um sistema educacional inclusivo, de modo a mitigar a ausência de pessoas com deficiência nos espaços escolares, motivada pela impossibilidade de deslocamento de sua casa para a escola. Isso ocorre devido a não acessibilidade a transportes escolares que atendam, principalmente aos que possuem comprometimento físico, sendo que tal ação contribui para que esses sujeitos não desistam de frequentar os estabelecimentos escolares.

De acordo com Pesquisa Domiciliar realizada pelo MEC para identificação de barreiras impeditivas aos beneficiários do Benefício de Prestação Continuada BPC em acessarem e permanecerem na escola, realizada entre 2009 e 2010, um dos principais empecilhos é a ausência de transporte adaptado, percentual que, dividido entre as regiões Nordeste, Centro Oeste, Norte, Sudeste e Sul correspondem respectivamente a 35%, 33%, 32%, 28% e 23%, do quantitativo de veículos disponíveis (BRASIL, 2011a).

De acordo com dados do portal da Secretaria de Direitos Humanos – SDH (2014) os municípios com maior quantitativo de beneficiários do BPC podem aderir ao Programa Caminho da Escola – Transporte Escolar Acessível e tanto estados quanto municípios podem adquirir esses veículos por meio de financiamento ou recursos próprios. Já foram adquiridos 2.304 veículos, entregues 1.366 a 994 municípios (Portal SDH, 2014).

d) PRONATEC – Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego

Este programa faz parte do processo de expansão da educação profissional, técnica e tecnológica no país, ofertando cursos de nível médio, de

formação inicial e continuada nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia espalhados pelo país e também através do Sistema S (Senai, Senac, Senar) articulados com municípios, estados e demais entes federados.

O PRONATEC não prevê vagas exclusivas em seus cursos para pessoas com deficiência, mas garante que estas sejam disponibilizadas para este público sem restrições, inclusive obtendo preferência em ocupá-las. No art. 2º § 2º da Lei Nº 12.513/2011 consta que,

[...] será estimulada a participação das pessoas com deficiência nas ações de educação profissional e tecnológica desenvolvidas no âmbito do Pronatec, observadas as condições de acessibilidade e participação plena no ambiente educacional, tais como adequação de equipamentos, de materiais pedagógicos, de currículos e de estrutura física. (BRASIL, 2011b)

O programa constitui uma estratégia para integração da qualificação profissional de trabalhadores com a elevação de sua escolaridade. As pessoas com deficiência também possuem prioridade para o recebimento da Bolsa-formação, destinada a estudantes e trabalhadores em que os beneficiários têm direito a cursos gratuitos, alimentação, transporte e material didático, estendendo estas prerrogativas de atendimento ao sistema S e demais entes parceiros.

e) Programa Incluir – Acessibilidade à Educação Superior

Entre as ações do Viver Sem limites está a questão do acesso à Educação Superior aos alunos com deficiência. Para melhor atendê-los, as Universidades Federais possuem o Núcleo de Acessibilidade e os IFEs, que além de ofertar cursos de nível superior, atendem ao ensino médio técnico, educação profissional, Educação de Jovens e Adultos, ensino superior e tecnológico, possuem os NAPNEs.

Entre os anos de 2005 e 2011, o Programa INCLUIR efetivou-se por meio de chamadas públicas destinadas a instituições de ensino públicas que dispõem de cursos de ensino superior, o que significou a organização de estratégias para identificar os entraves ocorridos no acesso a pessoas com deficiência nestes estabelecimentos educacionais.

As instituições que oferecem esta modalidade de ensino precisaram desenvolver projetos de criação e consolidação dos núcleos de acessibilidade, onde os mesmos seriam responsáveis por criar condições favoráveis para atender aos estudantes com deficiência, caracterizando-se por propostas que favorecessem a

acessibilidade, rompendo com as barreiras arquitetônicas, pedagógicas, de comunicação e informação no ambiente institucional nas universidades públicas federais. Vale ressaltar que apenas a partir de 2012 este programa foi estendido aos Institutos Federais.

Dados do Censo da Educação Básica e do Ensino Superior (BRASIL, 2013b) demonstraram um aumento do número de matrículas de pessoas com deficiência no ensino superior nos últimos anos.

No ano de 1998 foram registradas 337.326 matrículas de estudantes com deficiência, dentre as quais, 13% em classes comuns do ensino regular. Em 2012, este número subiu para 820.433 matrículas, dentre as quais, 76% em classes comuns do ensino regular, representando crescimento de 143%. Na educação superior, observa-se que as matrículas passaram de 5.078 em 2003 para 23.250 em 2011, indicando crescimento de 358%. (BRASIL, 2013, p. 10)

Ainda de acordo com esses dados, a maioria das matrículas de alunos com deficiência estão em instituições privadas de ensino superior (cerca de 72%) e apenas 28% destes alunos estão estudando em universidades públicas.

A existência de programas que aproximem as pessoas com deficiência dos espaços escolares não são suficientes para que estas sejam atendidas em sua totalidade, mas podem contribuir para sua inserção, permanência e ainda para que estas sejam exitosas em suas trajetórias educacionais.

A ação TEC NEP¹⁶ é responsável por articular no âmbito dos Institutos Federais de Educação, através dos NAPNEs, ações direcionadas para atender aos alunos com deficiência na educação profissional tecnológica, o que será visto a seguir.

¹⁶Programa de Educação, Cidadania, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Específicas, idealizado pelo Núcleo Gestor Central ligado ao Ministério da Educação e a Secretaria de Educação Técnica e Profissionalizante (MEC/SETEC).

3.2 Ação TEC NEP e o Núcleo de atendimento a pessoas com necessidades específicas – NAPNE: inclusão para a educação profissional e tecnológica

As políticas elaboradas pelo Ministério da Educação, sobretudo as de acessibilidade desenvolvidas na Rede Federal de Ensino Profissional e Tecnológico visam apoiar as pessoas com necessidades específicas¹⁷ que estão inseridas nesta rede por meio da Ação Educação, Tecnologia e Profissionalização TEC NEP.

Na busca de concretizar atuações balizadas com a Política Nacional de Educação Inclusiva adotada no Brasil, a criação do NAPNE (Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas) resultou de ações desenvolvidas pelo Ministério da Educação através do TEC NEP, denominado Programa de Educação, Cidadania, Tecnologia e Profissionalização para pessoas com necessidades educacionais específicas, objetivando a inserção de alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no meio produtivo, profissional e educacional.

A partir do ano 2000, estratégias direcionadas à Educação Profissional e Tecnológica Inclusiva – EPTI foram evidenciadas. Em virtude disso, foi apresentada a proposta da Ação TEC NEP – Educação, Tecnologia e Profissionalização para pessoas com necessidades especiais¹⁸ a ser desenvolvida no âmbito das instituições Federais de Educação Profissional e Tecnológica (NASCIMENTO, 2011)

O censo interno realizado pela SETEC em 2008 (BRASIL, 2010b) demonstrou que 1.543 alunos com deficiência ingressaram na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Em 2010, o número de alunos com deficiência matriculados era cerca de 2.500 (Brasil, 2010b).

A Ação TEC NEP foi discutida em toda a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica através da realização de seminários, reuniões,

¹⁷ Necessidades específicas são compreendidas “como que cada pessoa com alguma necessidade física, emocional, cognitiva, relacionadas ou não a uma deficiência apresenta uma necessidade específica, que atende unicamente ao seu caso, e não uma ‘necessidade especial’. Não há no momento nenhum documento ou legislação que justifique o termo ‘pessoa com necessidade específica’, porém já se concorda com esta terminologia”. (NASCIMENTO, 2011 p. 02)

¹⁸ O termo Necessidades Educacionais Especiais é utilizado para alunos que apresentam elevada capacidade ou dificuldade de aprendizagem (não necessariamente deficiência), termo que foi evidenciado na Conferência Mundial sobre Educação Especial, realizada em Salamanca (Espanha) em 1994. (NASCIMENTO, 2011).

mobilizações, sensibilização de gestores e servidores e também de investimentos em formação humana e infraestrutura para estruturação e/ou consolidação de núcleos nestes estabelecimentos de ensino para receber os alunos com deficiência que ingressariam nos Institutos.

A partir de 2011 seriam realizadas a avaliação e o acompanhamento das ações direcionadas que tenham sido implementadas na Rede para atender aos alunos com deficiência. O documento base sobre a ação TEC NEP (BRASIL, 2009) ressalta que no ano de 2009, cerca de 55% das instituições de Educação Profissional e Tecnológica realizaram cursos direcionados para profissionais que trabalhariam com pessoas com necessidades específicas de aprendizagem.

Conforme informações contidas no portal do Ministério da Educação (PORTAL MEC, 2012) em 2011, havia 405 câmpus em funcionamento e está registrado até o ano de 2012 o quantitativo de 272 NAPNEs espalhados pelos Institutos no país.

O NAPNE é responsável nas Instituições de Educação Profissional e Tecnológica por promover a implantação e implementação da ação TEC NEP, “com o objetivo principal de criar na instituição, a cultura da ‘educação para a convivência’, aceitação da diversidade e, principalmente, buscar a quebra das barreiras arquitetônicas, educacionais e de comunicação” (NASCIMENTO, 2011 p. 6),

É imprescindível diminuir a distância entre a educação especial e as práticas inclusivas junto à educação profissional e tecnológica quanto ao atendimento dos alunos com necessidades específicas e para que a inserção de pessoas com deficiência neste espaço seja algo concreto, é necessário a implementação de políticas públicas direcionadas para tal finalidade, observadas através de práticas pedagógicas e educacionais voltadas para a especificidade desse alunado.

Com a expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica - EFEPT, a discussão sobre uma Educação Profissional Tecnológica Inclusiva tornou-se essencial, já que a questão da inclusão escolar não poderia mais ser omitida, principalmente devido a presença de estudantes com deficiência na escola.

O NAPNE, apesar de ser referência quanto à inclusão nos câmpus, não possui condições de envolver todas as especificidades a serem atendidas nos Institutos Federais. Já que se colocou em pauta o atendimento de alunos com

necessidades específicas, é preciso organizar um modelo que atenda às especificidades destas instituições de ensino, historicamente, construídas com aspectos direcionados para o mundo do trabalho.

Cada câmpus possui sua forma de acesso para o ensino médio, sendo que a educação profissional é diferenciada no processo seletivo realizado em cada Estado. No caso do Maranhão, do quantitativo total de vagas ofertadas para o ensino médio nas modalidades integrada, concomitante e subsequente¹⁹ desde o ano de 2012, são destinadas 5% destas aos alunos com deficiência.

A Educação Profissional e Tecnológica está baseada no tripé “acessibilidade, formação de recursos humanos e adequação de material didático-pedagógico, se forem atendidas estas condições, facilitará o ingresso e permanência das pessoas com necessidades específicas na Rede Federal de EPT” (NASCIMENTO, 2011, p. 09).

A perspectiva da inclusão na RFEPT exige que se priorize um atendimento baseado no respeito às diferenças, que não consiste apenas em fazer rampas nos prédios, como maneira de garantir a acessibilidade, mas na implementação de ações que contribuam de fato para a reflexão sobre as pessoas com deficiência nas instituições de educação profissional e tecnológica, para que a qualidade do atendimento ofertado possa ser efetivada.

A EPT, em consonância com os desafios de uma sociedade em constante mudança precisa investir na qualificação docente e dos demais servidores para a construção de uma Educação Profissional Tecnológica inclusiva. Em termos práticos seria a contratação de professores e intérpretes de Libras, revisores em Braille e especialistas em outras áreas que atendam a educação especial, uma vez que tal medida oportuniza aos educandos vivências adquiridas através do processo formativo desenvolvido no ambiente institucional, o que resultará nos encaminhamentos para a vida profissional deste educando.

A LDB no seu artigo 59 determina que os sistemas de ensino devem estabelecer medidas para o atendimento especializado a pessoas com deficiência, altas habilidades/superdotação. No parágrafo IV, a lei salienta a imprescindibilidade de práticas inclusivas destinadas à educação, na elaboração do currículo, dos métodos e técnicas emancipadoras.

¹⁹ Modalidades de ensino

O referido parágrafo destina aos sistemas de ensino a responsabilidade de assegurar aos educandos com necessidade de complementação (no caso de pessoas com deficiência) ou suplementação (educandos com altas habilidades/superdotação) educacional, oportunizando a estes uma educação na perspectiva da inclusão, não apenas em seus aspectos pedagógicos, mas que abarque o mundo produtivo, de modo que esses educandos possam ser inseridos no mundo do trabalho em consonância com suas especificidades.

O NAPNE é um projeto de inclusão articulado às políticas desenvolvidas no país, que juntamente com a participação das diversas esferas públicas e da comunidade, propõe-se a desenvolver ações compartilhadas, objetivando o acesso e a permanência desse público na educação.

Reconhecer as pessoas com deficiência como cidadãos individuais e sujeitos de sua própria história, partícipes na sociedade é uma das características do Núcleo, já que o mesmo busca desenvolver ações com bases socioeducativas direcionadas a professores, técnicos administrativos, discentes e à comunidade em geral.

A proposta do NAPNE possibilita aos indivíduos que compõem os Institutos Federais a oportunidade de pensarem sobre os benefícios da convivência na diversidade, propondo-se a diminuir as barreiras atitudinais e sociais pré-existentes no que diz respeito à pessoa com deficiência.

De acordo com dados levantados pelo Censo Demográfico de 2010 e através de informações obtidas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), do total da população brasileira, cerca de 45.606.048 (quarenta e cinco milhões, seiscentos e seis mil e quarenta e oito), 23,9% possui algum tipo de deficiência (BRASIL, 2012).

Do quantitativo de pessoas com deficiência encontradas pelo censo de 2010 agrupadas por região, o mesmo considera as condições de vida oferecidas para a população em cada área como um dos fatores predominantes para a existência de pessoas com algum tipo de deficiência. Na região Nordeste, por exemplo, verificou-se que 26,3% do seu quantitativo populacional apresenta pessoas com pelo menos um tipo de deficiência (auditiva, visual, mental ou intelectual).

No caso do Estado do Maranhão, em se tratando da população residente neste, de um total de 1.641.404 (um milhão, seiscentos e quarenta e um mil e

quatrocentos e quatro), 24,97% deste demonstrativo populacional possui algum tipo de deficiência.

Ao comparar os dados obtidos em 2010 com o censo do ano 2000, esta porcentagem era de 16,8%. O IBGE constatou um crescimento no número de deficientes e estes índices são ainda mais evidenciados quando observadas as taxas encontradas nas regiões Sul e Centro Oeste, cerca de 22,5% e 22,51% respectivamente. (BRASIL, 2012)

O Ministério da Educação de posse destes dados do IBGE, associa a maior incidência de pessoas com deficiência na região Nordeste do país aos altos índices de pobreza e os menores índices de desenvolvimento humano.

Para efeito comparativo, no ano de 2000, as pessoas com deficiência constituíam cerca de 14,5% da população brasileira. Uma década depois este contingente passou a ser de 23,9% (BRASIL, 2012).

Quanto à escolarização das pessoas com deficiência, houve uma melhora nos níveis educacionais, principalmente no que diz respeito ao quantitativo de pessoas alfabetizadas, com um decréscimo de 13,6% para 9,5% entre os anos de 2000 e 2010 no nível de pessoas com deficiência sem alfabetização. (BRASIL, 2012)

Sobre o ingresso de pessoas com deficiência na rede pública de ensino, “constata-se um aumento de 9,1% de matrículas nessa modalidade de ensino, que passou de 752.305 matrículas em 2011 para 820.433 em 2012” (BRASIL, 2012, p. 28). Na educação profissional, entre os anos de 2007 a 2012 foi de 74,65%, pelo menos em termos quantitativos, em relação ao número de vagas ofertadas na rede pública de ensino, a Rede Federal, comparada às estaduais, municipais e particulares, apresentou um crescimento de 7,5%. (VER TABELA 01)

Tabela 01 – Número de Matrículas na Educação Especial por Etapa de Ensino – Brasil – 2007-2012

| Ano | Total Geral | Classes Especiais e Escolas Exclusivas | | | | | | Classes Comuns (Alunos Incluídos) | | | | | |
|--------------|-------------|--|--------------|-------------|-------|--------|------------------|-----------------------------------|--------------|-------------|--------|--------|------------------|
| | | Total | Ed. Infantil | Fundamental | Médio | EJA | Ed. Profissional | Total | Ed. Infantil | Fundamental | 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 |
| 2011 | 752.305 | 193.882 | 23.750 | 131.836 | 1.140 | 36.359 | 797 | 558.423 | 39.367 | 437.132 | 33.138 | 47.425 | 1.361 |
| 2012 | 820.433 | 199.656 | 18.652 | 124.129 | 1.090 | 55.048 | 737 | 620.777 | 40.456 | 485.965 | 42.499 | 50.198 | 1.659 |
| Δ% 2011/2012 | 9,1 | 3,0 | -21,5 | -5,8 | -4,4 | 51,4 | -7,5 | 11,2 | 2,8 | 11,2 | 28,2 | 5,8 | 21,9 |

Fonte: MEC/Inep/Deed.

Nota: Não inclui matrículas em turmas de atendimento complementar e atendimento educacional especializado (AEE).

Fonte: INEP – Resumo Técnico do Censo Escolar 2012

Nota-se um aumento quanto às matrículas em instituições de ensino que não atendem apenas pessoas com deficiência. Ainda de acordo com os dados do Censo, nos últimos nove anos, a rede Federal ultrapassou o dobro de matrículas, com um crescimento de 143%.²⁰

Contudo, nem sempre o quantitativo de matrículas influencia na qualidade estrutural das escolas ou no nível de ensino ofertado. Identificou-se que as escolas de ensino médio estão mais bem organizadas em sua infraestrutura quando comparadas às de ensino fundamental. No entanto, o acesso das pessoas com deficiência à educação básica em relação à demanda ainda é muito pequeno.

²⁰ Atua na educação profissional um conjunto de estabelecimentos públicos e privados que se caracterizam como escolas técnicas, agrotécnicas, centros de formação profissional, associações/escolas, entre outros (BRASIL INEP CENSO p. 31)

Tabela 02 – Ensino Médio – Rede Pública – Número de Escolas e Matrículas por Região, segundo os Recursos Disponíveis na Escola – Brasil – 2012

| Região Geográfica | Escolas | | | | | | Matrícula | | | | | |
|-------------------|---------|-------------------------------|-------------------|----------------------------|---|--------------------|-----------|----------------------------------|-------------------|----------------------------|---|--------------------|
| | Total | Recurso disponível (%) | | | | | Total | Recurso disponível na escola (%) | | | | |
| | | Biblioteca ou Sala de leitura | Acesso à Internet | Laboratório de informática | Dep. e vias adequadas a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida | Quadra de Esportes | | Biblioteca ou Sala de leitura | Acesso à Internet | Laboratório de informática | Dep. e vias adequadas a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida | Quadra de Esportes |
| Brasil | 19.279 | 87,4 | 93,0 | 92,4 | 37,2 | 74,5 | 7.310.689 | 92,4 | 96,4 | 95,9 | 41,8 | 81,7 |
| Norte | 1.683 | 79,3 | 81,3 | 80,3 | 28,2 | 64,7 | 712.754 | 89,0 | 92,1 | 90,3 | 34,3 | 78,7 |
| Nordeste | 5.024 | 79,7 | 87,0 | 89,4 | 42,0 | 50,8 | 2.094.581 | 88,3 | 94,0 | 95,0 | 49,4 | 63,0 |
| Sudeste | 7.747 | 91,7 | 97,1 | 94,6 | 31,0 | 86,9 | 2.966.391 | 94,5 | 98,1 | 96,9 | 33,1 | 92,4 |
| Sul | 3.350 | 96,1 | 98,1 | 97,6 | 45,3 | 86,8 | 995.794 | 98,4 | 99,3 | 98,8 | 51,0 | 91,1 |
| Centro-Oeste | 1.475 | 80,9 | 93,6 | 92,7 | 45,9 | 72,7 | 541.169 | 90,2 | 96,5 | 95,7 | 53,2 | 82,8 |

Fonte: INEP – Resumo Técnico do Censo Escolar 2012

Um aspecto importante refere-se à acessibilidade nas instituições de ensino, algo que reflete diretamente no processo de inclusão da pessoa com deficiência na escola em aspectos de organização estrutural para recebê-la.

A Resolução do Conselho Nacional de Educação Nº 02/2001, coloca que de acordo com os princípios da educação inclusiva é necessário garantir o atendimento mediante a promoção de condições de acessibilidade, além da capacitação de recursos humanos, flexibilização e adaptação do currículo e o encaminhamento deste indivíduo para o trabalho, fazendo assim as devidas adequações estruturais e humanas para atender as pessoas com deficiência, bem como desenvolver estratégias que supram as necessidades dos discentes.

Embora tenha havido um crescente aumento dos espaços acessíveis para atender as pessoas com deficiência nas escolas (VER TABELA 02) o número de matriculados é superior à estrutura que está disponível nas dependências e à quantidade de vias de acesso adequadas aos alunos com deficiência ou mobilidade reduzida.

Entre os anos de 2007 a 2012, as matrículas em instituições exclusivas para as pessoas com deficiência e/ou classes especiais diminuíram em relação às matrículas em salas de aulas inclusivas (VER TABELA 03). Identificou-se que o

apoio pedagógico especializado não tem sido proporcional à demanda de pessoas que necessitam deste tipo de trabalho.

**Tabela 03 - Número de matrículas da Educação Especial por etapa
Brasil - 2007-2012²¹**

| Dependência Administrativa | Etapas e Modalidades | | | | | | | | | | | |
|----------------------------|----------------------|-----------|------------|----------------------------|---------------|-------------|----------------------|------------------------------|-----------|-----------------------|--|-----------------------------------|
| | Total | Creche | Pré-Escola | Ensino Fundamental Regular | | | Ensino Médio Regular | Educação de Jovens e Adultos | | Educação Profissional | Educação Especial | |
| | | | | Total | Anos Iniciais | Anos Finais | | Fundamental | Médio | | Classes Especiais e Escolas Exclusivas | Classes Comuns (alunos incluídos) |
| Total | 50.545.050 | 2.540.791 | 4.754.721 | 29.702.498 | 16.016.030 | 13.686.468 | 8.376.852 | 2.561.013 | 1.345.864 | 1.063.655 | 199.656 | 620.777 |
| Federal | 276.438 | 1.245 | 1.309 | 24.704 | 7.164 | 17.540 | 128.723 | 1.299 | 14.579 | 105.828 | 749 | 1.155 |
| Estadual | 18.721.916 | 6.433 | 51.382 | 9.083.704 | 2.610.030 | 6.473.674 | 7.111.741 | 916.198 | 1.200.061 | 330.174 | 22.213 | 205.227 |
| Municipal | 23.224.479 | 1.603.376 | 3.526.373 | 16.323.158 | 10.916.770 | 5.408.388 | 72.225 | 1.600.720 | 43.047 | 20.317 | 35.263 | 377.237 |
| Privada | 8.322.219 | 929.737 | 1.175.647 | 4.270.932 | 2.482.066 | 1.788.866 | 1.066.163 | 42.796 | 88.177 | 607.336 | 141.431 | 37.158 |

Fonte: MEC/Inep/Deed.

Fonte: EDUCACENSO INEP.

Nos anos de 2007 a 2012 houve um crescimento de 11,2% no número de matrículas de alunos com algum tipo de deficiência no total de inscritos em instituições de ensino com a proposta inclusiva. No ensino médio e na educação profissional, o aumento no número de matriculados foi de cerca de 28,2% e 21,9%, respectivamente.

Os serviços especializados ainda são incipientes e o quantitativo de vagas não é proporcional ao número de matrículas. Nos dados do Censo não constam vagas para pessoas com deficiência na educação profissional e tecnológica, apenas no ensino médio. Embora haja um acréscimo no quantitativo de

²¹ Notas: Não inclui matrículas em turmas de atendimento complementar. O mesmo aluno pode ter mais de uma matrícula. Ensino fundamental inclui matrículas de turmas do ensino fundamental de 8 e 9 anos. O ensino médio inclui matrículas no ensino médio integrado à educação profissional e no ensino médio normal/magistério. Educação Especial inclui matrículas de escolas exclusivamente especializadas e/ou classes especiais do ensino regular e/ou educação de jovens e adultos. Educação de jovens e adultos inclui matrículas da EJA integrada a educação profissional de nível fundamental e médio. Educação profissional não inclui matrículas de educação profissional integrada ao ensino médio (INEP EDUCACENSO, 2012)

matriculados, este número ainda é considerado pequeno, diante do acesso de alunos com deficiência ao ensino médio e principalmente à educação profissional.

Tabela 04 - Número de matrículas da Educação Profissional por Dependência Administrativa Brasil 2007 – 2012

| Ano | Matrículas na Educação Profissional | | | | |
|--------------------|-------------------------------------|-------------|------------|-------------|------------|
| | Dependência Administrativa | | | | |
| | Total | Federal | Estadual | Municipal | Privada |
| 2007 | 780.162 | 109.777 | 253.194 | 30.037 | 387.154 |
| 2008 | 927.978 | 124.718 | 318.404 | 36.092 | 448.764 |
| 2009 | 1.036.945 | 147.947 | 355.688 | 34.016 | 499.294 |
| 2010 | 1.140.388 | 165.355 | 398.238 | 32.225 | 544.570 |
| 2011 | 1.250.900 | 189.988 | 447.463 | 32.310 | 581.139 |
| 2012 | 1.362.200 | 210.785 | 488.543 | 30.422 | 632.450 |
| Δ%2011-2012 | 8,9 | 10,9 | 9,2 | -5,8 | 8,8 |

Fonte: MEC/Inep

Nota: Inclui matrículas de educação profissional integrada ao Ensino Médio.

Fonte: EDUCACENSO INEP

Na educação profissional, os dados do INEP mostram que houve aumento de matrículas nesta modalidade de ensino de 2007 a 2012. Embora o maior índice seja evidenciado nas instituições privadas, dentre as da esfera pública, destaca-se a rede federal. Estes números relacionados à educação profissional evidenciam que a expansão da Rede manteve-se.

O desafio da educação profissional e tecnológica é associar à expansão a um atendimento de qualidade para alunos com e sem deficiência, sendo que estes últimos necessitam de adequações para recebê-los e acompanhá-los em suas trajetórias escolares dentro destas instituições. Em que, os Núcleos de Atendimento as Pessoas com Necessidades Específicas são mecanismos estabelecidos no interior dos IFEs para articular as ações de inclusão e para que estas se concretizem e atendam as especificidades dos alunos com deficiência é preciso disponibilizar ambientes com materiais didático-pedagógicos e espaços de discussão na perspectiva da educação profissional tecnológica inclusiva.

4. A INCLUSÃO SOCIAL NO IFMA

Inclusão da pessoa com deficiência no Instituto Federal de Educação do Maranhão e o seu atendimento no IFMA câmpus Codó, retratada através dos seus atores, são algumas das questões levantadas neste capítulo.

4.1 Ações Inclusivas no IFMA

As políticas sociais inserem-se nas lacunas geradas pelas instabilidades oriundas da acumulação capitalista, geradora da distribuição desigual de bens e serviços. Desta forma, buscam a satisfação de necessidades sociais básicas de todos, com o intuito de promover a equidade e a justiça social.

Com relação à educação, as políticas sociais tratam, dentre outras coisas, da promoção, do acesso e ampliação do quantitativo de alunos atendidos em instituições públicas ou privadas de ensino. Elas buscam também alcançar grupos considerados vulneráveis socialmente e excluídos historicamente do processo educacional. Neste sentido, tem-se a instituição de cotas para negros, os programas de incentivo à permanência dos estudantes na escola, como a Bolsa Família, dentre outros.

Portanto, a articulação entre as políticas, dentre elas a educacional e a social são relevantes para o atendimento integral dos sujeitos e assim, ofertar melhores condições de acesso aos diversos espaços da vida societária, focalizando em políticas sem cunho assistencialista, com os sentidos voltados para a inclusão social.

Diante de transformações no cenário mundial e nacional quanto à incorporação das pautas de reivindicações dos diversos movimentos sociais como: pessoa com deficiência, negros, feministas, dentre outros, as políticas de educação profissional assumiram novas clivagens adequando-se às transformações no mundo do trabalho, na educação e na sociedade como um todo.

As ações do movimento da pessoa com deficiência ganhou visibilidade na luta pela garantia do seu direito à educação e a formação para o mundo do trabalho.

As conquistas obtidas através da organização destes grupos proporcionaram discussões acerca da inclusão das pessoas com deficiência nos diversos segmentos sociais.

É nesta conjuntura, de atendimento as demandas das pessoas com deficiência que o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão, em 2011, atendeu ao Termo de Ajustamento de Conduta acionado pelo Ministério Público. Juntamente com entidades formadas por pessoas com deficiência de São Luís/MA, os representantes do IFMA assinaram o termo, comprometendo-se em garantir o acesso de alunos com deficiência através das cotas²² nos cursos de educação profissional e tecnológica, além de dar condições de acessibilidade aos 18 (dezoito) câmpus existentes no Maranhão, com as devidas adequações estruturais (MORAES, 2011).

Ao final do ano de 2011, o Instituto Federal do Maranhão adotou três tipos de cotas: 25% das vagas para egressos de escolas públicas, 5% para candidatos com deficiência e 20% das vagas dos cursos de recursos naturais destinaram-se aos filhos de agricultores familiares ou pescadores artesanais que tenham estudado em escola pública (LIMA, 2011a). Este último visava atender aos cursos Técnico em Florestas, Agronegócios, Agroecologia, Agropecuária e Aquicultura, nos campi Açailândia, Barra do Corda, Buriticupu, Caxias, Codó, Maracanã (situado na zona rural de São Luis) e São Raimundo das Mangabeiras. Entretanto, a demanda foi menor que a esperada, por isto, no processo seletivo de 2012 para ingresso nos cursos do ensino médio, já não constava este percentual (LIMA, 2011b).

Para atender as determinações do Decreto nº 7.824, de 11 de outubro de 2012, que dispõe sobre o ingresso nas Universidades e nas Instituições Federais de ensino técnico de nível médio, o IFMA articulou-se para garantir o percentual de 50% das matrículas, por curso e turno, a alunos oriundos de escolas públicas. A partir de 2012 o sistema de cotas instituía-se no IFMA como ação afirmativa para ingresso de pessoas com deficiência e aos que se autodeclaravam pretos, pardos e indígenas. Vale destacar que a participação das entidades representativas das pessoas com deficiência neste processo foi preponderante.

²² No processo seletivo de 2012, para ingresso de alunos no ensino médio técnico o IFMA destinou 5% das vagas para esta modalidade de ensino as pessoas com deficiência. Quanto ao ensino superior tecnológico, ficou reservado as determinações existentes através do SISU - Sistema de Ingresso de Seleção Unificada nas IES e Institutos Federais (para cursos tecnológicos e superiores), que contempla as cotas de acordo com a lei 12.711/2012.

Consta no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI)²³ do IFMA, para o quadriênio de 2009 a 2013, um espaço para atendimento ao aluno com deficiência. Destaca-se o apoio destinado a estes discentes na instituição escolar, evidenciando a importância de promover parcerias com os sistemas estaduais e municipais de ensino, proporcionar a formação inicial e continuada na educação profissional e tecnológica e a participação da comunidade em geral nas ações destinadas aos alunos com deficiência (IFMA, 2009).

O referido plano salienta participação do IFMA na Ação TEC NEP, cujo objetivo é atender aos alunos com necessidades específicas, na perspectiva de criar na instituição a cultura da “educação para a convivência”, aceitação da diversidade e, principalmente, buscar a quebra das barreiras arquitetônicas, educacionais e atitudinais (PDI, 2009, p. 102).

Para atingir a finalidade de convivência com as diferenças nos câmpus, o IFMA, aderiu à Ação TEC NEP e instituiu o Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas – NAPNEs. Conforme recomendações do Ministério da Educação, a instituição tem a prerrogativa de receber e atender aos alunos com deficiência, altas habilidades/superdotação e transtornos globais do desenvolvimento, objetivando a sua inserção no meio produtivo, profissional e educacional.

O Plano de Desenvolvimento Institucional não esclarece o quantitativo de alunos com deficiência matriculados nos câmpus até o ano de 2009, o qual descreve ser “pequeno, [...] mas poderá aumentar em decorrência das grandes mudanças nas políticas públicas de educação inclusiva” (IFMA, 2009, p. 102). Este documento não demonstra dados estatísticos sobre matrículas, tampouco metas de atendimento a curto, médio e a longo prazos destinados aos alunos com deficiência.

A acessibilidade arquitetônica também está prevista no PDI para atendimento aos alunos com mobilidade reduzida. Prevê a construção de banheiros, rampas, vagas especiais nos estacionamentos, reformas nos prédios existentes e, nos que iriam ser construídos, os quais respeitariam as condições de acessibilidade.

O documento não menciona de que modo seria o fortalecimento ou implantação dos NAPNEs, este que é considerado um articulador das políticas de educação inclusiva nos câmpus, os quais seriam referência de inclusão em todo o

²³ O PDI para os próximos quatro anos de 2014-2018 ainda está sendo organizado pelo Instituto, no site oficial do IFMA consta apenas organograma para a execução das discussões nos câmpus .

Instituto. As mudanças mencionadas no PDI se resumem a mudanças arquitetônicas, estruturais.

Ainda de acordo com o Plano de Desenvolvimento Institucional do IFMA, para quadriênio 2009-2013, constam programas de ações afirmativas e de inclusão social, mas não menciona os núcleos, tampouco o tipo de atendimento e/ou acompanhamento direcionado aos alunos com deficiência. Refere-se apenas a política de assistência estudantil (recursos financeiros, acesso e permanência de estudantes nos cursos, ampliação de vagas no turno noturno, implantação de centros culturais etc.).

Identificou-se que as ações contidas no Plano de Desenvolvimento Institucional para o quadriênio 2009-2013, não estão associadas à propostas a longo prazo, devido a inexistência de um plano de inclusão a ser desenvolvido pelo IFMA, diferente do Instituto Federal de Santa Catarina – IFSC²⁴ que criou grupos de discussão institucional sobre ações afirmativas, permanência e êxito de alunos com deficiência e sobre o NAPNEs, com o auxílio de servidores com afinidade com a temática.

Em 2013, o IFMA reuniu representantes dos câmpus para criar o Regulamento dos NAPNES e assim promover o funcionamento dos núcleos. Na ocasião, a Pró-reitora de ensino informou que havia cerca de 120 alunos com deficiência matriculados no Instituto, com deficiência visual, surdos e com mobilidade reduzida (CARVALHO, 2013).

Durante este encontro foi discutido a regulamentação dos núcleos, o qual seria encaminhado para avaliação do Conselho Superior - CONSUP do IFMA. Após sua aprovação, será responsável por efetivar as ações de educação inclusiva nos câmpus pelos NAPNEs. Porém, até o momento desta pesquisa, o documento ainda não tinha sido avaliado pelo referido órgão.

A proposta não esclarece como se dará o apoio aos alunos com necessidades específicas e não menciona o atendimento educacional especializado,

²⁴ A partir das discussões no Instituto Federal de Santa Catarina - IFSC surgiu um documento norteador das ações a serem desenvolvidas nos câmpus para atender aos alunos com necessidades específicas e que iria compor o PDI, no caso o Plano de Inclusão. O IFSC institucionalizou uma política de inclusão para todo o Instituto, na tentativa de promover acesso, ingresso, permanência, êxito e a inserção profissional de seus educandos, inseridos no Programa de Ações Afirmativas desenvolvidos pelo instituto, focando o indivíduo em desvantagem social e com intuito de consolidação dos direitos das pessoas com necessidades específicas, de modo a promover a emancipação e sua inclusão nos sistemas de ensino (IFSC, 2009).

pois o núcleo é setor propositivo e consultivo responsável pela coordenação da educação inclusiva nos câmpus (IFMA, 2013).

Identifica-se avanços acerca de proposições do atendimento ao aluno com deficiência na educação profissional, na Resolução nº 014, de 28 de março de 2014, a qual aprova as Normas Gerais da Educação Profissional Técnica de Nível Médio no IFMA, contempla no capítulo VII, no art. 84, que a educação especial no IFMA “deve garantir os serviços de apoio especializado voltado a eliminar barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (IFMA, 2014, p.19).

O Atendimento Educacional Especializado deve constar na organização do Projeto Político Pedagógico dos câmpus, para atender aos alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e superdotados. O atendimento deve ser realizado em sala de recursos multifuncionais do próprio câmpus ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, que não podem substituir as classes comuns. Estas ações podem ser executadas através de parcerias do IFMA com outras entidades, sejam elas públicas, privadas, filantrópicas, confessionais, entre outras (IFMA, 2014).

Na Resolução nº 014, de 28 de março de 2014, o Atendimento Educacional Especializado deve integrar o Projeto Político Pedagógico de cada câmpus. Já a proposta de regulamentação do NAPNE não esclarece como este atendimento será constituído. A origem do orçamento e recursos humanos para fazer com que sejam realmente funcionais, também não consta nestes documentos.

Identificou-se em notícias vinculadas no site do IFMA, relacionadas aos alunos com deficiência, que as ações realizadas nos câmpus ocorrem isoladamente, quais sejam: sensibilização de servidores e discentes sobre a temática da deficiência; comemorações de datas alusivas ao dia da pessoa com deficiência; oficialização da língua de sinais brasileira, dentre outras, e; para apresentar estudantes com deficiências que ingressaram nos cursos ofertados pelo Instituto. Em relação à estes últimos, tem-se: discentes com Síndrome de Down aprovados em cursos técnicos do IFMA no interior e na capital; alunos surdos; com deficiência intelectual; deficiência visual; estudantes de cursos de ensino médio técnico e tecnológico. Para atender a estas especificidades, o IFMA informou que tem investido na formação de professores, promovendo ações integradas com outras

instituições e profissionais, como psicopedagogo, fonoaudiólogos, assistentes sociais, psicólogos (ANDRADE, 2014).

A ausência de documento institucional norteador de ações inclusivas direcionado aos alunos com deficiência no IFMA, no qual possa constar: ações, sugestões, atendimento, flexibilização curricular e avaliativa a serem desenvolvidas por professores, dificulta o acompanhamento e atividades direcionadas a estes discentes.

4.2 A análise do processo de inclusão da pessoa com deficiência no IFMA na visão de seus atores

Nesta pesquisa foram entrevistados o diretor do IFMA câmpus Codó, um supervisor pedagógico, uma assistente social, quatro docentes e cinco alunos com deficiência. Para nortear esta análise, definiu-se os seguintes elementos: estrutura de equipamentos como garantidores do direito de locomoção dos alunos com deficiência; qualidade de ensino essencial para a formação profissional e de cidadania; educação inclusiva de pessoas com deficiência; dificuldades e limites no processo de acompanhamento pedagógico aos alunos com deficiência.

4.2.1 As mudanças na estrutura física e de equipamento como garantia do direito de locomoção

Uma educação que priorize o desenvolvimento dos sujeitos, que envolva uma formação educacional garantidora de direitos e exerça não apenas uma função reparadora, mas seja capaz de formar cidadãos, requer um olhar especial para as diferenças existentes na sociedade, logo, assegurar o direito à acessibilidade possibilita às pessoas com mobilidade reduzida e com deficiências utilizarem os espaços das cidades, escolas, lazer, dentre outros, sem impedimentos, para que possam circular livremente, é garantir o direito fundamental de locomoverem-se plenamente.

Desde o ano de 2012, com a destinação de 5% das vagas dos cursos do ensino médio profissional para candidatos com deficiência, o IFMA colocou em sua agenda de discussões, as adaptações físicas que precisariam ser realizadas para que estas pessoas pudessem locomover-se em seus estabelecimentos de ensino. O diretor do câmpus Codó relata a orientação por parte dos órgãos superiores da Instituição, o qual relata:

Em quase todas as reuniões de colégios dirigentes²⁵ os gestores sempre discutem essa temática. Há também uma orientação para que a gente modifique o acesso [estrutural]. Inclusive os novos projetos, construções, infraestrutura **por força de lei e por força de exigência do TCU**, por exemplo, os espaços físicos adequados para as pessoas com deficiência para o deslocamento dentro do câmpus. (DIRETOR)

Estas recomendações estão em consonância com a legislação vigente sobre acessibilidade, cuja oferta de espaço acessível é uma forma de promover condições de igualdade para todos, dando autonomia para idosos, pessoas com deficiência e mobilidade reduzida, dentre outros, com intuito de diminuir as barreiras, que são “qualquer entrave ou obstáculo que limite ou impeça o acesso, a liberdade de movimento, a circulação com segurança e a possibilidade de as pessoas se comunicarem ou terem acesso à informação” (BRASIL, 2004).

O decreto nº 5296/2004 define normas básicas para promoção de acessibilidade às pessoas com deficiência e mobilidade reduzida, conceitua acessibilidade no seu art. 8º como uma

[...] 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 reduzida²⁶ (BRASIL, 2004, p.24).

Portanto, são mudanças que vão além da estrutura física, são modificações comunicacionais e informacionais, as quais o diretor em seu relato demonstra preocupação em cumprir a legislação sobre acessibilidade, para estar em

²⁵ Responsável em reunir os gestores dos campi e discutir as diversas ações, atividades a serem realizadas nos campi

²⁶ Aquela que, não se enquadrando no conceito de pessoa portadora de deficiência, tenha, por qualquer motivo, dificuldade de movimentar-se, permanente ou temporariamente, gerando redução efetiva da mobilidade, flexibilidade, coordenação motora e percepção. (BRASIL 2004)

consonância com o Plano de Desenvolvimento Institucional elaborado pelo IFMA, como expressa:

No âmbito do PDI que tá sendo formulado agora, e devido a **exigência dos órgãos de controle, da legislação**, as nossas frotas já estão sendo pensadas para cadeirantes. As rampas estão sendo construídas, os profissionais também estão sendo requisitados com essa formação especializada. Algumas ações ainda são muito tímidas, mas está sendo trabalhada e uma perspectiva a médio prazo, para estar melhorando a acessibilidade do aluno e a permanência deste na instituição. (DIRETOR)

Embora, ainda sejam incipientes as ações, o diretor relata a realização reformas na Instituição, em seus espaços físicos com adaptações necessárias para atender as especificidades dos discentes com deficiência. Para tanto, o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), o qual é um documento que confere identidade à escola, prevendo a aproximação da comunidade com a instituição escolar, dentre outros aspectos, precisa ser aprovado, pois ainda está em fase de construção, mas o diretor argumenta que as obras atuais já cumprem as exigências legais.

Os nossos projetos, as nossas obras, elas já estão sendo feitas dentro dos padrões de acessibilidade. Isso é indiscutível. Nós temos mais de 10 salas de aula adaptadas, os banheiros estão sendo construídos para cumprir as normas, a residência feminina, o centro de assistência de atendimento ao educando, também está sendo feito dessa forma. Eu acho que essa questão da infraestrutura é um passo interessante. Um outro passo é o provimento de profissionais especializados. Estas ações já são discutidas em reuniões com os dirigentes (DIRETOR).

Ressalta a construção de salas adaptadas para facilitar a locomoção das pessoas com deficiência nos espaços do IFMA câmpus Codó, de acordo com determinação do decreto nº 5296/2004, art. 24.

Os estabelecimentos de ensino de qualquer nível, etapa ou modalidade, públicos ou privados, proporcionarão condições de acesso e utilização de todos os seus ambientes ou compartimentos para pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, inclusive salas de aula, bibliotecas, auditórios, ginásios e instalações desportivas, laboratórios, áreas de lazer e sanitários (BRASIL, 2004, p. 12).

Contraditoriamente ao relato do diretor, a docente P2 retrata uma visão diferente quanto as mudanças na estrutura física da escola, a qual expressa:

O que acontece aqui é o seguinte, eles [gestores] dizem 'vamos receber um aluno que tem um tipo de deficiência, vamos fazer o necessário para recebê-lo'. O que é feito? Faz meia dúzia de rampas, uma na entrada e outra na saída do câmpus tentando mascarar a realidade, isso para eles é inclusão, estão cumprindo as políticas, para mim não é investimento. Eles permanecem excluídos, porque há espaços que não estão prontos para recebe-los (P2).

Neste depoimento, a professora retrata a realidade a qual tem vivenciado no câmpus Codó, em que a instituição ainda não adequou sua estrutura física para recepcionar a diversidade de alunos que estão adentrando a escola, ocasionando a exclusão destes, nos espaços físicos da escola.

Portanto, o ambiente educacional inclusivo permite o acesso físico e a plena participação de todos nos espaços escolares, uma vez que as características destes espaços e do mobiliário podem obstaculizar a realização de atividades. Isto leva à um processo de exclusão, pois um degrau ou uma rampa mal feita, impede uma pessoa que utiliza cadeira de rodas, adentrar nas salas de aula e demais dependências da instituição ou um aluno cego, caso não haja sinalização tátil, encontrará dificuldades em locomover-se (DISCHINGER, 2009).

A docente P2, demonstra preocupação quanto a exclusão dos alunos com deficiência, porque segundo ela, nem todos os espaços estão adequados para que estes possam transitar com autonomia pelo câmpus, uma vez que construir, reformar alguns acessos ao IFMA não significa a promoção efetiva de inclusão dos estudantes.

Com receio de não conseguir locomover-se pelo câmpus Codó, o estudante A4, quando este tentava ingressar no Instituto, questionava aos representantes do câmpus, o acesso e as condições de locomoção para os alunos com deficiência. Segundo seu relato, os gestores respondiam que a escola estava se estruturando para recebê-los,

[..] diziam que estavam buscando a acessibilidade no câmpus para gente, eu não encontrei tantos problemas porque não preciso de muitas adaptações, já tinham construído rampas, adaptado alguns banheiros" (A4).

Para A1, a realidade foi bem diferente, como utiliza cadeira de rodas para locomover-se, passou por situações constrangedoras no seu acesso ao câmpus, porque quando ingressou no seu curso ela era a primeira estudante com deficiência no ensino superior, ao chegar na Instituição deparou-se com um ambiente sem

condições físicas para atendê-la, ocasionando inúmeros problemas para a estudante, como descreve:

Eu esperava encontrar uma escola totalmente preparada pra me entender. Mas, não encontrei. [...] A maior dificuldade foi com o transporte, porque se eu fosse uma pessoa muito fraca psicologicamente eu não estaria aqui, no começo eu enfrentei uma barra muito grande, o ônibus não era acessível. Quando eu chegava na parada o motorista e alguns amigos já viam minha situação, e todo mundo que tem coração, digo, que tem o instinto de solidariedade, vinha e me colocava no colo e entrava comigo no ônibus. Para mim que sou mulher isso era muito humilhante, porque todo dia era isso, ia e voltava assim mesmo, durante dois anos. A2

Portanto, a exclusão social e a discriminação estão imbricadas, compondo um “ciclo vicioso em que a exclusão implica discriminação e a discriminação implica exclusão [...] logo, esta ocorre quando somos tratados como iguais em situações diferentes, e como diferentes em situações iguais.” (PIOVESAN 2005, p. 48).

A situação vivenciada por A1 retrata o modo pelo qual foi tratada, em que seus direito de locomoção foi obstruído pelas condições estruturais inadequadas para recepção-la, pois necessita de acesso facilitado aos espaços institucionais.

A partir da ótica dos direitos, não somente direitos à igualdade, mas o direito à diferença, requer a construção de uma via de superação da desigualdade, Bobbio (2004, p.7) salienta que “sem direitos dos homens reconhecidos e protegidos não há democracia e sem esta não existem condições para resolução pacífica dos conflitos.” Acrescenta-se que sem os direitos humanos das pessoas com deficiência reconhecidos e protegidos, torna-se inviável qualquer tentativa de construção de uma sociedade democrática. Isto passa pela relação entre Estado e sociedade civil, para que seja viável a construção de políticas públicas que atentem para a emancipação destes sujeitos.

Os relatos divergem sobre a questão da acessibilidade no câmpus Codó. Apreendeu-se que o direito de locomover-se com autonomia nas dependências da Instituição e o caminho até chegar a escola é uma reivindicação que passa pelo reconhecimento de direitos. Quanto as condições de locomoção de A1, eis o que relata o diretor:

Sei que temos muito que fazer, mas hoje já possuímos vários acessos facilitados para os alunos deficientes, principalmente cadeirantes, antes não tínhamos, mas com a chegada da aluna

deficiente física tivemos que nos adaptar para atendê-la, para que ela pudesse participar das atividades da escola assim como os demais alunos, ela sempre vinha aqui e pedia, brigava, hoje Já temos um ônibus adaptado, as nossas instalações já estão sendo modificadas e as que estão sendo construídas estão dentro dos padrões. Agora dizer que é o ideal, ainda não é. Estamos fazendo o que o tempo do serviço público dar, você sabe que tudo demora muito (DIRETOR).

Neste depoimento, compreende-se que o diretor começa a promover no espaço institucional um local onde todos possam participar das atividades da escola independente de quaisquer condições físicas, isto requer ressignificação da instituição escolar, como um espaço de aceitação das diferenças em todos os níveis e modalidades de ensino, na qual a educação profissional e tecnológica precisa adequar-se para atender aos alunos, compreendendo que os sujeitos, sejam eles com ou sem deficiência, necessitam partilhar do mesmo espaço colaborativo.

As mudanças mencionadas pelo diretor, referente as adaptações estruturais atendeu as reivindicações de A1, em decorrência de sua persistência da estudante, que reivindicava o direito de estudar numa escola adequada às suas especificidades. Eis o relato da estudante:

Quando cheguei aqui não tinha rampas, banheiros acessíveis e também eu não tinha autonomia em alguns lugares, setores e hoje já tem dois banheiros para cadeirantes, um ônibus acessível que melhorou, mas não foi 100%, porque não é todo dia que ele está disponível para me levar, porque sempre viaja, eu tenho que faltar. Como mudaram os motoristas dos outros ônibus eles não sabem lidar com a minha situação, eu acabo não vindo porque prefiro vir no acessível, porque nos outros também não dá, é impossível, alguns tem a porta estreita ou a escada é muito alta. (A1)

Embora tenha havido progresso quanto a locomoção de A1, principalmente quanto ao acesso ao câmpus, ela ainda sofre devido ao transporte não está sempre disponível. Bobbio (2004, p. 16), afirma que “o problema fundamental dos direitos do homem hoje não é de justificá-lo, mas de protegê-los. Trata-se de um problema não filosófico, mas político.” Com isto, o desafio é efetivar os direitos já protegidos e reconhecidos legalmente. Tal contradição está no fundamento da concepção dos direitos, civil, político, social, econômico, cultural, estes que são essenciais para a construção da cidadania plena e dela permanecem excluídos os grupos sociais invisibilizados historicamente, onde os princípios de universalização e indivisibilidade dos direitos não foram alcançados. Portanto, a

efetivação do direito à educação torna-se fundamental para a cidadania da pessoa com deficiência.

As leis existentes são suficientes para efetivação do direito à educação para todos, o que falta são mecanismos que garantam sua execução, como afirma Paiva (2005)

Não falta letra, nem da lei nem de outros usos da cultura escrita, para que o direito se faça prática, mas falta alterar o contexto fortemente desigual, produtor de exclusões, já o mundo em que o direito é reivindicado rege-se pela ideologia do capital, para o qual a desigualdade é fundamento, e não a equidade (PAIVA, 2005, p. 13).

Neste campo de desigualdades e direitos não garantidos, o cumprimento legal de prover a acessibilidade e locomoção como garantia de equidade precisa ser analisado cuidadosamente, porque no câmpus Codó, o qual possui um aluno com deficiência visual, também não fez as devidas adequações para recebê-lo, o estudante A5 demonstra sua conformação com a situação em que se encontra, o qual expõe:

[...] nunca tive nada especial aqui [IFMA], trouxeram uns livros em braile, mas para minhas condições não teve muitas adaptações por parte do câmpus, não tem indicação de local, nem piso adequado, corrimão e os professores fazem o que dá nas condições que eles tem. Mas eu nunca esperei muita coisa mesmo!

As adaptações a serem realizadas nas instituições de ensino e demais estabelecimentos precisam atender a todas as pessoas com deficiência, conforme art. 16 do decreto nº 5296/2004:

As características do desenho e a instalação do mobiliário urbano devem garantir a aproximação segura e o uso por pessoa portadora de deficiência visual, mental ou auditiva, a aproximação e o alcance visual e manual para as pessoas portadoras de deficiência física, em especial aquelas em cadeira de rodas, e a circulação livre de barreiras, atendendo às condições estabelecidas nas normas técnicas de acessibilidade da ABNT. (BRASIL, 2004)

A situação de A5 demonstra que as condições existentes no câmpus Codó são ineficazes para que estes alunos possam estudar, respeitando suas especificidades. No caso do aluno com deficiência visual, não houve mudanças estruturais, como: pisos táteis que o oriente para movimentar-se na instituição, indicação de salas e demais setores em Braille, os professores o atende sem

orientação específica. Esta situação evidencia-se no depoimento da docente quanto aos alunos com deficiência, P3 relata que “são questões levantadas durante a semana pedagógica [relacionado ao atendimento dos alunos com deficiência], mas acabam ficando só nos planos”.

No depoimento de duas professoras (P1 e P2) que utilizam os laboratórios para suas aulas práticas, elas demonstraram preocupação quanto à necessidade de adequações na estrutura física a serem realizadas nestes locais para receber aos alunos A1 e A4:

O laboratório precisa ser todo reformulado, os equipamentos, os móveis. Precisaria de escada para que ela pudesse realmente realizar uma atividade, já que ela tem dificuldade em manusear os equipamentos. Mas no caso dela [A2] até a questão do próprio transporte pra conduzi-la ao curso dificultou o acompanhamento nas aulas, para que ela realmente consiga ter um aproveitamento do curso precisaria reformular muita coisa (P1).

O laboratório utilizado nas aulas da professora não está em consonância com o art. 61 do decreto 5.296/04, que destaca a organização de espaços adequados para atender as pessoas com deficiência, principalmente as que tenham mobilidade reduzida. Os estabelecimentos precisam ajustar-se, necessitam de ajudas técnicas, as quais são

Produtos, instrumentos e equipamentos ou tecnologias adaptados ou especialmente projetados para melhorar a funcionalidade da pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida, favorecendo a autonomia pessoal, total ou assistida (BRASIL, 2004).

A participação nesta aula e nas demais fica comprometida devido a inadequação do espaço e em decorrência das faltas frequentes por conta do transporte, embora A2 tenha garantia legal de usufruir de um ambiente adaptado as suas especificidades ela e os demais estudantes são impedidos de compartilharem experiências inclusivas.

No depoimento de P2, a docente descreve a sua preocupação quanto a utilização do espaço do laboratório por A4

O deficiente físico que tem a perna amputada, ele faz uso do laboratório, como os outros. Mas a gente acaba usando os nossos meios para adaptação dele, dá um lugar para sentar, colocar a muleta, porque ele não pode ficar muito tempo em pé. Como não temos orientação vamos fazendo o que consideramos melhor, mas as vezes eu penso assim, que o ambiente de laboratório são lugares

insalubres, precisam de todos os cuidados necessários para trabalhar neles, e também está adaptados para atender aos alunos com outras deficiências. Precisamos discutir mais sobre essas adequações nas reuniões, porque isso é importante para mim e meus colegas e principalmente os alunos. Fico preocupada com essa situação (P2).

A estrutura física do laboratório também incomoda a docente, pois preocupa-se com as inadequações estruturais existentes no laboratório do câmpus para atender ao aluno com deficiência. Ela observa a necessidade de espaço de debate sobre a questão da acessibilidade, pois isto ocasiona frustração nos docentes porque precisam atender aos alunos sem condições estruturais para tal.

A acessibilidade arquitetônica é um direito

[...] garantido por lei, absolutamente fundamental para que as crianças e jovens com deficiência possam acessar todos os espaços de sua escola e participar de todas atividades escolares com segurança, conforto e a maior independência possível, de acordo com suas habilidades e limitações” (MACHADO, 2011, p. 108).

Quando as condições de acessibilidade são atendidas, promove-se a autonomia dos sujeitos, como: as possibilidades de locomover-se nos diversos espaços, dentre eles, na escola; participar de atividades, sejam elas relacionadas ao trabalho e/ou pedagógicas desenvolvidas pelos docentes; ter acesso a informação; envolver-se ativamente da vida em sociedade estabelecendo relações com as pessoas em seu meio, dentre outras.

4.2.2 Qualidade do ensino, essencial para a formação profissional e de cidadania

O acesso a uma educação pública de qualidade, com condições iguais a todos, ainda constitui um grande desafio, sobretudo, quanto ao respeito à diversidade. É uma realidade que não se pode esconder, pois está presente na própria sociedade em que a estrutura educacional é reflexo dela.

O diretor do câmpus Codó compreende que o acesso e permanência de pessoas com deficiência à escola é um direito a ser garantido pela política. Eis o relato:

Se é um **direito o acesso**, então nós, gestores e formuladores de políticas temos que **garantir essa permanência do aluno na escola com qualidade de educação**. Pra isso nós **devemos fazer adequações dentro da própria instituição, inclusive na formação do próprio professor**. Então, vejo com uma perspectiva boa está atendendo esse aluno, dando direito a esse aluno que ficou por muito tempo, excluído do meio social através da educação (DIRETOR).

Infere-se, no seu discurso, que a instituição escolar necessita de redefinições de papéis e reestruturação para construir sua identidade contextualizada historicamente e politicamente, associada a um espaço dialógico de livre acesso a todas as pessoas. É o que destaca Gadotti (2013):

Trata-se, portanto, de construir uma escola pública universal – igual para todos, unificada – mas que respeite as diferenças locais, regionais, enfim, a *multiculturalidade*, idéia tão clara e fundamental da teoria da educação popular. O grande desafio da escola pública está em garantir um padrão de qualidade (para todos) e, ao mesmo tempo, respeitar a diversidade local (GADOTTI, 2013, p. 55).

Para o supervisor pedagógico, a qualidade na educação passa pelo modo que o IFMA recebe aos alunos com deficiência,

[...] já temos alunos com deficiência no câmpus, nos editais de seleção, por questões legais, eles já prevêm a reserva de vagas, tem lá as cotas para pessoas com deficiência. Cada vez mais, certamente, será ampliado o acesso físico das pessoas, mas apenas isto não é suficiente, educação é muito além disso, essa é uma coisa que não podemos fugir, pois **garantir educação com qualidade** é um **desafio**, é **formar pessoas para o mundo** lá fora, **para a vida**, para **o trabalho** (SUPERVISOR PEDAGÓGICO).

Neste depoimento compreende-se que, o acesso de alunos com deficiência no IFMA significa a preparação da escola para recebe-los, não apenas na aceitação tácita da sua presença, mas compreender como um desafio a ser superado, porque educação inclusiva é garantir o direito de acesso as salas as mesmas crianças e adolescentes, como esclarece Fávero (2011,p.18) cujo “objetivo é simplesmente garantir às pessoas com deficiência o acesso a esse direito humano, comum e fundamental.”

A construção da escola com qualidade para todos constitui um relevante desafio para os sistemas educacionais do mundo inteiro, pois visa à superação histórica das desigualdades intrínsecas ao sistema capitalista, em que as escolas

assumem um caráter controverso ao legitimar interesses que atendem à classe dominante em detrimento das classes populares.

Gadotti (2013 p. 02) observa que

[...] qualidade significa melhorar a vida das pessoas, de todas as pessoas. Na educação a qualidade está ligada diretamente ao bem viver de todas as nossas comunidades, a partir da comunidade escolar. A qualidade na educação não pode ser boa se a qualidade do professor, do aluno, da comunidade é ruim. Não podemos separar a qualidade da educação da qualidade como um todo, como se fosse possível ser de qualidade ao entrar na escola e piorar a qualidade ao sair dela. (GADOTTI, 2013, p.02)

A por novas perspectivas relacionadas a educação motivou os estudantes com deficiência entrevistados, que segundo depoimento, buscava uma “boa escola” (A2) para estudar e atribui ao IFMA a oferta de uma educação de qualidade e preparação para o mundo do trabalho.

Eu sempre tive vontade de estudar no IFMA, o ensino médio, ouvia que a educação **era de qualidade, que agente saia daqui preparados para o trabalho**. Quando eu fazia o ensino médio não tinha transporte para vir pra cá [IFMA] e também a gente não ouvia falar que tinha deficiente estudando aqui. Só em 2011 fiz ENEM, concorri para cotas, passei. Fiquei feliz porque era uma Universidade Federal. (A1)

Eu tive colegas que passaram por aqui e me disseram que era bom. Eu estava fazendo o ensino médio numa escola pública, só que eu estava me sentindo incomodado com algumas coisas que estava tendo lá e eu acabei saindo, porque às vezes faltava professores,então **vim para o IFMA procurar uma melhor estrutura**. Afirmaram que aqui tinha e eu acabei vindo pra cá. (A2)

O fato de ser uma escola conhecida, já ter a fama de formar pessoas, de incluir pessoas depois de terminado os cursos no mercado de trabalho, pelo fato da gente ouvir falar que os **professores são bem qualificados, doutores, mestres**. Sem falar também que **você estuda o ensino médio e já sai com o técnico**, isso é muito bom. (A4)

Tinha o desejo de continuar a estudar com o ensino médio, porque arrumar trabalho com a 8ª série não se consegue nada, mas **eu quis vir mesmo por causa do [ensino] técnico, no currículo pesa um pouquinho**. (A5)

Nestes relatos percebe-se a importância atribuída à educação, em que consideram a qualidade do ensino ofertado no IFMA relevante para a formação para o trabalho, isto corrobora para construção da cidadania e emancipação do indivíduo,

porque a educação precisa estar compromissada com o percurso do seu alunado, contribuindo para formar no indivíduo a consciência necessária para que ele possa gerir suas decisões, para que estes sejam empoderados, garantindo assim um significado em sua via social por meio da autossuficiência.

A posição de A3 diferiu das falas acima. Ele desconhecia a Instituição, “não sabia da existência do IFMA, nem o que tinha aqui, um amigo me incentivou, procurei uma professora que ajudou a fazer a inscrição. Hoje eu já gosto, aprendi a gostar do curso, quero seguir nessa área”, no entanto passou a identificar-se com a instituição e com o curso isto significa que em todos estes casos acarretam a responsabilidade de promover um ensino de qualidade por parte do IFMA câmpus Codó, de modo a atendê-los de maneira exitosa, na superação das desigualdades e promoção da cidadania.

Para Sposati (2000, p. 31)

A educação é, sim, o caminho mais curto para estender o conceito de cidadania a todos os cidadãos. Todavia, o processo educativo deve caminhar estrategicamente vinculado aos princípios da equidade, ou seja, da construção de uma sociedade que respeite a diversidade e que saiba conviver com as diferenças, sejam elas de religião, opção sexual, gênero, entre outras diferenças e opções (SPOSATI, 2000, p. 31).

Porque a realidade histórica das pessoas com deficiência é atravessada por diversas formas de discriminações, desta forma, são incluídas perversamente nos diferentes espaços, sobretudo, no educacional. São fatores inerentes às contradições imbricadas no acesso à educação, atrelado às desigualdades vivenciadas fora e dentro do espaço escolar.

Segundo o supervisor pedagógico, no que tange ao ensino ofertado ao aluno com deficiência no IFMA câmpus Codó, para que ocorra com qualidade, promova a emancipação e atenda as expectativas do alunado,

[...] é necessário atender da melhor forma possível este aluno, não é somente a questão física, mas a humana. Isto sim, também é importante. Sensibilizar os outros alunos, professores, todos os servidores para a questão da inclusão, organizar o currículo, fazer as adaptações necessárias para que este aluno acompanhe as aulas. Vamos supor que organizemos toda a estrutura física do câmpus dentro das normas de acessibilidade, o aluno vai conseguir locomover-se no câmpus, tudo bem! Mas e o acompanhamento das atividades, como fica? Todos precisam está juntos nisso, conviver

para respeitar as diferenças. Isto, para mim, também é qualidade na educação. Isto é inclusão (Supervisor Pedagógico)

A preocupação deste entrevistado é com a oferta de um ensino que vá além de adequações estruturais existentes no espaço da escola, mas ao desenvolvimento de atividades que promovam a inclusão dos alunos, como salienta Mantoan (1998) que uma instituição interessada na oferta educacional de qualidade, deve rever o modo como está lidando com as diferenças no espaço escolar. Esta percepção não está associada ao conhecimento de preceitos técnicos, com a excessiva valorização conteudista e do saber acadêmico, mas um desenvolvimento pleno cognitivo dos alunos, sejam estes alunos com deficiência ou não, pois a compreensão de um ensino de qualidade está associada ao compartilhamento de ideias e do processo educativo.

Para a escola superar seu caráter excludente, que classifica seus educandos de acordo com suas habilidades ou deficiências, é necessário investimento, sobretudo humano, que promova um ensino que compreenda o respeito as diferenças, portanto para o Diretor do câmpus Codó, a qualidade do ensino ofertado por uma instituição, passa pela capacitação dos seus profissionais. É o que afirma:

Estamos ainda tímidos nessa questão de qualificação, de capacitação, de educação continuada no sentido de qualificar esses professores. Haja vista, que a universidade não os preparou. Vejo como essencial capacitá-los para melhorar o ensino e a trabalhar com a diversidade existente na escola, por isso é importante ofertar, **formação continuada não só sobre os alunos com deficiência, mas dos alunos do PROEJA, por exemplo, que também é um público diferenciado, tem outras, vamos dizer assim – outras minorias dentro da instituição que era preciso que tivéssemos uma formação mais adequada, temos que reconhecer, precisamos trabalhar com elas (DIRETOR).**

Para o diretor, a formação inicial dos professores não os prepara para o trabalho com as especificidades dos alunos com deficiência, e com as outras minorias existentes na instituição.

Na perspectiva da capacitação profissional é interessante compreender qual formação poderá se direcionar para contestação e para resistência também das próprias concepções e práticas docentes que produzem preconceito, exclusão e barbárie (ADORNO, 2013), de modo que para concretizar efetivamente a

emancipação é importante centralizar as ações numa “educação para a contradição e para a resistência” (ADORNO, 2003, p.181).

A falta de capacitação prévia para trabalhar com aluno com deficiência foi recorrente nos depoimentos de P3 e P2. Elas relatam que

Não recebemos o preparo adequado pra acolher esse público, mas é algo que está na lei, então nós temos que nos preparar, mas eu não vejo ainda formas como esse processo está sendo viabilizado. [...] tivemos uma palestra só na semana pedagógica, voltada para o aluno com deficiência visual, mas algo muito rápido (P3).

No caso específico da área técnica [referindo a sua área de atuação disciplina de agroindústria], trabalhamos para formar um técnico, então a ausência da capacitação, de esclarecimento, com relação ao tratamento, a forma de ensino, se é uma forma diferenciada, se não é, não sabemos. Essa questão de ser especial, mas não tratar como especial são coisas que nós não temos, falta orientações. A medida que eles vão chegando nós vamos tentando nos adaptar às necessidades deles, cada um de forma muito individual, seja ao cadeirante, seja ao deficiente físico ou deficiente visual (P2).

As docentes criticaram o modo como recebem aos alunos com deficiência, para elas, a ausência de capacitações para lidar com estes estudantes dificulta as relações estabelecidas em sala de aula, pois palestras são eficazes apenas no sentido de sensibilização.

O processo de qualificação docente para atender aos desafios postos pela inclusão escolar dos alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação não se reduz ao conhecimento técnico, mas relaciona-se ao envolvimento das pessoas na luta contra a agressividade e o ódio devendo contemplar “a sensibilidade dos professores no atendimento às necessidades educativas especiais e a diversidade dos alunos com e sem deficiência na escola pública” (COSTA, 2009, p.67).

Nos depoimentos das docentes, observa-se a necessidade de qualificação/formação constante, considerando desafiador trabalhar com educandos com deficiência, pois não sabem lidar com estes alunos.

Acho que nós mesmos temos que buscar mais orientações, mais estudos a respeito. Mesmo não tendo curso de formação, **ficamos também, na condição de que “não temos curso, então a gente também não avança”**. Tem o lado da própria instituição de não favorecer isso, mas eu também acho que nós não buscamos o que deveríamos buscar em relação a essa formação, pelo menos orientação você deveria buscar (P1)

A minha primeira experiência foi esse ano e eu tive logo dois alunos com deficiências diferentes, em turmas diferentes. Mas o que ajudou foi o fato de serem alunos bons, um era muito bom e o outro era regular. Então eu não tive muita dificuldade na verdade. É óbvio que se nós tivéssemos pelo menos um espaço de diálogo sobre o assunto facilitaria muito nosso trabalho, saberíamos com agir. (P4)

Pra mim a instituição deveria ter a responsabilidade total nisso [qualificação]. Uma vez que, se vai ser cobrado do professor ele precisa receber o apoio e o preparo, então eu acho que **é algo que deve partir da instituição para com o professor e não o contrário**. (P3)

As coisas acontecem de forma invertida, eu acho que já passou da hora, do momento. Já estamos com um prazo muito extrapolado pra que isso tenha acontecido, a questão da capacitação. Porque hoje se fala muito em capacitação do profissional [...] nós que somos bacharéis não temos formação pedagógica, para lecionar.[...], **nós as vezes somos jogados em um ambiente onde vai se deparar com um aluno que tem deficiência, então nos encontramos nessas condições pela primeira vez** e não sabemos como agir, como adequar o conteúdo. Eu ainda não tive contato, por exemplo, com alunos deficientes visuais, eu não saberia lidar com essa situação, eu realmente não saberia o que fazer com ele, porque a gente não conhece o método, o braille, não saberia como me comportar em uma sala de aula com esse tipo de aluno. Então, **a instituição como um todo eu vejo que ela tá assim a passos de formiga**, não sei se tem vontade institucional. Pra condição que a gente se encontra hoje, ela está bastante atrasada nessa área. (P2)

Os relatos deixam transparecer claramente, as angústias destes profissionais em relação à capacitação no IFMA câmpus Codó. Nota-se, de um lado, a preocupação com a formação e, de outro a conformação em não tê-la. Ora atribui-se ao próprio profissional a responsabilidade de buscar formação específica para atender aos alunos com deficiência, ora a instituição precisa responder pelo aperfeiçoamento de seus docentes.

O docente se depara por diversas vezes com situações nunca vivenciadas, com um aluno com alguma deficiência na sala de aula. Isto dificulta a própria relação professor x aluno em sala de aula, sobretudo com o aluno deficiente, o que pode contribuir ainda mais para o isolamento deste sujeito.

A capacitação/qualificação docente correspondente à inclusão escolar torna-se, neste caso, espaço/tempo para autorreflexão crítica na busca da elevação do nível de consciência. Caminho que se apresenta como favorável para melhoria das condições de acesso, permanência e aprendizagem nas escolas, superando

práticas autoritárias na perspectiva de construir uma educação para além da reprodução.

Para a docente P2, a capacitação precisa estar presente nos outros setores da escola, não apenas pelos professores “tanto para o docente quanto técnicos administrativos, todos nós precisamos ser qualificados para atender a estes alunos, porque ele acaba percorrendo por todas as instâncias do ensino, não só no corpo docente”.

Costa (2009, p. 158) afirma que:

A meta da inclusão é deixar ninguém de fora do sistema escolar, mas para ter sucesso, não apenas na modificação de estrutura física das escolas, é preciso ter mudança de postura da comunidade escolar. As escolas precisam tornar-se “comunidades conscientes”, que promovam a inclusão não só dos alunos com necessidades educacionais especiais, como também de suas famílias. (COSTA, 2009, p. 158)

Para o diretor, a formulação de políticas de qualificação profissional de professores no âmbito institucional está sendo organizadas para atender as demandas sobre a questão dos discentes com deficiência. Eis o relato:

[...] acredito que no âmbito da formulação das políticas de formação de professores, ela **traça os objetivos, e a gestão coloca em prática esses objetivos**. Nós poderíamos dizer que nós estamos, ainda, nessa formulação política e que estamos iniciando a colocação prática dessas formulações políticas relacionadas a qualificação para trabalhar aos alunos com deficiência. Temos o PDI, e nele consta algumas ações e o que está sendo reformulado consta melhorias em relação ao antigo, principalmente sobre a questão das deficiências. Então, **as políticas já estão formuladas**, já estão vigentes, **mas carece de um tempo, de uma vontade política e de gestão para que se efetive nas escolas, nas instituições educativas. Então, então acho que estamos nessa fase, na fase de tornar concreta** (DIRETOR)

No documento citado pelo entrevistado, o PDI (2009), estava previsto para o quadriênio de 2009-2013, a qualificação para os professores, principalmente aos que não possuíam formação pedagógica.

No referido documento consta a criação de Núcleo de Formação Pedagógica vinculado a Pro-Reitoria de Ensino, entretanto, não foi localizado o referido núcleo no portal do IFMA, localizou-se núcleo de educação a distância. No entanto, este não inferia, especificamente, sobre a formação dos discentes no IFMA.

Na área da educação inclusiva há curso de aperfeiçoamento destinado aos servidores em Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS.

As capacitações precisam ser ofertadas para que os docentes possam conhecer as questões relativas a deficiência e a recepção a diversidade na escola, para que não fiquem apenas transmissão de conteúdo. É o que relata P4: “estou cansada de participar das semanas pedagógicas e falarem superficialmente sobre alguma deficiência, permanecemos na mesma. Isto não é qualificação, isto é enganação.”

Com isto, é inútil ofertar capacitação sobre questões relativas a deficiência na escola, pois as formações oferecidas aos professores nem sempre atendem a perspectiva inclusiva, porque “se desenvolve a partir de conhecimentos previamente selecionados e transmitidos aos professores, como manuais para bem atender às necessidades e aos interesses de todos os seus alunos” (MACHADO 2011, p. 13).

É importante superar o discurso que os professores e a instituição de ensino não estão preparados para receber estes alunos, pois a inclusão não é uma benevolência dada as pessoas com deficiência, e “o argumento do despreparo dos professores não pode continuar sendo *álibi* para impedir a inclusão escolar da pessoa com deficiência” (SARTORETTO, 2011, p.78). Compreende-se que promover a formação de professores para o atendimento do aluno com deficiência na educação profissional e tecnológica, trata-se de formá-los para o heterogêneo. Para isto é imprescindível repensar toda a estrutura escolar da instituição, e não apenas colocar a responsabilidade nas mãos de uma categoria ou uma pessoa, já que é necessário rever o modo como a gestão enxerga esse aluno com deficiência nos seus espaços.

A qualificação docente não pode ser unicamente responsável pela mudança de postura dos profissionais na escola, mas pode contribuir para rever determinadas situações recorrentes no ambiente escolar, como relata a assistente social:

Investir na educação continuada, trabalhar com todos da escola sem exceção, todos os servidores, alunos. Seja através de cursos, palestras. Precisa é começar logo, depressa, é urgente tudo isso. Não podemos mais fechar os olhos e dizer que não estamos preparados. (ASSISTENTE SOCIAL)

A educação de qualidade para todos está associada com a luta de educadores e educandos conscientes e compromissados com a inclusão concebida como um projeto de sociedade acessível. Educação que na expressão de Adorno (2003) se diferencia da ideia de modelagem de pessoas e de simples transmissão de conhecimentos, forja-se na elaboração de uma consciência verdadeira, indicando que “uma democracia com o dever de não apenas funcionar, mas operar conforme seu conceito demanda pessoas emancipadas. Uma democracia efetiva só pode ser imaginada enquanto uma sociedade de quem é emancipado.”

A educação possui caráter social e político, pautada na busca da transformação social, possibilitando ao alunado que o mesmo reflita criticamente sobre os aspectos cotidianos nos quais estão inseridos, por este caráter social, político e emancipatório.

O ensino de qualidade requer profissionais que promovam em seu alunado, seja ele com deficiência ou sem deficiência, o desenvolvimento de habilidades, conhecimento, ideias e atitudes que vão despertar o interesse nesses indivíduos por assuntos diversos, viabilizando sua participação ativa na vida política do país, sabendo reivindicar seus direitos, cumprir seus deveres, na perspectiva de desenvolvimento do cidadão.

4.2.3 Educação Inclusiva de pessoas com deficiência

A educação inclusiva contida na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008b) está alinhada a ideia do direito de estar juntos, de participar e de aprender em um ambiente sem discriminação, que valoriza as pessoas contribui para inclusão e diversidade humana.

Para o diretor do IFMA câmpus Codó a inclusão começa a partir do acesso dos alunos com deficiência na instituição, este descreve como um

[...] **compromisso social** que todo educador deve ter em relação à igualdade de condições de acesso permanente do aluno na escola. Acho que a educação é feita com desafios e vejo como desafio enorme de dar esse tratamento adequado a esses alunos. Isso é um avanço para o Brasil e para o Instituto. Aos poucos vem dando essa

abertura, vem dando essa condição legal, esse direito ao aluno, ao acesso. (DIRETOR)

Portanto, o Estado fomenta o acesso às instituições de ensino aos que foram excluídos, na tentativa de minimizar as desigualdades históricas, abrindo as portas das instituições de ensino dispostas a receber estas categorias, os que foram “mantidos do lado de fora” (ARROYO, 2010, p. 1392). Daí a necessidade de refletir sobre “as desigualdades e suas vítimas redefinidas nas formas de se pensar o Estado, as escolas, as instituições normativas, os grupos gestores, formuladores, avaliadores e analistas de políticas de ‘igualdade’. Aliás, de inclusão.” (ARROYO 2010 p.1392)

Na tentativa de promover a educação inclusiva de estudantes com deficiência no câmpus, enquanto Escola Agrotécnica Federal havia núcleo que atendesse a estes discentes e um profissional responsável em gerir as ações no câmpus destinado a inclusão, o qual atualmente foi denominado NAPNE, como afirma:

Entre 2005 e 2006, já havia essa construção de um núcleo pra atendimento de pessoas com deficiência, para a inclusão, mas esse profissional –pediu redistribuição, então ficou prejudicado. Mas, na época não tínhamos alunos com deficiência para acompanhar [...] e devido a rotatividade muito grande de profissionais, então não se deu continuidade. (DIRETOR)

Devido a rotatividade de profissionais e por não ter alunos com deficiência à época no câmpus, não se deu continuidade ao núcleo, justifica o diretor. Isto ocorre devido à ausência de uma estrutura organizada para atender aos alunos com deficiência, ao focalizar em único sujeito a organização de ações de inclusão, a instituição desresponsabiliza-se por isso, em que as atividades inclusivas não são materializadas para atender a comunidade escolar.

Situação similar foi descrito por Rosa (2011), em pesquisa mais recente constatou, através de entrevistas realizadas com diretores, coordenadores entre outros gestores, que as ações destinadas a estes Núcleos de Atendimento a Pessoa com Necessidade Específica, são direcionados para uma única pessoa e que as boas intenções ficam limitadas por falta de recursos.

Identifica-se que a situação destes Núcleos não mudaram com a criação dos Institutos, pelo menos no câmpus Codó verificou-se que permaneceu com problemas no funcionamento destes. No depoimento do diretor, eles estão sendo

construídos no IFMA, na verdade seriam reestruturados já que outrora já existiam, o qual expressa:

Nós temos um núcleo que está sendo construído na instituição, tem uma pessoa que vai, logicamente, coordenar esses trabalhos [de inclusão] Nós temos uma equipe multidisciplinar que tá sendo construída, estamos aguardando somente os concursos públicos, que é formado por assistente social, pelo pedagogo, pelo próprio psicólogo. São pessoas importantes para dá as orientações, para que não se trabalhe apenas com uma pessoa específica, mas com uma equipe multidisciplinar. (DIRETOR)

Compreende-se a preocupação do diretor em romper com a responsabilização de uma única pessoa para gerir as ações do Núcleo, mas quanto a equipe multidisciplinar descrita pelo referido entrevistado, no documento do PDI (IFMA, 2009) vigente não há referência sobre a criação desta no IFMA. Como o Projeto Político Pedagógico do câmpus Codó ainda está em construção não foi possível obter informações sobre a consecução desta equipe nos espaços do Instituto.

Portanto, a inclusão se concilia com uma educação para todos, em que

os recursos físicos e os meios materiais para a efetivação de um processo escolar de qualidade cedem sua prioridade ao desenvolvimento de novas atitudes e formas de interação, na escola, exigindo mudanças no relacionamento pessoal e social e na maneira de se efetivar os processos de ensino e aprendizagem (MANTOAN, 1993, p.07)

O posicionamento do diretor do IFMA câmpus Codó em relação a inclusão é como se esta fosse efetivada apenas no momento em que o Núcleo e a referida equipe multidisciplinar estivesse em funcionamento. A necessidade de novas atitudes, como referencia Mantoan (1993), exige mudanças e estas não podem ser impostas, mas precisam constar como resultado de uma consciência evoluída de educação e de desenvolvimento humano.

Embora compreenda-se que um núcleo apenas não pode ser responsável pela discussão, implementação da inclusão nos câmpus do IFMA, a efetivação do Núcleo de Atendimento a Pessoa com Necessidades Específicas – NAPNE direciona as ações realizadas na Instituição, como destaca a assistente social neste depoimento:

É necessário que haja um entendimento do IFMA sobre a necessidade urgente do núcleo sair do papel e ser posto em prática, pois o número de alunos com diversos tipos de deficiência só tem aumentado e nada tem sido feito. É necessária capacitação constante com os professores para lidar com a diversidade dentro da sala de aula, é preciso recursos e materiais pedagógicos para que a aprendizagem seja eficaz (ASSISTENTE SOCIAL)

A entrevistada atribui a falta de discussões e ações sobre o a inclusão dos alunos com deficiência no câmpus a inexistência do referido núcleo. Porque devido ao seu não funcionamento, não tem sido implementadas ações efetivas para atender aos discentes com deficiência. A qual confere a falta de capacitação docente e a desestruturação física, de materiais didáticos pedagógicos como co-responsáveis pela dificuldade de inclusão deste alunado.

Essa falta de apoio para efetivação do núcleo de atendimento as pessoas com necessidades específicas tem sido uma constante, inclusive Rosa (2011) assinala em sua pesquisa que as boas intenções esbarram em dificuldades oriundas da falta de recursos financeiros. Descreve precariedade pela qual passam o funcionamento do núcleo, pois em muitas instituições ele foi criado apenas nominalmente, para constar nas estatísticas e relatórios oficiais. Na prática, tem inviabilizado seu funcionamento por falta de condições de trabalho.

A situação descrita por Rosa (2011) é evidenciada no relato na assistente social do câmpus Codó:

O núcleo para atendimento das pessoas com deficiência, o NAPNE em Codó ele nunca saiu do papel. Na verdade, a nível de IFMA, as ações desse núcleo são apenas pontuais, acredito que não corresponde nem a 30% do que está instituído em leis e decretos. (ASSISTENTE SOCIAL)

Rosa (2011) reforça que muitas limitações nas ações dos NAPNEs provem do não cumprimento das responsabilidades das instâncias superiores, entre elas a omissão da direção da Escola.

Isto reforça a ideia de que não se pode conferir a apenas algumas pessoas ou núcleo a responsabilidade de realizar ações de cunho inclusivo nos câmpus, posto que o entendimento de inclusão é justamente toda a comunidade escolar mobilizar-se para atender aos alunos com deficiência.

A educação inclusiva no câmpus Codó, é definida pelos docentes entrevistados sobre diferentes perspectivas. P4 a retrata como a “participação de

todos os alunos nas atividades de forma eficiente, em que todos saiam ganhando”, as demais docentes relataram o seguinte:

Não tenho conhecimento aprofundado sobre esse assunto. A noção que tenho é através do dia-a-dia. Para mim a educação inclusiva é uma **forma das pessoas que tem essas limitações possam conviver, com outras pessoas e possam realizar as mesmas coisas**, está nas mesmas situações que as outras pessoas normais estariam, as que são chamadas ditas normais. (P1)

Penso que seja ferramenta de apoio junto com as políticas para **adaptação daquela pessoa** que é portador de algum tipo de necessidade às condições da escola, tanto da parte física como também da área humana. Como capacitação de profissionais, ajustes em prédios, para poder adequar-se para beneficiar o aluno e este permanecer na instituição, auxiliar no convívio dele junto a comunidade escolar. (P2)

Uma forma do aluno participar do processo educacional sem sentir tanto essa diferença. Mas, eu **não consigo observar no espaço onde eu trabalho a educação inclusiva** como eu acho que ela deveria acontecer realmente, que é **o aluno se sentir parte desse processo e não aquele diferente dos outros**. (P2)

As concepções das docentes acerca da inclusão do aluno com deficiência no IFMA câmpus Codó caracterizam-se por associar a deficiência a limitações que estes possam ter na convivência em sociedade, os quais precisam adaptar-se ao ambiente externo e tornar-se parte do processo educacional.

Identifica-se nos depoimentos acima citados, a argumentação, de que a escola também precisa adequar-se para receber a estes estudantes, porque uma escola inclusiva trabalha para incluir a necessidade de todos em sua conjuntura, não apenas alunos com ou sem deficiência, pois estrutura-se para atender as necessidades dos estudantes. Sassaki (2010) salienta que a inclusão causa mudanças educacionais, porque ajuda não apenas aos alunos que apresentam dificuldades, mas assiste, apoia docentes, discentes, pessoal administrativo, para que todos obtenham sucesso no processo educacional.

Dificuldades quanto ao processo de inclusão dos discentes com deficiência no câmpus Codó são permeadas pelo preconceito de alguns profissionais, expressada pela assistente social, no relato abaixo:

A principal dificuldade que identificamos é o **preconceito** dos demais colegas. [em relação aos alunos com deficiência] Acredito que isto se dá pela falta de conhecimento e informação acerca das deficiências.

**Os colegas os veem como inferiores, incapazes, 'coitados'.
(ASSISTENTE SOCIAL)**

Isto demonstra o desconhecimento sobre o respeito as diferenças. Silva (2006, p. 426) ressalta que “o preconceito às pessoas com deficiência configura-se como um mecanismo de negação social, uma vez que suas diferenças são ressaltadas como uma falta, carência ou impossibilidade”.

Esta situação torna-se mais preocupante quando observa-se a declaração do supervisor pedagógico, o qual relata que determinados professores, além de não possuírem o conhecimento necessário sobre deficiência e inclusão são responsáveis por apelidos depreciativos de tom jocoso direcionados a determinado aluno com deficiência. Isto demonstra a falta de ética, e total desconhecimento sobre direitos e de cidadania, pois o mesmo rotula o aluno, como se a sua condição fosse capaz de suplantar as qualidades existentes no ser humano. Ao estigmatizar o aluno com deficiência, o docente deixa de ver as qualidades contidas no indivíduo e passa a enxergar a deficiência em si, como se esta definisse o aluno. Esta situação é descrita abaixo, pelo supervisor pedagógico.

A pessoa com deficiência ainda é vista como incapaz na escola, na sociedade em geral. Alguns alunos não demonstram, ou não gostam de falar de sua deficiência pra fugir desse estigma, desse preconceito. Não que a escola vá tratar esse aluno como coitadinho, mas precisa saber trabalhar com direcionamento, pra tentar de alguma forma potencializar suas habilidades ou algo assim. Até porque, também para trabalhar a questão do preconceito dentro da escola a gente tem aluno deficiente, **que tem deficiência no braço, tem professor que o chama de mãozinha.** Isto é a mais pura verdade, só torna visível o quanto temos ainda que trabalhar com nossos professores e os demais estudantes. Os próprios professores começam a **classificar** o aluno por sua deficiência, mas o contrário também é verdadeiro, ele dificilmente vai ser identificado por suas habilidades, o excelente aluno. No geral está se buscando mais coisas negativas nos estudantes, procurando as falhas com essa mania de avaliar e classificar tudo. (SUPERVISOR PEDAGÓGICO)

Identifica-se que a estranheza causada através do primeiro contato com a pessoa com deficiência pode manter-se por um longo período de tempo dependendo do tipo de interação e dos que compõem essa relação, pois o preconceito surge “como um comportamento pessoal, porém não pode ser atribuído apenas ao indivíduo, posto que não se restringe a exercer uma função irracional da personalidade” (SILVA, 2006 p. 427).

O comportamento destes profissionais está refletido também em relação aos alunos com deficiência, pois estes ficam temerários em sofrer algum tipo de preconceito na escola, isto evidencia-se no relato de A3 e A1:

Quando entrei lá [IFMA] não falei pra ninguém, porque deu medo de sofrer preconceito e as pessoas são assim, chamam “ei surdo” e eu não gosto. Eu não gosto das pessoas que me chamam de surdo, aí eu só falava para os professores, os alunos que eu não gostava (A3).

Eu já sofri muito por causa disso [deficiência], já fui chamado de irmão gancho, uns apelidinhos bestas. Tem o outro colega também, ele [amigo de A2] disse que se esconde por medo da sociedade, quando **ele veio fazer a matrícula dele ele ficou com vergonha de mostrar a mão**, ficou fazendo de tudo para esconder. Eu não faço mais isso! Eu não! (A2)

Nos relatos de A3 e A2 percebe-se como estes estudantes sentem-se em relação a sua condição, uma escola inclusiva permite que todos possam usufruir dos seus espaços sem se sentir tolhidos por suas características, que constituem as diferenças, porque a heterogeneidade presente nas instituições escolares nada mais é do que o reflexo da própria sociedade, se esta é preconceituosa, a escola deve ser a promotora de reflexão sobre as concepções acerca do diverso, do diferente.

Na Política Nacional de Educação na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL 2008).salienta que não se pode estacionar na categorização atribuída a pessoas com deficiência, posto que os indivíduos mudam continuamente e diante deste contexto, a escola com seus agentes precisam engajar-se para superar a exclusão, promovendo cada vez mais ambientes diversos e oportunistas da aprendizagem, independente de quem sejam os alunos, já que não podem estar limitados a apenas uma definição

O supervisor pedagógico demonstra-se preocupado com estas atitudes de alguns docentes, e atribui ao Departamento de Ensino, responsável pelo acompanhamento das atividades pedagógicas desenvolvidas pelos professores no IFMA, a não superação deste quadro discriminatório, perpetuando ainda mais o preconceito, como descreve:

O próprio departamento de ensino não vê como diretriz central acompanhar as pessoas com deficiência e a questão de alguns professores que ficam fazendo brincadeiras com os alunos. Você não tem visto uma centralidade das discussões pedagógicas no câmpus, demonstração disso são as próprias **reuniões de professores, essa pauta é marginalizada**, parece aqui ou ali, se for

pegar as pautas das reuniões pedagógicas você vai ver um ou outro momento isolado, quando aparece. Eu acho que isso demonstra bem claramente em quais passos nós estamos. (SUPERVISOR PEDAGÓGICO)

Esta situação descrita demonstra que o câmpus Codó não reconhece o debate sobre a deficiência, a inclusão das pessoas com deficiência e tampouco a questão das diferenças existentes no seu espaço escolar, porque as instituições de ensino que “reconhecem e valorizam as diferenças têm projetos inclusivos de educação” (MACHADO, 2011, p. 63), há espaço para discussão.

De modo a romper com esta cadeia preconceituosa, a assistente social considera importante para a promoção de uma educação profissional e tecnológica inclusiva no IFMA seja necessário.

Trabalhar não somente com os alunos deficientes, mas com os colegas, os professores e servidores de **forma inter e multidisciplinar**, além de recursos pedagógicos disponíveis para garantir o processo de ensino-aprendizagem (ASSISTENTE SOCIAL)

A proposição do supervisor pedagógico, para solucionar esta situação discriminatória é a respeito do aluno com deficiência na escola, é buscar experiências na educação profissional e tecnológica inclusiva exitosas em outros Institutos Federais. Desenvolver junto aos professores possibilidades para atender aos alunos com deficiência, partindo de discussões no ambiente educacional, tornando-se uma preocupação política a ser fortalecida no cotidiano escolar.

Acho que caminho seja mesmo tentar buscar junto com os professores das mais diversas disciplinas, alternativas. Conhecer experiências espalhadas pelo, Brasil a fora de instituições que fazem trabalhos relevantes, atendimento educacional especializado. Seria **buscar essas experiências, trazer profissionais que trabalham diariamente com essa temática**, talvez poderia assim, colocar essa discussão em pauta, não no rodapé da pauta, mas um ponto de destaque. Como eu falei, são coisas que gestores precisam tomar a frente, não só profissionais isolados, só essa ou aquela pessoa, assim torna-se algo insuficiente. (SUPERVISOR PEDAGÓGICO)

Já para P2, a direção da escola possui o papel de conectar as políticas inclusivas ao câmpus, “o gestor precisa tomar providências, se algo não funciona tem que partir das instâncias superiores a busca de soluções e não ficar repassando o problema”. Para P4 a inclusão “é um engodo! Nem discutindo sobre isso estamos! Vamos buscar alternativas, parcerias para ver se dá certo, ver alternativas.”

As docentes inquietam-se diante do problema de não haver um espaço dialógico sobre a inclusão do estudante com deficiência no câmpus Codó. P4 sugere parcerias para auxiliar no atendimento deste aluno, esta proposição vai ao encontro da Resolução nº14/2014 das normas dos cursos técnicos do IFMA, que prevê parcerias com alguns órgãos, sejam eles particulares ou privados para receber aos alunos com necessidades específicas. Mas o referido documento trata apenas do atendimento educacional especializado, não consta referência sobre outros tipos de parcerias destinadas aos docentes.

A inclusão não enfoca o problema, a deficiência, a diferença, é necessário fazer com que todos compreendam o papel da escola, como define Mantoan (2011, p. 67) que “é um espaço privilegiado de encontro com o *outro*. Este *outro*, que é, sempre e necessariamente diferente.”

4.2.4 Dificuldades e limites no processo de acompanhamento pedagógico

A Resolução nº 14 de março de 2014 das normas gerais da educação profissional técnica de nível médio do instituto, estabelece o acompanhamento de pessoal especializado para atender aos alunos com necessidades específicas (alunos com deficiência, altas habilidades/superdotação, transtornos globais de desenvolvimentos) nos câmpus do IFMA, em consonância com Atendimento Educacional Especializado – AEE, regido pelo decreto 7.611, de 17 de novembro de 2011. Este tipo de atendimento se dá em ambiente próprio e com pessoal especializado, ocorre no contraturno de aula do aluno, de modo complementar ou suplementar ao ensino.

O supervisor pedagógico denomina o acompanhamento pedagógico destinado aos alunos com deficiência no câmpus, apenas conversas informais, nas quais os discentes relatam suas vivências e angústias, como descreve:

Praticamente **não existe o acompanhamento**, o que são essas conversas. Nos momentos de angústia eles vem aqui, conversam, acho que A1 é o aluno que mais tem angústias. Como ele participa de associação, é envolvido em movimentos organizados de pessoas com deficiência, então, é quem mais nos procura para conversar. Mas **isso não caracteriza um atendimento no sentido**

pedagógico. Isto é praticamente inexistente, algumas boas ideias de querer estruturar o atendimento, mas na prática a gente sabe que não existe, fica muito a critério de cada professor. Cada professor dentro de sua disciplina, tem que manejar algumas estratégias, mas **institucionalmente, de uma política orientada, não temos nada.** Basicamente trabalhamos com a boa vontade, direcionado através da experiência de alguns professores, e pela aquela inquietação também. (SUPERVISOR PEDAGÓGICO)

Neste depoimento, o supervisor pedagógico salienta a existência de “Iniciativas individuais” direcionadas para acompanhar os discentes com deficiências nas atividades pedagógicas desenvolvidas nas aulas dos professores, já que estes não são assistidos por nenhum profissional para auxiliá-los, quais sejam: pedagogos, professores especialista em áreas relativas a deficiência e inclusão, diferente do estabelecido pelo decreto 7.611, de 17 de novembro de 2011, em que um dos seus objetivos elencados no art. 3º parágrafo 1º, os estabelecimentos de ensino deverão “prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes” (BRASIL, 2011d)

Estas condições não estão sendo garantidas, no entanto, o desconhecimento sobre como direcionar os conteúdos das aulas gera angústia nos docentes, como retratado P1 que leciona para aluna com deficiência física no curso superior de química, a qual possui um comprometimento em uma das mãos, expressa:

[...] as condições que nós temos não são adequadas para atender alunos com deficiência física, por exemplo, eu estou trabalhando no estágio [em uma escola de ensino fundamental na cidade de Codó] e convivo com esta aluna, vi as dificuldades que ela tem, então percebi que embora as políticas existam, elas não estão sendo aplicadas. Na escola, ela se limita a trabalhar com a fala,. ela consegue gesticular, mas escrever no quadro ela não pode, ela precisaria de um computador, algo ao alcance dela para ajudá-la.. Não tem aplicação nenhuma em relação ao trabalho que a gente realiza e o que ela precisaria para poder realmente ser incluída dentro daquele curso. No laboratório, por exemplo, ela fica limitada porque não consegue manipular os materiais porque não são adaptados para ela, os demais conseguem, mas ela não. P1

A professora mostra-se frustrada ao fazer o acompanhamento da aluna nas aulas práticas (no laboratório) e no estágio, que ocorre em escola do município de Codó, ambos ambientes não possuem condições que corroborem a participação

desta nas atividades desenvolvidas pela docente, a qual participa de maneira fragmentada porque os materiais não são adaptados.

No entanto, há possibilidades de adequações não apenas no espaço físico, mas nas aulas ministradas que atenda aluna e professora. Dependendo da deficiência física esta possui diversos tipos e graus de comprometimento, requer estudo específico para atendê-las, e a melhor maneira de fazer isto é utilizar tecnologia assistiva, expressão utilizada para identificar recursos e serviços que contribuem para ampliar habilidades funcionais de pessoas com deficiência. (BERSCH,2007)

Os ambientes podem adequar-se para atender a estes alunos, com criatividade para que este realize o que deseja, como salienta BERSCH (2007, p. 31) “é encontrar uma estratégia para que ele possa *fazer* de outro jeito. É valorizar o seu jeito de fazer e aumentar suas capacidades de ação e interação a partir de suas habilidades.” Portanto, é ensinar o mesmo conteúdo criando as estratégias necessárias para que a docente com deficiência possa ter autonomia.

A dificuldade para P4, reside no quantitativo de aulas, que em sua opinião dificulta quaisquer acompanhamentos a ser realizado com os alunos com deficiência. Retrata que “o fato de termos milhares de aulas e milhares de alunos complica tudo”. A qual propõe:

Acho que os alunos dos cursos superiores, de licenciatura deveriam pensar em atividades que pudessem nos ajudar, criar materiais que pudessem nos auxiliar nas diversas disciplinas, porque seria um aprendizado pra eles e seria uma ajuda pra gente, um link dos próprios alunos dos cursos superiores com os professores da instituição, porque nós temos muitos trabalhos, muitos alunos, muitas turmas e não temos tempo para tratarmos com muitos alunos de forma individualizada. E fora que nós poderíamos ter disciplinas, com pessoas especializadas, que trabalham realmente com aluno com deficiência, com as mais diversas deficiências, como os casos que temos aqui, visual, auditiva e física. P4

A referida professora sugere, devido a inexistência de materiais adaptados no campus, que atenda aos discentes com deficiência, envolver os alunos dos cursos superiores na criação de materiais para trabalhar com estes estudantes.

Com referência ao decreto 7.611/2011, este estabelece o apoio financeiro para a criação de Salas de Recursos Multifuncionais, locais destinados ao desenvolvimento de materiais pedagógicos para atender aos discentes com

deficiência, nas instituições de ensino, pois são ambientes com equipamentos, mobiliários, materiais didáticos e pedagógicos para oferta do AEE.

De acordo com este decreto o atendimento ao aluno com deficiência será pelo Atendimento Educacional Especializado, lembrando que este dá o apoio necessário para que o professor desenvolva suas atividades em sala de aula.

Os Institutos Federais de Educação e Tecnologia, possuem modelo que atende, na mesma instituição, alunos do ensino médio integrado com técnico, ensino superior e educação de jovens adultos, em que seus professores trabalham praticamente em todas essas modalidades, isto ocasiona desafio para atender as especificidades do público de cada uma destas modalidades. Esta situação é explicitada no relato de P1 ao dizer que dependendo do dia de trabalho ministra

aula pela manhã no ensino médio, à noite no superior. Ano passado eu estava nos três (médio, superior e EJA) e tinha alunos com deficiência na EJA e no superior, assim fica difícil acompanhar como se deve esses alunos, não tem como desenvolver um trabalho de qualidade, acabamos fazendo o que dá, sozinha mesmo. P1

A docente atribui o não acompanhamento dos alunos com deficiência, a quantidade de aulas excessivas, gerando um sentimento de incapacidade, de frustração por parte do profissional que se vê em uma situação da qual não consegue ter controle, porque precisa ensinar sem conhecer as particularidades decorrentes das especificidades destes estudantes.

Para P4, a situação de ministrar aulas para públicos tão diferentes, fica comprometido devido a ausência de acompanhamento por parte dos profissionais da escola, docentes, supervisor pedagógico, assistente social, os quais desenvolvem ações relacionadas aos discentes com deficiência de maneira individualizada, o que é descrito pela assistente social como “fragmentado e sem continuidade”, reforçando a declaração de P4

[...] enquanto continuarmos fazendo o que dá, dentro das possibilidades que nos são apresentadas, os alunos vão continuar sendo os mais prejudicados, e cada um de nós fazendo um serviço individualizado, sem discutir a questão profundamente.

Para romper com este quadro de ações de cunho individualizadas, que não convergem para atender aos discentes com deficiência, o supervisor pedagógico aponta a necessidade de se “ter uma estrutura direcionada que possibilite a informação dos professores e demais profissionais do câmpus” sobre as

deficiências e o atendimento dos discentes nestas condições, possibilitaria “a compreensão e sensibilização dos professores, já que é algo que não existe hoje.”

Embora, encontre problemas quanto ao engajamento de docentes sobre o a questão do aluno com deficiência, o supervisor pedagógico salienta que surgem interessados, devido a informações sobre as pessoas com deficiência e relativo ao respeito as diferenças nos mais diversos espaços, divulgadas através da mídia, o qual expõe:

[...] as imposições legais que são postas na mídia, até pela própria discussão que existe na sociedade hoje, fala dessa necessidade de aceitar o diferente. Então alguns param para ouvir, mas ouvir daquele jeito, meio assim, isso **é bem legal desde que eu não seja responsável por fazer** (SUPERVISOR PEDAGÓGICO).

Entretanto, o interesse em participar das discussões sobre os estudantes com deficiência no IFMA, se esvai quando surge a necessidade de escolher alguém pela organização de espaços de diálogo na instituição. Embora, faça parte das inquietações de alguns docentes a questão referente ao acompanhamento pedagógico destes alunos, como é expressado no relato da Assistente Social:

[...] esses professores que se inquietam e procuram integrar o aluno nas atividades que são propostas, são casos isolados. Institucionalmente a gente não tem, por exemplo, curso de formação para apoiar, não temos pessoas suficientes para acompanhar estes alunos, **falta profissionais**. Você acha que uma única assistente social vai dá conta de mais de mil alunos e dentre estes os com deficiência? Não dá. É impossível acompanhá-los, visitar a família, conhecer a realidade deles. (ASSISTENTE SOCIAL)

Identifica-se que as ações realizadas no câmpus não contempla a realidade encontrada na escola, referente aos discentes com deficiência, porque devido a.escassez de profissionais especializados que auxiliem os docentes em suas atividades pedagógicas e aos alunos que também precisam de acompanhamento. Como expressado abaixo:

[...] o envolvimento dos alunos nas atividades [pedagógicas] fica a critério do professor, os que tem sensibilidade, que conhecem um pouco da questão da deficiência, tiveram isso na sua formação, ou mesmo que não tiveram em sua formação, mas depois foi buscar fez algum curso se interessaram, desenvolvem suas adaptações para atender aos alunos com deficiência. (SUPERVISOR PEDAGÓGICO)

Este relato demonstra que não há planejamento pedagógico, esta falta de articulação dificulta a concretização atividades a serem desenvolvidas com os alunos com deficiência, pois ocorrem quando há disponibilidade dos profissionais no câmpus para desempenhá-las.

Evidencia-se no relato de P2, que ao receber um aluno com deficiência física (umas das pernas amputadas) em uma aula no laboratório da escola percebeu que precisaria de uma forma diferente de lidar com este estudante, expressada pelo depoimento que segue:

Quando a gente recebe um aluno em sala de aula, ainda que ele seja deficiente, eu acredito que ele deve ser tratado como um aluno diferenciado, porque só o fato dele está ali e de talvez enfrentar tanto tipo de preconceito, e ver os demais sem deficiência eu não sei qual o sentimento dele em relação a isso, mas ao receber este aluno, colocá-lo no laboratório, fazer todos os procedimentos, buscar alternativas de aprendizado para ele, tratá-lo sem diferenciação nenhuma, encorajando-o, dizendo que ele também é capaz de fazer as mesmas atividades, acredito que isto influencie o aluno positivamente, é um trabalho solitário porque a gente não sabe se está correto, não temos um direcionado, é o sexto sentido, eu acho. Porque queremos que ele saia dali um bom profissional também. (P2)

A docente busca alternativas para encorajar o aluno a participar de suas aulas, para que este não se sinta incapaz de realizar as atividades propostas, ao que parece auxilia o aluno dentro de suas possibilidades. Esta situação reflete-se na fala do supervisor:

Nós não temos proximidade com a família pra entender um pouco da situação, a vida desses alunos. Numericamente mesmo, não tem profissionais que dê conta das rotinas, diários e ainda fazer esse trabalho que demanda da gente ter um trabalho específico e tem que ter preparação mesmo. Esses alunos precisam de um atendimento especializado para poderem auxiliá-los de modo positivo nas aulas (SUPERVISOR PEDAGÓGICO)

Para P1 trabalhar com alunos com deficiência possibilitou novas aprendizagens, mas reconhece a importância destes indivíduos terem acompanhamento individualizado junto com as aulas, relata que:

[...] é uma experiência que vale a pena passar, estes alunos nos ensinam muito, na próxima vez que eu tiver um aluno com deficiência eu já vou enxergar com outros olhos, terei algumas metodologias em mente, mas por mais que tenha me esforçado para oferecer a este aluno boas aulas ele não teve o acompanhamento necessário, alguém que o atendesse quando ele tinha dúvidas além de mim, que

conhecesse especificamente determinada deficiência e saiba trabalhar isso com o professor, para nós não ficarmos mais sem saber como agir quando estiver com esses alunos em sala de aula. P1

Percebeu-se no depoimento do supervisor que a falta de profissionais para fazer os devidos acompanhamentos dos alunos reflete na qualidade do atendimento a estes destinados, já que estes requerem algo específico. Assim como, a professora P1, observa que o fato de não ter um atendimento individualizado, o aluno pode passar por dificuldades no seu percurso escolar, no caso da docente ela foi aprendendo com o próprio discente a conhecer a melhor forma de ensiná-lo.

A desarticulação entre os profissionais e setores localizada na realidade do câmpus Codó, faz com que os discentes com deficiência permaneçam sem acompanhamento pedagógico necessário para as aulas e quaisquer outras atividades realizadas na instituição de maneira satisfatória.

Temos casos de alunos com deficiência física que participam das atividades, para eles é relativamente fácil participar, mas depende também da deficiência, porque se for cadeirante dificulta as coisas. Mas temos o caso do aluno cego, eu vejo que ele tem bastante dificuldade de participar das atividades. Temos outro caso da aluna da educação de jovens e adultos, que era surda, ela desistiu, acho que nunca se adaptou, não conseguiu acompanhar. Há também algumas exceções como é o caso do outro aluno do ensino médio que é deficiente auditivo, o que é deficiente físico do ensino médio, também está presente em algumas atividades, mas são exceções. (SUPERVISOR PEDAGÓGICO)

Dependendo do grau de severidade da deficiência, pode ocasionar a participação ou não dos alunos com deficiência nas atividades realizadas no câmpus. Através do depoimento do supervisor pedagógico percebe-se que a falta de acompanhamento tem ocasionado inclusive a desistência de alunos que não conseguiram participar de atividades pedagógicas propostas pelos professores ou devido aos ambientes de uso comum (laboratório, salas de aulas entre outros) inadequados para este aluno.

O supervisor menciona que a instituição nada fez para atender ao aluno com deficiência visual e quaisquer conquistas que este obteve foi por mérito pessoal, o IFMA não contribuiu para que o mesmo pudesse desenvolver-se.

Em nosso caso específico, nós temos o **aluno que é cego**, mas ele já tem uma autonomia tremenda. Ele está aqui e é um bom aluno,

praticamente **não fizemos quase nada para atendê-lo**, isto é obviamente visível. O caso do outro **aluno com deficiência física**, é um **bom aluno também, não porque o IFMA o tornou um bom aluno, ambos não tem a marca do IFMA, já chegaram aqui sendo bons, é fato.** (SUPERVISOR PEDAGÓGICO)

A declaração do supervisor pedagógico retrata que os alunos citados não tiveram a participação da escola para que pudesse obter êxito na instituição, conseguem acompanhar as atividades porque já chegaram ao câmpus com um bom histórico educacional, ambos oriundos de escolas particulares.

Estes alunos com deficiência assim como os demais não são assistidos no câmpus, a equipe pedagógica e psicossocial, sendo que esta última atualmente conta apenas com a Assistente Social, as articulações entre estes sujeitos surgem de maneira fragmentada, os resultados permanecem resultantes dos esforços individuais de alguns sujeitos, e por isto, não promove mudanças efetivas e eficazes na realidade dos alunos.

Há um diálogo positivo com a equipe pedagógica, no entanto, as ações são limitadas, além da falta de suporte institucional, tem ainda a sobrecarga de trabalho, pois o atendimento aos alunos deficientes é direcionado somente para uma pedagoga do câmpus, por ser especialista na área, eu faço um atendimento informal também de acordo com as situações que vem chegando até mim. (ASSISTENTE SOCIAL)

Diretrizes específicas para atender aos alunos com deficiência na educação profissional e tecnológica pode ser um passo essencial para redimensionar a questão do atendimento destes sujeitos nos Institutos Federais de Educação. Como pondera o supervisor “se existe essa preocupação ela não é evidenciada, assim, notoriamente

Para os alunos não é muito diferente, no sentido de participar das atividades demonstrativas realizadas fora da escola, no caso do aluno com deficiência visual, relata que:

A maioria dos professores, posso te dizer 95% se esforçaram o máximo para poder me atender da forma que eles podiam, porque 99% deles não tem nenhuma especialização na área ou curso, acho até que se viraram muito bem. Nas aulas demonstrativas, foram poucas que tivemos, então quando tinha professor me dizia o que estava fazendo, qual o experimento, tentava descrever ao máximo para eu entender. A5

Estas situações se materializam na realidade de docentes e alunos com deficiência no cotidiano escolar, aqueles precisam realizar as adaptações nas atividades pedagógicas realizadas no câmpus Codó de modo individual, para atender as situações rotineiras do trabalho, e estes encontrar estratégias para acompanhar as aulas sem o suporte de um profissional especializado.

Entretanto, nem todos os alunos vivenciaram essa situação de professores atenderem suas necessidades na sala de aula, como o caso de A3, diz que os docentes não o compreendem.

Eles [professores] não orientam muito, alguns explicam pouco ou quase nada as aulas para mim, as vezes esquecem que eu não ouço direito e ficam falando e escrevendo de costa para o quadro, aí eu não consigo entender a aula. No 1º ano quando eu apresentei um trabalho na sala foi muito difícil, como eu não falo direito, erro algumas palavras os outros alunos ficaram 'mangando' de mim, a professora me defendeu, nessa hora eu fiquei, assim "meu Deus, uma professora me defendendo", até saiu água do meu olho, mas também tive outros professores que diziam "menino, fala direito" como se isso dependesse da minha vontade, não queriam nem saber. A3

A relação mantida entre aluno e seus professores passam pela caracterização de que estes não conseguem compreender a dimensão necessária que atenda ao aluno, no sentido de auxiliar sua aprendizagem, embora uma professora o tenha 'defendido' em um dado momento, ocasionando a comoção do rapaz, pois não esperava tal atitude da docente, isto demonstra o quanto este aluno tem desacreditado nos professores, pois ao passo que é protegido ele também sofre por conta da sua fala e os docentes não compreendem sua situação.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa versou sobre as políticas de Educação Inclusiva com seus desdobramentos para a Educação Profissional e Tecnológica. Não se pretendeu esgotar a discussão sobre esta temática e sim, contribuir para o debate que se faz necessário com vistas a superar as visões simplistas acerca da inclusão da pessoa com deficiência nos espaços escolares.

Compreender a inclusão da pessoa com deficiência significa aceitar as diferenças nos mais diversos contextos sociais, sejam eles na escola ou no trabalho. Analisar a questão da integração/inclusão requer um olhar a partir da ótica dos direitos, não somente do direito à igualdade, mas o direito à diferença, o que requer a superação histórica da prática da exclusão da pessoa com deficiência.

As pessoas com deficiência foram discriminadas, historicamente, tolhidas no seu direito à educação que, embora garantido constitucionalmente, não se materializa na realidade. O caráter contraditório entre o discurso e a prática segue o caminho onde os direitos são transformados em mercadoria, o que dificulta a implementação de políticas públicas garantidoras da cidadania plena a estas pessoas, uma via legítima para pôr fim às discriminações relacionadas à condição física e à deficiência. O preconceito relacionado à pessoa com deficiência nesta pesquisa mostra que o atendimento a tal categoria ainda se constitui como um problema político que, coletivamente, se inscreve na organização da vida social e repercute na individualidade das pessoas.

Por meio dos marcos teóricos adotados nesta pesquisa, acredita-se ser possível pensar na transformação da sociedade no que tange à aceitação as diferenças nos mais diversos contextos sociais em todos os seus nuances, que levem à mudança significativa das relações sociais, em que os indivíduos passem a ser vistos como sujeitos múltiplos inseridos nas estruturas sociais. Desta forma é possível compreender que pelo fato da sociedade atribuir à pessoa com deficiência a incapacidade de realização de atividades, exige repensar o modo em que eles estão sendo atendidos nos espaços escolares, para a aceitação de suas especificidades.

De acordo com os resultados apresentados e as análises das entrevistas, compreende-se que os diversos atores inseridos na Educação Profissional e

Tecnológica no IFMA Câmpus Codó trazem consigo concepções acerca de educação inclusiva, deficiência, os quais são atravessados por diversas implicações e qualquer visão simplista para explicá-la torna-se superficial. Os relatos dos discentes, professores e demais servidores serviram para a compreensão do atendimento destas pessoas e, diante dos relatos, identificamos categorias que comprovam convergências e divergências existentes nos discursos institucionais.

Ao analisar as entrevistas encontramos categorias em comum, as quais estiveram presentes nos relatos, quais sejam: condições estruturais impeditivas para locomoção na Instituição, a qualidade do ensino ofertado, educação inclusiva na educação profissional e tecnológica e o acompanhamento pedagógico aos discentes com deficiência.. Sobre estas categorias podemos verificar que, quanto à deficiência há uma preocupação dos professores em definir os aspectos que classificam estes sujeitos nos espaços educacionais.

A partir de suas falas, percebeu-se que há pré-concepções acerca da deficiência, inclusão, exclusão. É importante romper com o ciclo discriminatório que cerca as pessoas com deficiência em suas trajetórias escolares. São fatores que se apresentaram no seu dia-a-dia, que passam por situações segregativas, onde levam à normalidade, banaliza-se o preconceito.

As pessoas com deficiência acreditam em suas potencialidades e vislumbram formas de romper com a cadeia discriminatória o que requer o apoio no âmbito legal e a nível institucional.

As pessoas com deficiência foram discriminadas historicamente, tolhidas no seu direito à educação que, embora garantido constitucionalmente, não se materializa na realidade. O caráter contraditório entre o discurso e a prática segue o caminho onde os direitos são transformados em mercadoria, o que dificulta a implementação de políticas públicas garantidoras da cidadania plena a estas pessoas, uma via legítima para pôr fim às discriminações relacionadas à condição física e à deficiência. O preconceito relacionado à pessoa com deficiência nesta pesquisa mostra que o atendimento a tal categoria ainda se constitui como um problema político que, coletivamente se inscreve na organização da vida social e repercute na individualidade das pessoas.

Uma escola inclusiva não se baseia na deficiência, esta não é a ênfase num ambiente inclusivo, mas focaliza seus espaços, ambientes, recursos, pessoas para receber a diversidade que se apresenta.

O acesso das pessoas com deficiência na educação profissional e tecnológica ocasionou em mudanças nas instituições que precisariam ser feitas para atendê-los, principalmente devido à imposição legal, através de cotas, por exemplo. Supõe-se que a escola criaria condições para receber estes estudantes em seus espaços, realizados através de investimentos estruturais e humanos, entretanto, a inclusão destas pessoas passam como questões não prioritárias, pois nem sempre os gestores possuem interesse em atendê-los, ao invés disso, ficam aguardando as condições ideais para efetivar suas ações acerca do atendimento da pessoa com deficiência no ambiente escolar.

Enquanto isso, os profissionais envolvidos no atendimento destes alunos acabam por encontrar meios alternativos para atender aos discentes com deficiência. E estes precisam adaptar-se a escola e não o seu oposto.

Por isso, conhecer as políticas de inclusão destinadas as pessoas com deficiência se fazem necessárias no sentido de serem importantes para a reivindicação de direitos nos mais diversos espaços, sejam educacionais ou não. Dos alunos com deficiência entrevistados, apenas um diz ter algum conhecimento sobre políticas de inclusão para a pessoa com deficiência, dois disseram conhecer parcialmente e os outros dois não souberam opinar. Tanto que A2 relata ter conhecimento da “obrigação das escolas matriculem as pessoas com deficiência, como os outros alunos, e precisam também adaptar sua estrutura para recebê-los”, talvez diante do conhecimento que possuía sobre os direitos dos alunos com deficiência foi capaz de reivindicar, no câmpus Codó, melhores condições institucionais para atendê-la.

No processo de busca de superação dos preconceitos, a Instituição não pode atribuir a responsabilidade a uma pessoa, um grupo ou um núcleo para fazer os direcionamentos necessários acerca da inclusão no câmpus, isto tem legitimado ações excludentes relacionadas aos alunos com deficiência, por parte de alguns docentes, contribuindo para o cultivo de valores avessos ao respeito às diferenças e da inclusão no espaço educacional, partindo daqueles que supostamente seriam os autores em diminuir a exclusão pela qual passa os discentes com deficiência na escola.

Esteve presente no relato dos entrevistados referências sobre o NAPNE, o qual precisa ter garantida sua representatividade dentro da Instituição. Diante dos depoimentos dos diversos atores verificou-se que, alguns elementos podem ser

utilizados para promover a inclusão aos alunos com deficiência no IFMA câmpus Codó, tais como: a) fazer a implantação do NAPNE em ambiente apropriado, de fácil acesso, com as instalações adequadas para o funcionamento e atendimento aos alunos com necessidades específicas; divulgando a comunidade escolar sua função, finalidade, de modo a promover a cultura da convivência a qual é a base referencial do núcleo para os Institutos Federais de Educação, b) oportunizar a capacitação dos membros para que possam ser disseminadores de informações relativas a educação inclusiva no câmpus, fazendo com que esta discussão seja um ponto central na articulação das ações destinadas aos alunos com deficiência; c) promover uma política institucional preocupada não apenas com o acesso deste alunado, mas sua permanência e continuidade nos estudos, e preparação para o mundo do trabalho, através de investimentos em pesquisas sobre esta temática articulada a educação profissional e tecnológica.

A entrada de alunos com deficiência na educação profissional e tecnológica possibilitou um processo reflexivo para todos os atores que compõem o espaço escolar, pois a partir do momento que estes sujeitos ingressam nestas instituições de ensino há a possibilidade de romper com práticas excludentes em busca de uma concepção educacional na perspectiva da inclusão, sobretudo devido as modalidades e níveis de ensino ofertado nos Institutos Federais de Educação e Tecnologia.

As características dos sujeitos com deficiência não podem ser determinantes para o seu sucesso ou fracasso na sociedade, pois isto ultrapassa questões individuais, já que a sociedade também precisa se adequar para recebê-los e o Estado precisa desempenhar o seu papel de promover políticas que atendam às pessoas com deficiência, ao invés de focalizar no indivíduo para que ele por si só, adapte-se ao mundo a sua volta.

No caso do IFMA Câmpus Codó percebeu-se que este não possui ações reativas para atender aos alunos com deficiência, as atuações são inexpressivas, apenas reforçam o paradigma da integração nesta instituição.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. Tradução Wolfgang Leo Maar. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

AMIRALIAN, M. L.T.et al. Conceituando deficiência. **Revista de Saúde Pública**, São Paulo, v. 34, n. 1, p. 97-103, fev. 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.org/pdf/rsp/v34n1/1388.pdf>>. Acesso em: 08 fev. 2014.

ANDRADE, V. **IFMA fortalece política de inclusão de alunos especiais**. 27 de Fevereiro de 2014. Disponível em: <<http://www.ifma.edu.br/index.php/noticais/115-noticias-estaticas/6677-ifma-fortalece-politica-de-inclusao-de-alunos-especiais>>. Acesso em: 10 de abr. de 2014.

ARANHA, M. S. F. **Integração social do deficiente**: análise conceitual e metodológica. Temas em psicologia, n.2, Bauru, São Paulo: 1995 p 63-70.

ALGEBAILLE, E. **Escola Pública e pobreza no Brasil**: a ampliação para menos. Rio de Janeiro: Lamparina – Faperj, 2009.

ARAUJO, G. C. Estado, política educacional e direito à educação no Brasil: “O problema maior é o de educar”. **Educar em Revista**, Curitiba: Editora UFPR, n. 39, p. 279-292, jan/abr. 2011.

ARROYO, M. G. Políticas educacionais e desigualdades: à procura de novos significados. **Educ. Soc.** Campinas, v. 31, n. 113, p. 1381-1416, out/dez. 2010. Disponível em:<. <http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/17>>. Acesso em: 10 jul. 2013.

AZEVEDO, L. A.; SHIROMA, E. O. COAN, M. As políticas públicas para a educação profissional e tecnológica: sucessivas reformas para atender a quem?. **B. Téc. Senac: a R. Educ. Prof**, Rio de Janeiro, v. 38, n. 2, maio/agosto 2012. Disponível em: <<http://www.senac.br/media/20984/artigo3.pdf>>. Acesso em: 18 jan. 2014.

AZEVEDO, G. M. E. de. Incluir é sinônimo de dignidade humana. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, Brasília: MEC, v. 1, n. 1, jun. 2008. INSS 1983-0408.

BAPTISTA, C. R. A Política Nacional de Educação Especial no Brasil: passos para uma perspectiva inclusiva In: MARTINS, Lúcia A. R. et al (Org.): **Práticas inclusivas no sistema de ensino e em outros contextos**. EDUFRN; Natal, RN, 2009.

BERSCH, R. SCHIRME; R; BROWNING, N. MACHADO, M(Org). Atendimento Educacional Especializado AEE: deficiência física. SEESP / SEED / MEC Brasília/DF. 2007.

BOBBIO, N. **A Era dos Direitos**. Tradução Carlos Nelson Coutinho e Apresentação de Celso Lafer. Nova ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

BOCK, A. M. B.; FURTADO, O. ; TEIXEIRA, M. L. T. **Psicologias: uma introdução ao estudo de psicologia**. São Paulo: Saraiva, 2008.

BRASIL. Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909. **Créa nas capitais dos Estados das Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito**. 1909. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto_7566_1909.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2013.

_____. Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. **Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 1961. Disponível em: <<http://www.fc.unesp.br/~lizanata/LDB%204024-61.pdf>>. Acesso em: 10 ago. 2013.

_____. Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001. **Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Disponível em: <http://portal2.tcu.gov.br/portal/page/portal/TCU/comunidades/biblioteca_tcu/servi%C3%A7os/normalizacao_publicacoes/REFERENCIAS.pdf>. Acesso em: 17 out. 2013.

_____. Lei nº 8.213, de 24 de julho de 1991. **Dispõe sobre os planos de benefícios da Previdência Social e dá outras providências**. 1991. Disponível em: <http://www.ipism.mg.gov.br/arquivos/legislacoes/legislacao/leis/lei_8213.pdf>. Acesso em: 30 out. 2013.

_____. **Censo da educação básica**, 2012: resumo técnico. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2013a. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2012.pdf>. Acesso em: 15 set. 2013.

_____. **Documento orientador programa escola acessível.** Brasília, DF, 2013b
Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17428&Itemid=817>. Acesso em: 15 jan. 2014.

_____. Resolução/CD/FNDE nº 19, de 21 de maio de 2013. 2013c.

Dispõe sobre a destinação de recursos financeiros, nos moldes operacionais e regulamentares do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), a escolas públicas municipais, estaduais e do Distrito Federal da educação básica, com matrículas de alunos público alvo da educação especial em classes comuns do ensino regular, que tenham sido contempladas com salas de recursos multifuncionais. Brasília, 2013c. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17428&Itemid=817>. Acesso em> 15 janeiro 2014.

_____. **Documento orientador programa incluir: acessibilidade na educação superior secadi/sesu.** Brasília, 2013e. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=17433&Itemid=817>. Acesso em: 15 jan. 2014.

_____. **Documento orientador programa implantação de salas de recursos multifuncionais.** Brasília, DF, 2010a. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17430&Itemid=817>. Acesso em: 27 set. 2013.

_____. **Educação Profissional e tecnológica: projetos e ações 2010 - cartilha.** MEC-SETEC. Brasília, DF, 2010b. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=12503&Itemid=841>. Acesso em: 25 nov. 2013.

_____. Lei 11.788, de 25 de Setembro de 2008a. **Nova Cartilha Esclarecedora sobre a Lei do Estágio.** Set. de 2008. Disponível em:

<http://www.ifma.edu.br/images/arquivos_novo/Monte_castelo/estagio/cartilha_lei_estagio.pdf>. Acessado em: 12 ago. 2013.

_____. **Política nacional de educação na perspectiva da educação inclusiva.** MEC. Brasília: 2008b. Disponível em:<

<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducaspecial.pdf>>. Acessado em: 20 jul. 2013.

_____. **Um novo modelo de educação profissional e tecnológica: concepção e diretrizes.** Brasília, DF, 2010c.

_____. Portaria nº 29 de 25 fevereiro de 2010. Disciplinar a forma de operacionalização da Ação Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais – TEC NEP. Brasília, DF, 2010d. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 fev. 2010. Disponível em: <http://www.ifrs.edu.br/site/midias/arquivos/2011315145056296portaria_tecnep.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2013.

_____. **Tecnologia, Educação, Cidadania e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Específicas NAPNEs**. Brasília, DF, 2009.

_____. Decreto nº 2.208 de 17 de abril de 1997. Regulamenta o §2º do art. 36 e os artigos 39 a 42 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, **que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, DF, 1997. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2208.htm>. Acesso em: 15 jul. 2013.

_____. **Políticas públicas para educação profissional e tecnológica no Brasil: proposta em discussão**. BRASILIA MEC SETEC. 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/p_publicas.pdf>. Acesso em: 5 out. 2013.

_____. **História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil**. Compilado por Mário Cléber Martins Lanna Júnior. Brasília, DF, 2010e. 443p.

_____. **Convenção sobre os direitos da pessoa com deficiência**. Secretaria Especial de Direitos Humanos, Coordenadoria Nacional para a Integração da pessoa portadora de deficiência. Brasília: set. 2007a. Disponível em: <www.ulbra.br/acessibilidade/files/cartilha_onu.pdf>. Acessado em: 20 jun. 2013.

_____. Portaria normativa nº 13, de 24 de abril de 2007. **Dispõe sobre a criação do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais**. Brasília, DF, 2007b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=18010&Itemid=817>. Acesso em: 23 nov. 2013.

_____. Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004. **Regulamenta as Leis nº 10.048**, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. 2004b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm>. Acesso em: 28 jul. 2013.

_____. Decreto nº 7.612, de 17 de novembro de 2011a. **Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa como Deficiência**. 2011a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7612.htm. Acesso em: 27 out. 2013.

_____. **Nota técnica nº 42 / 2011 / MEC / SECADI / DPEE**. Brasília, DF, 24 de out. 2011b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=18010&Itemid=817>. Acesso em: 18 jan. 2014.

_____. **Orientações para implementação da política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. 2011c. Disponível em: http://www.pmpf.rs.gov.br/servicos/geral/files/portal/Documento_Subsiuario_Educao_Cao_Especial.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2013.

_____. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. **dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências**. 2011d. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm>. Acesso em: 10 dez. 2013.

_____. Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>>. Acesso em : 15 dez. 2013.

BOBBIO, N. **A Era dos Direitos**. Tradução Carlos Nelson Coutinho e Apresentação de Celso Lafer. Nova ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

BRUNO, M. M. G. **A política pública de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. ANPED, 2010. Disponível em: <http://www.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT15-6071--Int.pdf>> Acesso em 13 fev. 2014.

CANGUILHEM, G. **O normal e o patológico**. Trad. Mana Thereza Redig de Carvalho Barrocas. 5 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

CARVALHO, M. **IFMA debate ações para atender alunos com deficiência**. 10 de Abril de 2013. Disponível em: <http://www.ifma.edu.br/index.php/departamentos/5332-ifma-debate-acoes-para-atender-alunos-com-deficiencia>>. Acesso em: 20 fev. 2014.

CARVALHO, M B. W. B. **Professores de Educação Especial: aspectos da política educacional maranhense**. In: SILVA, Marilete G; CARVALHO, Mariza B. W. B.(org.). Faces da Inclusão: EdUFMA; São Luís, 2010.

CARVALHO, J. M. de. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. 11. ed. Rio de Janeiro. Civilização Brasileira, 2008.

ClAVATTA, M. A formação do cidadão produtivo emancipado. In: FRIGOTTO, G.; ClAVATTA, M.; RAMOS, M. Seminário de Pesquisa, Seminário de Pesquisa: trabalho de políticas públicas de educação: Projetos em disputa na sociedade brasileira, **Anais...** Rio de Janeiro: UFF, UERJ e EPSJV, 2007.

COSTA, V. A. **Políticas públicas de educação e formação de professores: experiências de inclusão dos alunos com deficiência na escola pública**. In: CHAVES, Iduína Mont'Alverne; COSTA, Valdelúcia A. (org.). Políticas públicas de educação: pesquisas em confluência. Niterói: Intertexto, 2009.

CUNHA, L. A. **O desenvolvimento meandroso da educação brasileira: entre o estado e o mercado**. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 28, n. 100, p. 809-829, out. 2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 5 outubro 2013.

DISCHINGER, M. **Manual de acessibilidade espacial para escolas** :o direito à escola acessível . Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, Brasília, 2009.

FÁVERO, E. A. G. Alunos com deficiência e seu direito à educação: trata-se de uma educação especial? IN: MANTOAN, M. T. E. (Org). **O desafio das diferenças nas escolas**. 4. Ed, Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

FRIGOTTO, G. **A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica**. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1129-1152, out. 2007. Disponível em:< <http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 29 jul. 2013.

_____. G. A polissemia da categoria trabalho e a batalha das ideias nas sociedades de classe. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14 n. 40 jan./abr. 2009.

_____, G. **Exclusão e/ou Desigualdade Social?** Questões teóricas e político-práticas. Cadernos de Educação | FaE/PPGE/UFPel | Pelotas: 417 - 442, set. /dez. 2010.

GADOTTI, M. **QUALIDADE NA EDUCAÇÃO: UMA NOVA ABORDAGEM**. Congresso de Educação Básica: qualidade na aprendizagem. Rede Municipal de ensino de Florianópolis. COEB, 2013.

GOMES, J. B. B. A recepção do instituto da ação afirmativa pelo direito constitucional brasileiro. In: SANTOS, S. A. dos (Org.). **Ações Afirmativas e Combate ao Racismo nas Américas**, Ministério da Educação, Brasília: UNESCO, 2005.

HASS, C. M; LINHARES, M. Políticas públicas de ações afirmativas para ingresso na educação superior se justificam no Brasil? **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 93, n. 235, p. 836-863, set./dez. 2012.

INSTITUTO FEDERAL DO MARANHÃO. **Plano de Desenvolvimento Institucional**, PDI: 2009-2013. São Luis, MA, 2009. Xerocopiado.

_____. **Proposta de Regulamento Dos Núcleos De Atendimento Às Pessoas Com Necessidades Educacionais Específicas – NAPNE's**. São Luis MA, 2013. Xerocopiado.

_____. **Resolução nº 014, de 28 de março de 2014**. Aprova as normas Gerais da educação profissional técnica de nível médio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão. Disponível em: <http://www.ifma.edu.br/gercon/sistema/upload_arquivos/reitoria/consup/resolucao2014/Resolucao_n_014.2014_-_Normas_Gerais_do_Ensino_Tecnico_Profissional_do_IFMA.PDF>. Acessado em: 20 de jun. 2013.

INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA. **PLANO DE INCLUSÃO 2009-2013**. Texto sistematizado pelo GT Inclusão com base nas discussões advindas do Seminário de Políticas de Inclusão do IF-SC. Florianópolis, abril de 2009. Disponível em <<https://intranet.ifsc.edu.br/images/file/Publicacoes/Plano%20Inclusao%202009-2013.pdf>>. Acessado em: 15 de mai. 2013.

JANNUZZI, G. S. De M. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. 3. ed. rev. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2012.

KUENZER, A. Z. **Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização**, *Educ. Soc.*, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1153-1178, out. 2007. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 29 jul. 2013.

_____. A. Z. Reforma da educação profissional ou ajuste ao regime de acumulação flexível? **Trab. Educ. Saúde**, v. 5 n. 3, p. 491-508, nov.2007/fev.2008.

LIMA, W. **Seletivo de cursos técnicos do IFMA recebe mais de 48 mil**

inscrições. 09 de novembro de 2011a. Disponível em:

<http://www.ifma.edu.br/timon/index.php?option=com_content&view=article&id=3279:seletivo-de-cursos-tecnicos-do-ifma-recebe-mais-de-48-mil-inscricoes&catid=38:ultimas-noticias&Itemid=81>. Acesso em: 5 out. 2013.

_____. **Seletivo de cursos técnicos 2012 terá três tipos de cotas**. 09 de agosto de 2011b. Disponível em:

<http://www.ifma.edu.br/codo/index.php?option=com_content&view=article&id=2969:seletivo-de-cursos-tecnicos-2012-tera-tres-tipos-de-cotas&catid=38:ultimas-noticias&Itemid=81>. Acesso em: 5 out. 2013.

LUNNA, J. M. C. **Historia do movimento político das pessoas com deficiência no Brasil**. Brasília: Secretaria dos Direitos Humanos. Secretaria nacional de promoção dos direitos da pessoa com deficiência, 2010.

MACHADO, R. **Educação inclusiva: revisar e refazer a cultura escolar**. In: MANTOAN, M. T. E. (Org). 4. ed, Petropolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

MANTOAN. M. T. E. Educação escolar de deficientes mentais: problemas para a pesquisa e o desenvolvimento. **Cad. Cedes**. v.19, n. 46, Campinas, 1998.

_____. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** Campinas: São Paulo, 2003. Disponível em: <[http://www.todosnos.unicamp.br:8080/lab/links-uteis/acessibilidade-e-](http://www.todosnos.unicamp.br:8080/lab/links-uteis/acessibilidade-e-inclusao/textos/Inclusao%20escolar%20o%20que%20e,%20para%20quem,%20com%20e%20por%20que.doc/view)

[inclusao/textos/Inclusao%20escolar%20o%20que%20e,%20para%20quem,%20com%20e%20por%20que.doc/view](http://www.todosnos.unicamp.br:8080/lab/links-uteis/acessibilidade-e-inclusao/textos/Inclusao%20escolar%20o%20que%20e,%20para%20quem,%20com%20e%20por%20que.doc/view)>. Acesso em: 5 out. 2013.

_____. **Integração x inclusão: escola (de qualidade) para todos**. Universidade Estadual de Campinas - Faculdade de Educação. Departamento de Metodologia de Ensino Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diversidade - LEPED/UNICAMP. Agosto de 1993. Disponível em:

<http://www.mp.go.gov.br/portalweb/hp/41/docs/integracao_x_inclusso_escola_de_qualidade_para_todos.pdf>. Acesso em: 8 fev. 2014.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil: História e políticas públicas**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MEC/INEP. **Pesquisa sobre Preconceito e Discriminação no Ambiente Escolar: Principais Resultados**. Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas, FIPE. 17 de jun. 2009.

MORAES, C. **Audiência pública discute acessibilidade no IFMA**. 01 de março de 2011. Disponível em: < <http://www.ifma.edu.br/index.php/departamentos/2334-audiencia-publica-discute-acessibilidade-no-ifma>>. Acesso em: 5 out. 2013.

NASCIMENTO, F. C. do.et al. A. **A ação TEC NEP – Tecnologia, Educação, Cidadania e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Específicas como ferramenta de inclusão nas Instituições Federais de Educação Profissional e Tecnológica**. 2011. Revista Científica Internacional Inter Science Place. N. 18 de jul./set. 2011. ISSN 1679-9844

OLIVEIRA, D. A; DUARTE, A. **Política educacional como política social: uma nova regulação da pobreza**. PERSPECTIVA, Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 279-301, jul./dez. 2005. Disponível em: <<http://www.ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectiva.html>>. Acesso em: 20 set. 2013.

PACHECO, J .et al. **Caminhos para a Inclusão: um guia para o aprimoramento da equipe escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

PAIVA, J. **Educação de jovens e adultos: Direito, concepções e sentidos**. 2005. Tese. Programa de Pós- Graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói. RJ, 2005.

PIOVESAN, F. **Ações afirmativas da perspectiva dos direitos humanos. Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 124, jan./abr. 2005.

_____. **Ações afirmativas no Brasil: Desafios e perspectivas**. , Florianópolis: Revista Estudos Feministas, 3 ed., set /dez. 2008.

ROSA, V. F. da. **Políticas públicas educacionais, direitos sociais e democratização do acesso à escola** : uma visão à partir da implantação da Ação TECNEP na Rede Federal de Educação Tecnológica. TESE.UNESP. Marília, 2011.
SARTORETTO, M. L. **Inclusão: da concepção a ação**. IN: MANTOAN, Maria Tereza Eglér (org.) 4. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

SASSAKI, R. K. **Incluindo pessoas com deficiência psicossocial**. Parte 1. Revista Nacional de Reabilitação/Reação, n. 78, p. 10-14, jan./fev. 2011.

_____, R. K. **Inclusão: o paradigma o século XXI**. Inclusão - Revista da Educação Especial - Out/2005.

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

SAWAIA, B. **Exclusão ou Inclusão Perversa?** In: As artimanhas da exclusão. SAWAIA, B. (Org.) 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

SILVA, C. J. R. **Institutos Federais lei 11.892, de 29/11/2008**: comentários e reflexões / organização. Natal: IFRN, 2009.

SILVA, Luciene M da. O **estranhamento causado pela deficiência**: preconceito e experiência. Revista Brasileira de Educação, v. 11, n. 33, set./dez. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a04v1133.pdf>>. Acessado em: 21 de jun. 2013.

SPOSATI, A. **Exclusão social e fracasso escolar**. Brasília, v. 17 n. 71. p 21-32, jan. 2000.

UNESCO. ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA EDUCAÇÃO E CULTURA. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. UNESCO, 1994. Disponível em unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139394por.pdf. Acesso em 15 de outubro de 2013

APÊNDICES

APÊNDICE A - ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM DOCENTES**IDENTIFICAÇÃO****GÊNERO:**M () F ()**ÁREA DE TRABALHO:****TEMPO EM QUE ATUA NO IFMA:**

1. Qual a sua compreensão sobre deficiência?
2. Enquanto professor/a do IFMA, qual o significado de educação inclusiva para você? Conhece a finalidade? Em que está baseada?
3. Com as novas mudanças no cenário nacional em relação a educação profissional, em que cada vez mais alunos/as com deficiência ingressam nas instituições de educação profissional e tecnológica. Como avalia estas transformações para o seu o trabalho docente?
4. Considerando que no campus Codó há discentes com deficiência em diferentes níveis e modalidades de ensino, quais dificuldades encontradas para atender a este alunado? Em algum momento já se depararam com tal situação?
5. De que modo avalia o papel da instituição para a formação pedagógica de docentes para atender a/os alunos/as com deficiência?
6. Como avalia a experiência de trabalhar com discentes deficientes? Quais as perspectivas desse trabalho para a sua formação profissional?

APÊNDICE B – ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM DIRETOR GERAL DO CAMPUS**IDENTIFICAÇÃO****GÊNERO:**M () F ()**ÁREA DE TRABALHO:****TEMPO EM QUE ATUA NO IFMA:**

1. Com o ingresso de alunos/as com deficiência no Campus foi necessário algumas mudanças estruturais, atitudinais em relação a estas pessoas? Como e porque o campus, a gestão começa a se preocupar com estas mudanças? De que modo avalia estas transformações?
2. Quais orientações os gestores dos campi obtiveram para atender aos alunos com deficiência? (Pró-reitoria de ensino, Ações do MEC.)
3. De que modo os documentos legais da instituição contempla o atendimento aos discentes deficientes?
4. Como são discutidas as políticas de educação inclusiva em nível de Instituto Federal do Maranhão?
5. O Instituto Federal do Maranhão em 2011 assinou um termo de ajuste de conduta comprometendo-se, dentre outras coisas, abrir vaga para alunos deficientes e criar condições de atendimento adequadas aos que já estavam estudando. Como tem sido a execução destas condições no campus?
6. Como avalia o papel dos docentes para o atendimento aos alunos com deficiência? Quais projetos de formação pedagógica estão sendo pensados para os docentes da instituição em nível de campus e de Pró-reitoria de Ensino?
7. Como tem sido promovida discussões junto a comunidade escolar sobre o atendimento aos alunos com deficiência?
8. Quais medidas estão sendo tomada para informar sobre o respeito as diferenças no campus entre toda a comunidade escolar?
9. Como tem sido direcionado nos editais para ingresso na instituição as vagas para pessoas com deficiência? Quem são os responsáveis pela elaboração?

APÊNDICE C – ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM A EQUIPE PSICOSSOCIAL**IDENTIFICAÇÃO****GÊNERO:**M () F ()**ÁREA DE TRABALHO:****TEMPO EM QUE ATUA NO IFMA:**

1. Quais as principais dificuldades encontradas quanto ao atendimento aos alunos com deficiência e a família? Que medidas estão sendo feitas para enfrentá-las?
2. Considera que há dificuldades em relação aos alunos deficientes na convivência com os demais colegas? De que tipo? Quais as formas de enfrentamento?
3. Você trabalha em articulação com a equipe pedagógica da instituição ou com outras áreas quanto às demandas oriundas do atendimento aos alunos com deficiência? De que modo?
4. Quais ações estão sendo desenvolvidas no campus para o acompanhamento dos/as alunos/as com deficiência?
5. Você tem conhecimento das políticas públicas de educação inclusiva direcionadas para a educação profissional e tecnológica no IFMA? Em caso afirmativo, como tem sido a implementação destas no campus Codó?

APÊNDICE D – ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM O RESPONSÁVEL PELA
SUPERVISÃO PEDAGÓGICA

IDENTIFICAÇÃO

GÊNERO:M() F()

ÁREA DE TRABALHO:

TEMPO EM QUE ATUA NO IFMA:

1. De que modo tem verificado o atendimento a/os alunos/as com deficiência no campus em relação aos docentes?
2. Quais as principais dificuldades encontradas para atender aos estudantes deficientes no campus? Formas de enfrentamento utilizadas?
3. Quais articulações com as demais equipes relacionadas ao ensino na instituição estão sendo realizadas quanto ao atendimento a/os alunos/as deficientes?
4. Devido ao setor de supervisão pedagógica ter mais proximidade com os/as docentes, como avalia a participação dos estudantes deficientes nas atividades desenvolvidas pelos professores no campus?
5. Como tem sido contemplado o atendimento a/os alunos deficientes nos documentos legais da instituição?
6. Quais as ações estão sendo desenvolvidas para atender as especificidades dos/as alunos/as com deficiência? Campus, Pró-reitoria de ensino e Ministério da Educação.

APÊNDICE E – ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM DISCENTE COM DEFICIÊNCIA**IDENTIFICAÇÃO:**

GÊNERO:IDADE:.....

DEFICIÊNCIA:

ESCOLA EM QUE CONCLUIU O ENSINO FUNDAMENTAL/MÉDIO

ESCOLARIDADE DOS PAIS:

1. Há outras pessoas com deficiência na família? Em caso afirmativo qual tipo de deficiência e qual grau de escolaridade possuem?
2. O que o/a motivou a estudar no IFMA? Quais eram suas expectativas em relação ao atendimento ao aluno com deficiência no campus?
3. Como você avalia a instituição em relação à infraestrutura, aos docentes relacionados ao atendimento à pessoa com deficiência?
4. Possui algum acompanhamento específico para atender à sua deficiência? Quais ? Já foi ouvido/a (indagado) alguma vez sobre as suas especificidades? Como foi a abordagem?
5. Como você avalia o seu curso? Os docentes atendem as suas especificidades? Quais as maiores dificuldades encontradas em relação as aulas?
6. Tem conhecimento das políticas de inclusão desenvolvidas pelo ministério da educação que possa atendê-lo? Em caso afirmativo, quais?
7. Você acredita está preparado/a para as demandas de trabalho ao sair do IFMA? De que modo?
8. Como se vê profissionalmente no futuro? E você tem sugestões para mudar o atendimento ao aluno com deficiência no IFMA campus Codó?

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E LETRAS
Programa de Pós Graduação em Políticas Públicas

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do projeto: “Políticas de educação inclusiva em instituição de ensino profissional e tecnológico: análise sobre o atendimento a alunos/as com deficiência no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão – IFMA”.

Pesquisadores responsáveis: Soraya Tatiara Costa Lopes Chicar e Maria D’Alva Ferreira Macedo

Instituição/Departamento: UFPI\Programa de Pós Graduação em Políticas Públicas

Telefone para contato: /(098) 87326762/(098)81296221/(086) 99765655

Você está sendo convidado/a para participar, como voluntário/a, em uma pesquisa. Leia cuidadosamente o que se segue e pergunte ao responsável pelo estudo qualquer dúvida que você tiver. Após ser **esclarecido**/a sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento. A pesquisa visa analisar o processo de implementação da política de educação inclusiva direcionada a discentes com deficiência no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão – IFMA, de modo a verificar ações internas que estão sendo realizadas para atender alunos/as com deficiência no espaço educacional, bem como identificar programas e projetos desenvolvidos no IFMA Câmpus Codó que favoreçam o processo de inclusão destes/as alunos/as com deficiência evidenciando possíveis obstáculos e possibilidades para atender a estes/as discentes. Será necessário obter informações sobre as concepções de docentes sobre a temática da deficiência, os segmentos destinados à gestão da escola para compreender como está sendo direcionado o atendimento a esta demanda e os próprios alunos com deficiência. Utilizar-se-á a metodologia qualitativa, cujo principal instrumento será através de entrevista semiestruturada e grupo focal. Portanto, você está sendo convidado/a a ser sujeito da pesquisa sendo entrevistado/a sobre a temática e o que disser será registrado para posterior análise. A pesquisa não oferece riscos, além da manipulação das idéias por você manifestadas para efeitos de análise. Os benefícios decorrentes da participação na pesquisa se dirigem ao esclarecimento da implementação de políticas de

educação inclusiva no IFMA Campus Codó. Não há benefícios diretos para o/a participante, a não ser o sentimento de que contribuiu para o esclarecimento do tema. Em qualquer etapa do estudo, você terá acesso a profissional responsável pela pesquisa para esclarecimentos de eventuais dúvidas, assim como poderá solicitar a exclusão de sua entrevista, sem qualquer justificativa. Se você concordar em participar do estudo, seu nome e identidade serão mantidos em sigilos.

Consentimento da participação da pessoa como sujeito

Eu, _____, abaixo assinado, concordo em participar do estudo: “Políticas de educação inclusiva em instituição de ensino profissional e tecnológico: análise sobre o atendimento a alunos/as com deficiência no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão - IFMA”. Fui suficientemente informada/o a respeito das informações que li ou que foram lidas para mim, descrevendo o estudo citado. Concordo voluntariamente em participar do estudo e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidades ou prejuízos ou perda de qualquer benefício que eu possa ter adquirido.

Teresina: ____/ ____/____

Nome e Assinatura do sujeito ou responsável

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

Teresina: ____/ ____/____

Assinatura do pesquisador responsável

Observações complementares: Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato: Comitê de Ética em Pesquisa – UFPI - Campus Universitário Ministro Petrônio Portella - Bairro Ininga Centro de Convivência L09 e 10 - CEP: 64.049-550 - Teresina – PI tel.: (86) 3215-5734 - email: cep.ufpi@ufpi.br web: www.ufpi.br/cep