

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PELOTAS
CENTRO DE CIÊNCIAS JURÍDICAS, ECONÔMICAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICA SOCIAL
MESTRADO EM POLÍTICA SOCIAL

SILVIA ANA CROCHEMORE BETTIN

**POLÍTICA INSTITUCIONAL DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA DE ALUNOS COM
DEFICIÊNCIA NO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA SUL-RIO-GRANDENSE/*CAMPUS* PELOTAS**

Pelotas
2013

SILVIA ANA CROCHEMORE BETTIN

**POLÍTICA INSTITUCIONAL DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA DE ALUNOS COM
DEFICIÊNCIA NO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA SUL-RIO-GRANDENSE/*CAMPUS* PELOTAS**

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Política Social da Universidade Católica de Pelotas, sob a orientação da Professora Doutora Andréa Valente Heidrich, como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestre em Política Social.

Pelotas
2013

FICHA CATALOGRÁFICA

B665p Bettin, Silvia Ana Crochemore.
Política institucional de educação inclusiva de alunos com deficiência no Instituto Federal Sul-rio-grandense / Silvia Ana Crochemore Bettin. -- 2013.
201 f. : il. ; 30 cm.

Orientadora: Dr^a Andréa Valente Heidrich.
Dissertação (mestrado) -- Universidade Católica de Pelotas, 2013.

1. Educação inclusiva. 2. Inclusão social. 3. Inclusão escolar. 4. Deficiência. I. Bettin, Silvia Ana Crochemore. II. Universidade Católica de Pelotas. III. Título.

CDD 371.9

Catálogo na publicação:
Bibliotecária Glória Acosta Santos CRB 10/1859
IFSUL - *Campus* Pelotas

SILVIA ANA CROCHEMORE BETTIN

**POLÍTICA INSTITUCIONAL DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA DE ALUNOS COM
DEFICIÊNCIA NO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA SUL-RIO-GRANDENSE/CAMPUS PELOTAS**

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Professora Dr^a. Andréa Valente Heidrich

Membro do Programa: Dr^a. Mara Rosange Acosta de Medeiros

Membro Externo à UCPel: Dr. Gilberto Garcias

DEDICO esta conquista, especialmente, ao meu esposo Silvio Augusto Bettin, e aos meus queridos filhos: Eduardo Crochemore Bettin e Débora Bettin Mezzomo, referências amorosas de minhas realizações.

AGRADEÇO:

a Deus pela vida;

à Universidade Católica de Pelotas, pela oportunidade de aprofundar meus conhecimentos e aprimorar meu desempenho profissional;

à Professora Dr^a. Andréa Valente Heidrich, por ter acreditado em meu potencial e, com sua presença amiga, me incentivado a vencer os desafios;

aos professores do Curso de Mestrado em Política Social, pelas valiosas contribuições;

aos colegas do Curso pelo enriquecedor intercâmbio de ideias;

aos familiares, pelo apoio em todos os momentos desta trajetória;

ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense/*campus* Pelotas, pela oportunidade da pesquisa;

aos alunos com deficiência, professores e coordenadores, pela disponibilidade e inestimável colaboração;

aos amigos, pela convivência fraterna e apoio na realização deste trabalho.

A rua de acesso à inclusão não tem um fim porque ela é, em sua essência, mais um processo do que um destino. A inclusão representa, de fato, uma mudança na mente e nos valores para as escolas e para a sociedade como um todo...

(MITTLER, 2003, p. 36)

RESUMO

As duas últimas décadas do século XX constituíram-se em tempo-espço de intensas reflexões e iniciativas acerca da inclusão social/escolar, o que permitiu o surgimento de inúmeras políticas públicas e de legislação concernente. Como centralidade desses movimentos, encontrava-se a questão relativa à garantia dos direitos fundamentais a todos os seres humanos, sem qualquer forma de discriminação ou preconceito. Conseqüentemente emergiu, naquele contexto de múltiplas reivindicações, o enfoque relativo ao direito à educação e, dentre suas perspectivas, a inclusão escolar de pessoas com deficiência. Esse tem sido um tema que se avoluma por sua complexidade, exigindo a constituição de um novo paradigma sociocientífico, capaz de superar a hegemonia do paradigma médico e de explicar a deficiência como resultante de inúmeros fatores, dentre os quais aqueles de origem social. Apresenta-se, assim, a inclusão escolar de alunos com deficiência, ainda no século XXI, como um imenso desafio para a sociedade e para os sistemas educacionais. Com base nessas considerações, realizou-se um estudo de caso, intentando configurar o processo de inclusão de alunos com deficiência que ocorre no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense – IFSul/*campus* Pelotas. A pesquisa realizada caracterizou-se como qualitativa. Utilizou-se a análise documental e a entrevista semiestruturada para a coleta de dados, envolvendo alunos com deficiência, professores, coordenadores de cursos e coordenadores pedagógicos, abrangendo os cursos de Ensino Técnico de Nível Médio, nas formas Integrado, Concomitante e Subsequente. Os dados obtidos foram organizados em sete categorias de análise: 1) inclusão escolar de alunos com deficiência na perspectiva da legislação específica; 2) conceitos de inclusão social e inclusão escolar; 3) aportes educativos e legais da Política de Inclusão Educativa de alunos com deficiência; 4) política de inclusão de alunos com deficiência no IFSul; 5) inclusão escolar: processo pedagógico; 6) inclusão escolar: orientação pedagógica; 7) processo de inclusão de alunos com deficiência no IFSul. Com a realização deste trabalho, pretendeu-se desvelar a realidade de uma escola inclusiva, conhecendo o processo de inclusão escolar em suas possibilidades e limitações, assim como indicar perspectivas de continuidade de pesquisas sobre o tema em foco. Concluiu-se que o movimento pela educação inclusiva mostra-se como uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito fundamental à educação. Esse movimento está subsidiado nos pressupostos do paradigma social ou inclusivista, o qual conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, reafirmando o preceito constitucional, ou seja, o de promover o bem de todos, sem qualquer forma de preconceito. Constatou-se que o IFSul vem promovendo a inclusão escolar de alunos com deficiência de forma sistemática, valendo-se de aportes educacionais e legais disponíveis para o planejamento e implementação desse processo, o qual se configura por avanços significativos, a par de inúmeras dificuldades e grandes desafios.

Palavras-chave: Educação inclusiva. Inclusão social. Inclusão escolar de pessoas com deficiência.

ABSTRACT

The last two decades of the XX century constituted in space-time of intense discussions and initiatives on social inclusion/school, which allowed the emergence of numerous public policies and legislation concerning. How centrality of these movements, was the question of the fundamental rights guaranteed to all human beings, without any form of discrimination or prejudice. Consequently, emerged in that context of multiple claims, the focus on the right to education, and among their perspectives, the inclusion of people with disabilities. This has been a theme that swells due to its complexity, requiring the creation of a new social-scientific paradigm, able to overcome the hegemony of the medical paradigm and explain disability as a result of numerous factors, among which those of social origin. Presents itself, so the school inclusion of students with disabilities, even in the XXI century, as a major challenge for society and educational systems. Based on these considerations, we performed a case study, intending to set up the process of inclusion of students with disabilities occurs at the Federal Institute of Education, Science and Technology of Rio Grande do Sul – IFSul/*campus* Pelotas. The research was characterized as qualitative. We used document analysis and semi-structured interviews for data collection, involving students with disabilities, teachers, course coordinators and coordinators covering courses in Technical Education Middle Level, forms Integrated Concurrent and Subsequent. The data were organized into seven categories of analysis: 1) school inclusion of students with disabilities from the perspective of specific legislation, 2) concepts of social inclusion and school enrollment; 3) educational and legal contributions Policy Educational Inclusion of students with disabilities and 4) policy of inclusion of students with disabilities in IFSul; 5) school inclusion: educational process; 6) school inclusion: tutoring; 7) the process of inclusion of students with disabilities in IFSul. With this work, it was intended to reveal the reality of an inclusive school, knowing the process of school inclusion in its possibilities and limitations, as well as indicate prospects for further research on the subject in focus. It was concluded that the movement for inclusive education shows itself as a political, cultural, social and educational, triggered in defense of the fundamental right to education. This movement is subsidized in assumptions or inclusivist social paradigm, which combines equality and difference as inseparable values, reaffirming the constitutional provision, or to promote the good of all, without any form of prejudice. It was found that the IFSul been promoting educational inclusion of students with disabilities in a systematic way, making use of available legal and educational contributions to the planning and implementation of this process, which is set for significant advances, along with numerous difficulties and challenges.

Keywords: Inclusive Education. Social inclusion. Inclusion of people with disabilities.

LISTA DE FIGURAS, TABELAS E QUADROS

Figura 1 – Movimentos de integração-inclusão	60
Tabela 1 – Distinção semântica entre os conceitos.....	46
Quadro 1 – Categorias de Análise.....	97
Quadro 2 – Documentos Analisados	98

LISTA DE SIGLAS

ABNT – Associação Brasileira de Normas Técnicas

AEE – Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica

APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais

CIDID – Classificação Internacional de Deficiência, Incapacidade e Desvantagens

CNE – Conselho Nacional de Educação

COAE – Coordenadoria de Assistência Estudantil

COAP – Coordenadoria de Apoio Pedagógico

COAPAE – Coordenadoria de Apoio Pedagógico e Assistência Estudantil

COOE – Coordenadoria de Orientação Educacional

CORDE – Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência

DIRAI – Diretoria de Ações Inclusivas da Reitoria da Instituição

DIREN – Diretoria de Ensino

FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IFSul – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense

INES – Instituto Nacional de Educação de Surdos

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais

NAPNE – Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Especiais

OMS – Organização Mundial de Saúde

ONU – Organização das Nações Unidas

PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação

PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional

PIE – Política de Inclusão Educativa

PNAES – Plano Nacional de Assistência Estudantil

PNE – Plano Nacional de Educação

PPI – Projeto Pedagógico Institucional

UCPel – Universidade Católica de Pelotas

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
CAPÍTULO 1	
EXCLUSÃO-INCLUSÃO SOCIAL DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: CAMINHOS PARADIGMÁTICOS	20
1.1 EXCLUSÃO-INCLUSÃO: UM OLHAR SOBRE A HISTÓRIA E OS MARCOS PARADIGMÁTICOS	21
1.2 MARCOS NORMATIVOS NO CONTEXTO BRASILEIRO: CONQUISTAS E DESAFIOS	28
CAPÍTULO 2	
DEFICIÊNCIA E INCLUSÃO: O ACESSO AOS DIREITOS	34
2.1 DIREITO À DIFERENÇA NA SOCIEDADE INCLUSIVISTA	35
2.2 INCLUSÃO SOCIAL DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA	41
2.3 DEFICIÊNCIA: CONCEPÇÕES E LINHAS DE ATUAÇÃO	43
2.4 INCLUSÃO E DEFICIÊNCIA: CAMINHOS E PERSPECTIVAS	50
CAPÍTULO 3	
INCLUSÃO ESCOLAR DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA	54
3.1 DA INTEGRAÇÃO ESCOLAR À EDUCAÇÃO INCLUSIVA	54
3.2 INCLUSÃO ESCOLAR NO BRASIL: POLÍTICAS E LEGISLAÇÃO	62
3.3 INCLUSÃO ESCOLAR E FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS INCLUSIVISTAS	69
3.4 FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O ALUNO COM DEFICIÊNCIA	73
3.5 INCLUSÃO ESCOLAR E PRÁTICAS INCLUSIVISTAS	76

3.6 INCLUSÃO ESCOLAR DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: PONTOS E CONTRAPONTOS	82
CAPÍTULO 4 METODOLOGIA DA PESQUISA	90
4.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA	91
4.2 ASPECTOS ÉTICOS DA PESQUISA	92
4.3 LOCAL DA PESQUISA	92
4.4 SUJEITOS DA PESQUISA	94
4.5 COLETA DE DADOS	95
4.6 ANÁLISE DE DADOS	96
4.7 OS ACHADOS DA PESQUISA	96
4.7.1 Categorias de Análise	97
4.7.2 Primeira Categoria: Inclusão escolar de alunos com deficiência na perspectiva da legislação específica.....	97
4.7.3 Segunda Categoria: Conceitos de inclusão social e inclusão escolar.....	108
4.7.3.1 Sujeitos: Coordenadores de Cursos.....	108
4.7.3.2 Sujeitos: Professores.....	110
4.7.3.3 Sujeitos: Coordenadores Pedagógicos.....	111
4.7.4 Terceira Categoria: Conhecimento dos aportes legais e educacionais da Política de Inclusão Educativa de alunos com deficiência...114	
4.7.4.1 Sujeitos: Coordenadores de Cursos.....	115
4.7.4.2 Sujeitos: Professores.....	115
4.7.4.3 Sujeitos: Coordenadores Pedagógicos.....	115
4.7.5 Quarta categoria: Política de Inclusão de Alunos com Deficiência no IFSul/campus Pelotas.....	120

4.7.5.1 Sujeitos: Coordenadores de Cursos	121
4.7.5.2 Sujeitos: Professores	123
4.7.5.3 Sujeitos: Coordenadores Pedagógicos.....	126
4.7.6 Quinta categoria: Inclusão Escolar – Processo Pedagógico	133
4.7.7 Sexta Categoria: Inclusão Escolar – Orientação Pedagógica.....	136
4.7.8 Sétima Categoria: Processo de Inclusão de Alunos com Deficiência no IFSul/ <i>campus</i> Pelotas	139
4.7.8.1 Sujeitos: Coordenadores de Cursos	139
4.7.8.2 Sujeitos: Professores	140
4.7.8.3 Sujeitos: Coordenadores Pedagógicos.....	143
4.7.8.4 Sujeitos: Alunos.....	144
4.8 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS OBTIDOS.....	147
CONSIDERAÇÕES FINAIS	171
REFERÊNCIAS	180
APÊNDICES	190

INTRODUÇÃO

A inclusão, em suas múltiplas dimensões, tem sido tema cada vez mais abordado, quer nos meios acadêmicos, quer na sociedade em geral. De forma destacada, a inclusão escolar tem sido objeto de amplos debates, constituindo-se em importante política pública e, conseqüentemente, permitindo a produção de extensa legislação.

O tema da inclusão escolar, desse modo, vem sendo estudado sob diversas óticas, evidenciando-se como contraponto à exclusão. Desde as duas últimas décadas do século XX, a inclusão firmou-se como um direito de todo o ser humano.

É uma questão complexa, considerando-se os enfoques que abrange e os propósitos que a orientam. O desvelamento dessa complexidade exige que se detenha o olhar sobre seus movimentos históricos, construídos na dialética exclusão-inclusão, e, portanto, contraditórios.

Em sua trajetória, como fenômeno social, a inclusão, muitas vezes, configurou-se tão somente como ações compensatórias à privação dos direitos fundamentais do ser humano. Isso se mostrou como insuficiente para superar a exclusão que, historicamente, esteve presente nas diferentes sociedades, produzindo desigualdades e injustiças até hoje insuperáveis.

Diante disso, fica evidente a necessidade do aprofundamento acerca dos processos que engendraram/engendram as relações exclusão-inclusão, já que são conceitos dinâmicos, de difícil apreensão, que, naturalmente, poderão levar a um processo inclusivo precário, inconsistente, instável e até, muitas vezes, excludente.

Assim, a constatação dessa realidade, associada às atividades profissionais da pesquisadora como Orientadora Educacional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense/*campus* Pelotas – IFSul – e aos estudos realizados durante o Curso de Mestrado em Política Social, intensificou a inquietação a respeito da inclusão de pessoas com deficiência nas instituições

escolares. De modo particular, entendeu-se como importante conhecer o processo de inclusão dessas pessoas no IFSul/*campus* Pelotas, além de simplesmente constatar o ingresso de alunos com deficiência no contexto escolar.

Nessas considerações, realizou-se a pesquisa que procurou **configurar o processo de inclusão escolar de alunos com deficiência no IFSul**. O projeto manteve, como base, os estudos associados à linha de pesquisa – Políticas Sociais, Direitos Sociais e Questão Social, entendendo-se que a inclusão social/escolar constitui-se, por um lado, em uma Política Pública que procura garantir direitos fundamentais a todos os cidadãos, sem qualquer tipo de discriminação ou preconceito. Por outro lado, compreende-se que a inclusão social/escolar permanece sendo uma desafiadora expressão da questão social, estando a exigir, além da construção de novos conhecimentos, a viabilização de práticas inclusivas em todos os âmbitos da sociedade, estando, por consequência, a instituição escolar desafiada a promover, com equidade e justiça, esse processo.

Esta Dissertação decorre, assim, da pesquisa referente ao processo de inclusão de pessoas com deficiência no IFSul/*campus* Pelotas, abrangendo os cursos de Ensino Técnico de Nível Médio nas formas Integrado, Concomitante e Subsequente. Procurou-se, por meio da investigação, desvelar a realidade do Instituto, por meio da realização de estudo de caso. Para tanto, foi estabelecido o seguinte problema de pesquisa: **como os alunos com deficiência, docentes e coordenadores percebem a política de inclusão educativa implantada no IFSul-rio-grandense/*campus* Pelotas?** Orientaram o processo investigativo as seguintes questões norteadoras: a) quais os aportes legais e educativos que orientam a política de inclusão escolar de alunos com deficiência no IFSul/*campus* Pelotas?; b) como se caracterizam os alunos com deficiência do IFSul/*campus* Pelotas? c) quais os limites e possibilidades da política de inclusão escolar de alunos com deficiência no IFSul/*campus* Pelotas?

Desse modo, apresentam-se, estruturados em quatro capítulos, os propósitos da pesquisa, os pontos privilegiados da investigação, os fundamentos teóricos e os resultados da pesquisa. Os capítulos mantêm autonomia e poderão ser analisados isoladamente, mas, sem dúvida, apresentam ressonância entre si, bem como uma coerência que não vem somente da objetividade da organização da Dissertação, mas, sim, do cruzamento intencional de argumentos, como um tecido em que os fios se entrelaçam e se amarram, inevitavelmente como movimentos identificados nas fontes teóricas e nos sujeitos da pesquisa, contextualizados na dinâmica da Instituição pesquisada.

O primeiro Capítulo – EXCLUSÃO-INCLUSÃO SOCIAL DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: CAMINHOS PARADIGMÁTICOS – resgata, à luz da história, os processos humanos construídos especificamente sobre a exclusão-inclusão social de pessoas com deficiência. Constata-se que a história da humanidade revela a existência de práticas que legitimaram a exclusão, expulsando dos espaços sociais diferentes segmentos humanos. Percorrem-se os caminhos da construção da cultura da exclusão-inclusão ao longo dos tempos, destacando-se, ainda, as políticas e a legislação que contribuem para romper com paradigmas tradicionais, possibilitando novos entendimentos sobre a inclusão.

O segundo Capítulo – DEFICIÊNCIA E INCLUSÃO: O ACESSO AOS DIREITOS – trata acerca dos direitos fundamentais dos seres humanos e da resignificação das concepções de diferença, mediados pela ideia de deficiência. Aborda-se sobre a inclusão social das pessoas com deficiência, seguindo-se o estudo a respeito das concepções de deficiência, contemplando-se, ainda, linhas de ação que possibilitem a inclusão social dessas pessoas.

O terceiro Capítulo – INCLUSÃO ESCOLAR DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA – parte dos movimentos histórico-conceituais da integração escolar da pessoa com deficiência. Destacam-se as abordagens relativas à política e à legislação que vêm permitindo a construção do processo de inclusão escolar de pessoas com deficiência, bem como são enfocados aspectos relativos à formação de professores/profissionais inclusivistas e às práticas que possibilitam a inclusão escolar. Abre-se, também, espaço para a reflexão relativa aos pontos e contrapontos da trajetória da inclusão escolar das pessoas com deficiência no Brasil.

O quarto Capítulo – METODOLOGIA DA PESQUISA – aborda o caminho metodológico da investigação, analisando e interpretando o processo de inclusão escolar de alunos com deficiência no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense/*campus* Pelotas. A realidade desvelada e os dados obtidos foram considerados como possibilidades de múltiplos significados, cuja análise subsidiou-se nas referências teóricas privilegiadas nesta Dissertação. Os dados estão organizados em categorias de análise que pretendem encaminhar às conclusões da pesquisa.

As CONSIDERAÇÕES FINAIS reafirmam as premissas consideradas de maior relevância no desenvolvimento do trabalho, relacionando-as a conclusões, procurando indicar possibilidades que ampliem e fortaleçam o processo de inclusão

escolar de alunos com deficiência, observando-se para que o mesmo contemple, além do acesso, a permanência e o sucesso escolar. A partir da experiência profissional, dos estudos realizados no Curso de Mestrado em Política Social e dos resultados da pesquisa, indica-se a necessidade de que sejam alargadas e aprofundadas pesquisas relativas à escola inclusivista e ao aluno com deficiência. Entende-se que há, ainda, um amplo espaço escolar a ser preenchido por pessoas com deficiência, uma vez que a demanda por ingresso dessas pessoas no IFSul/*campus* Pelotas é reduzida.

Constam desta Dissertação as referências que serviram de aporte à construção teórica da pesquisa, o que permite concluir que o Brasil possui importantes estudos acerca do tema, os quais contribuem efetivamente para o entendimento acerca da inclusão escolar de alunos com deficiência, possibilitando, assim, a instauração, no âmbito escolar, do direito à educação, de forma ética e justa, a partir do reconhecimento da diferença e da singularidade de cada ser humano.

CAPÍTULO 1

EXCLUSÃO-INCLUSÃO SOCIAL DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: CAMINHOS PARADIGMÁTICOS

Para compreender qualquer fenômeno humano complexo, temos que reconstruir suas formas mais primitivas e simples e acompanhar seu desenvolvimento até o seu estado atual – em outras palavras, estudar-lhe a história (ÉMILE DURKHEIM, 1983).

Neste Capítulo, à luz da história, pretende-se resgatar os processos humanos construídos, especificamente sobre a questão da exclusão-inclusão social de pessoas com deficiência.

Da trajetória histórica, buscar-se-á apreender os múltiplos significados que os seres humanos atribuíram aos fatos que os cercaram, provocando diversas reações face ao desconhecido e ao diferente na construção do processo de exclusão-inclusão.

Pretende-se, também, neste Capítulo, situar a trajetória humana como ponto referencial para a reflexão e inspiração no sentido de superar o que vem servindo como impedimento à plenitude dos seres humanos, considerando e acolhendo a diversidade, principalmente de pessoas com deficiência.

Este Capítulo está organizado em dois tópicos: no primeiro, aborda-se o histórico social e político da inclusão, percorrendo os caminhos da construção da cultura da exclusão-inclusão ao longo dos tempos; no segundo, são destacadas as políticas e a legislação que têm contribuído para romper com paradigmas tradicionais, apontando para outros olhares sobre a inclusão.

Nesse resgate histórico, serão ressaltados movimentos relativos à inclusão social da pessoa com deficiência.

Revela este Capítulo, ainda, o fato de que o Brasil, desde a promulgação da Constituição Federal de 1988, empenha-se, de forma crescente, na viabilização de iniciativas voltadas à inclusão social da população com deficiência.

1.1 EXCLUSÃO-INCLUSÃO: UM OLHAR SOBRE A HISTÓRIA E OS MARCOS PARADIGMÁTICOS

O percurso da humanidade tem sido marcado por assombro, deslumbramento, incredulidade diante de suas descobertas e invenções, assim como por resistência e inconformidade diante de algo fora dos “padrões” considerados “normais”. Assim, as sociedades rotularam/rotulam as pessoas que se mostram “diferentes”, lhes atribuindo características discriminatórias e excludentes.

Desde remotos tempos, portanto, as sociedades promoveram a exclusão de pessoas com deficiências.

Entende-se, pois, que a exclusão social é fenômeno presente em todas as sociedades nos diferentes tempos históricos, o que remete à necessidade de se conhecerem os movimentos histórico-cultural-paradigmáticos a ele associados.

Esses movimentos podem ser situados em duas grandes divisões: **pré-científicas** e **científicas**. De acordo com Bartalotti (2006, pp. 41-43), nas **concepções pré-científicas**,

[...] predominantes na Antiguidade e na Idade Média, a compreensão sobre a deficiência estava muito ligada ao sobrenatural. Vista como possessão demoníaca ou como castigo divino, essas pessoas eram sistematicamente eliminadas, pelo sacrifício de sua vida ou pelo abandono, que acabava também consistindo em uma sentença de morte. A deficiência, então, era algo que não pertencia ao âmbito do humano.

Desse modo, a história assinala, desde a Idade Antiga, medidas extremas de exclusão às crianças com deficiência.

Skliar (2006) relata que, em Esparta, naquele tempo, havia um conselho de anciãos que se reunia em local conhecido como *leschi* (edifício, órgão oficial), no qual eram examinados os recém-nascidos. Os anciãos determinavam se as crianças poderiam retornar ou não ao convívio de seus pais para serem por eles criados. Os bebês considerados feios, disformes e franzinos eram levados ao *Apothetai*, abismo situado na cadeia de montanhas *Taygetos*, de onde eram arremessados, como recém-nascidos indesejados. Até a Renascença, ainda segundo o mesmo autor (2006, p. 18), os filhos excedentes e “[...] aqueles com deficiência eram expostos (abandonados à inanição)”.

Na Grécia Antiga, essas crianças eram abandonadas nas montanhas; em Roma, eram atiradas nos rios.

Assim, até a Idade Média, as crianças nascidas com deficiência não eram consideradas “pessoas”, eram julgadas “sem alma”, cabendo-lhes, então, o abandono e a eliminação.

Até aquele período histórico, nos países europeus, conforme esclarece Cardoso (2003, p. 16), “[...] os ditos *deficientes* eram associados à imagem do diabo e aos atos de feitiçaria, eram então perseguidos e mortos, pois faziam parte de uma mesma categoria: a dos excluídos. Então, deviam ser afastados do convívio social ou, mesmo, sacrificados”.

Esse período da trajetória humana, anterior ao Cristianismo, foi marcado pela desumanização, depreciação, iniquidade diante do fora do comum, fora da “normalidade”, frente ao padrão de homem belo, forte, perfeito (RIBEIRO, 2009).

Na Idade Média, de acordo com Bartalotti (2006, p. 42), ocorreu o fortalecimento do Cristianismo e, assim,

[...] é difundida a ideia de que todos são filhos de Deus; essa concepção impede a eliminação pura e simples das pessoas com deficiência – se Deus deu a vida, apenas a Ele compete tirá-la. Tem-se, então, a notícia dos primeiros espaços assistenciais, em organizações religiosas que abrigavam desprotegidos e doentes de todos os tipos, além daqueles que, por diversas razões, fugiam aos padrões comuns de comportamento.

Diante disso, os deficientes receberam *status* de “pessoa”, “seres humanos”, “filhos de Deus”. Passaram a ser entregues às igrejas, asilos e conventos, tendo direito à sobrevivência e à manutenção da vida. Era, contudo, um atendimento assistencialista que revelava uma profunda contradição: ao mesmo tempo em que lhes permitia o direito à sobrevivência, lhes atribuía a culpa por sua própria deficiência, considerando-os possuídos pelo demônio, o que justificava o exorcismo, a flagelação e a tortura (SKLIAR, 2006).

Nesse sentido, a ética cristã, ainda de acordo com Skliar (2006, p. 19),

[...] terminou por reprimir o assassinio ou a exposição e entabula o dilema caridade-castigo, a ambiguidade proteção-segregação. Despontam duas idéias para a solução do dilema: de um lado, o castigo como caridade é o meio de salvar a alma das garras do demônio e salvar a humanidade das condutas indecorosas das pessoas com deficiência. De outro lado, atenua-se o castigo com o confinamento, isto é, a segregação (a segregação é o castigo caridoso, dá teto e alimentação enquanto esconde e isola de contato aquele incômodo e inútil sob condições de total desconforto, algemas e falta de higiene).

Importantes mudanças no pensamento da humanidade foram construídas a partir do Renascimento, movimento filosófico e cultural iniciado na Itália no Século XIV e difundido por toda a Europa nos Séculos XV e XVI.

No século XV, marcado pela Inquisição, movimento que pretendia suprimir a heresia no seio da Igreja Católica, as pessoas “diferentes” (os que tinham poder de adivinhação e as pessoas com deficiência mental) ainda eram consideradas loucas ou hereges.

No Renascimento (fins do Século XIV até meados do Século XVI), época de florescimento das artes e de valorização do conhecimento, havia grande preocupação com o ser humano e com a busca de explicações científicas para a situação dos desvalidos e “diferentes”. Teve início, assim, o período em que emergiram concepções científicas acerca da deficiência. As explicações deixaram de ser atribuídas aos deuses e foram buscadas no corpo da pessoa – surgiu, então, o entendimento de que as pessoas com deficiência possuíam algum tipo de doença.

Até então, conforme esclarece Mazzotta (2005, p. 16), as noções a respeito da deficiência, “[...] eram basicamente ligadas a misticismo e ocultismo, não havendo base científica para o desenvolvimento de noções realísticas. O conceito de diferenças individuais não era compreendido ou avaliado”. Isso muito contribuiu para que as pessoas com deficiência fossem marginalizadas, excluídas da convivência social.

Somente durante o Renascimento, foram “[...] elaborados os primeiros tratados que tentaram localizar no corpo do homem a razão dos seus males – de possessão à doença, observa-se a mudança do lugar da deficiência” (BARTALOTTI, 2006, p. 42).

É, portanto, no Renascimento que teve início o período das **concepções científicas** acerca da deficiência e minimizou-se a influência da Igreja, para tornar-se este tema objeto de interesse da medicina.

Naquela época, as crianças com deficiência mental passaram a ter, como indicação, os hospícios, nos quais eram abandonadas e completamente isoladas de oportunidades de ensino e educação. Na Idade Média, a Europa enfrentou a lepra, construindo hospitais – leprosários/hospícios; no século XVIII, foi utilizada a mesma alternativa para solucionar o problema das pessoas com deficiência, principalmente a mental, porque se tratava de tarefa dispendiosa. Tal deficiência prejudicava as

famílias e o Estado. Em razão de que os deficientes não podiam mais ser abandonados, nem punidos, restava-lhes o recolhimento e os cuidados nos antigos leprosários. Ressaltou-se novamente a segregação dessas pessoas. Essa solução afastou a presença incômoda dos deficientes do convívio social, livrando os governos e as famílias da responsabilidade para com elas (SKLIAR, 2006). Entretanto, nesses espaços confinados, passaram a merecer a atenção da ciência médica, a qual buscava explicações para a “diferença” daqueles seres segregados do convívio social.

Nessa compreensão, as instituições para abrigar pessoas com deficiência continuaram a crescer e a acentuar o caráter de assistencialismo no acolhimento a esses sujeitos, assim como pretendiam realizar experiências médicas na tentativa de conhecer as causas das deficiências.

Como consequência desse interesse, o Século XVIII apresentou importantes avanços no sentido de considerar a deficiência como uma questão a ser tratada pela medicina. No Século XIX, portanto, assistiu-se à evolução da medicina quanto aos “[...] conhecimentos específicos sobre o desenvolvimento do ser humano e sobre os males que podem provocar alterações nesse desenvolvimento” (BARTALOTTI, 2006, p. 42). Passou-se a entender que as pessoas com deficiência necessitavam de tratamento e não punição, o que possibilitou o aperfeiçoamento de técnicas e de intervenções, assim como levou ao surgimento de instituições especializadas para o atendimento dessa parcela da população.

A sociedade passou, então, a tomar consciência da necessidade de atender a essas pessoas, predominando, ainda, o caráter assistencialista e clínico-médico.

Entendeu-se, naquele momento histórico, portanto, conforme explicita Bartalotti (2006, p. 43), que

[...] a deficiência é a doença, os comportamentos alterados são os sintomas, o tratamento objetiva minimizar os sintomas para que o sujeito possa conviver da melhor forma possível em seu meio familiar e social – temos aqui claramente as bases do modelo médico de deficiência.

Esse modo de explicar a deficiência ficou conhecido como modelo médico. Tal modelo considerava/considera a deficiência mental como uma patologia do organismo biológico. Somente no Século XIX, esse fatalismo começou a ser

questionado pelos estudos dos médicos Edouard Seguin e Maria Montessori. Diversas áreas do conhecimento também evidenciaram notáveis avanços e estudos: Psicologia, Educação, Sociologia, Biologia, entre outros, contribuindo para a construção de uma nova visão sobre a pessoa com deficiência, incluindo, dentre suas causas, fatores relacionados com o meio social, com oportunidades de convivência, de educação, de alimentação (ARANTES, 2006). Esse entendimento, segundo Bartalotti (2006, p. 43) permitiu concluir que,

[...] embora não se possa negar as causas orgânicas, muitas das alterações observadas nas pessoas com deficiência decorrem da influência de fatores psicossociais. A partir daí, a deficiência começa a deixar de ser vista como uma doença (ligada apenas ao corpo do sujeito) e passa a ser vista como uma condição (fruto, também, das interações desse sujeito com o meio no qual ele vive). Portanto não bastam mais intervenções do campo da saúde para promover seu desenvolvimento, são necessárias medidas sociais, educacionais, políticas públicas, para que se possa falar em real promoção do desenvolvimento.

Assim, o Século XX foi reconhecido por avanços significativos na área da deficiência: classificação das deficiências, diagnósticos mais precisos e aplicação de tratamentos especializados.

Esse século apresentou a questão da deficiência mental cercada por diversos tratamentos, conforme a gravidade de cada caso: confinamento ou educação especial. Skliar (2006, p. 27) esclarece a respeito: “Às pessoas com deficiência de tipo vegetativa ou severa, o confinamento e reclusão nos hospícios; às demais, uma educação especial para proteger a sociedade e reduzir os custos com manutenção pública ou familiar do oligofrênico”.

Ainda no Século XX, ocorreram progressos em Neuropsicologia, o que serviu para diferentes intervenções no tratamento da pessoa com deficiência. Em décadas mais recentes, a Psicanálise passou a contribuir com alternativas relacionadas “[...] à produção de relações familiares e sociais capazes de qualificar a deficiência no campo das diversidades humanas, propondo um sistema de estimulação de bebês e produção de vínculos de saúde nas relações familiares e sociais” (SKLIAR, 2006, p. 30). Tudo isso, no entanto, não tem sido suficiente para minimizar a exclusão das pessoas com deficiência. Permanece, em grande parte das sociedades, a ideia de que a deficiência é uma maldição, castigo do céu, fatalidade da hereditariedade, o que exigiria tratamento especial, ainda segregador e excludente.

Na década de 1990, verificou-se a intensificação de um movimento que se mostrava tênue nas décadas de 1970 e 1980, no qual se destacou a necessidade de promoção da inclusão social. Entretanto, ainda no Século XXI, são encontradas atitudes de estranheza frente à diferença e de rejeição à pessoa com deficiência, ao lado de movimentos que conclamam a necessidade de que seja lançado um novo olhar à questão da exclusão-inclusão da pessoa com deficiência (SARTORETTO, 2009).

Encontra-se, pois, o mundo científico e social diante de imensa crise paradigmática, exigente/promotora de irrecusáveis transformações em todas as áreas do conhecimento.

É indispensável que se entenda que os diferentes modos de tratar as pessoas com deficiência estão, ao longo dos tempos, assinalados pela “[...] sucessão de formas dinâmicas e inovadoras de pensar. A história da humanidade é marcada por avanços contínuos, tanto tecnológicos como culturais; todos, porém, sedimentados em concepções sempre novas” (SKLIAR, 2006, p. 30), denominadas de paradigmas¹.

Ao se abordar o processo de exclusão-inclusão de pessoas com deficiência, são demarcados, dois campos distintos de fundamentação/explicação paradigmática: por um lado, a predominância secular do pensamento médico; por outro, o da emergência do paradigma que valoriza a dimensão pedagógica da educação inclusiva (SASSAKI, 1997).

O paradigma clínico-médico é considerado o de maior impacto social e o mais duradouro na história da exclusão-inclusão. A partir desse paradigma predominou o pensamento de que a pessoa com deficiência, principalmente a de origem mental, não seria educável. As primeiras experiências contrárias a esse pensamento foram duramente contestadas. Pretendia-se manter a hegemonia do paradigma clínico-médico, negando-se à pessoa deficiente a possibilidade de educar-se (SILVA; VIZIM, 2003).

A esse respeito, Beyer (2010, p. 17) esclarece: “O olhar médico sobre as pessoas com histórico de deficiência e/ou doença induz à busca pelas causas das mesmas na esfera individual, ou seja, o estudo etiológico circunscreve-se, na maioria das vezes, aos limites pessoais ou familiares”.

¹ PARADIGMA: constelação de crenças, valores e técnicas partilhada pelos membros de uma comunidade científica com o intento de explicar aspectos de uma realidade (MORAES, 1997).

Nessa compreensão, ocorriam imposições sociais que subestimavam as potencialidades das pessoas com deficiência. Predominavam critérios avaliativos que buscavam a “correção” dos desvios, pretendendo aproximar essas pessoas dos parâmetros de “normalidade”, por meio de ações terapêuticas. Beyer (2010, p. 18) entende que a “[...] inadequação de tal modelo residia no fato de que se desconsideravam outros fatores, constituindo-se em um modelo redutor”. Frente ao paradigma clínico-médico, a área pedagógica encontrou muita resistência, chegando a compor, como alternativa, um entrelaçamento com a medicina, o que fez surgir a pedagogia terapêutica, ou seja, “[...] um elemento intermediário entre a medicina e a pedagogia” (BEYER, 2010, p. 18). Esvaziou-se, então, naquele momento, o elemento pedagógico.

Todavia, outros posicionamentos passaram a ser construídos, compreendendo-se que, embora não possam ser ignoradas causas orgânicas da deficiência, há necessidade de se considerar a influência de fatores psicossociais. Por isso, a comunidade científica, a partir da metade do Século XX, contrapôs-se à hegemonia médica no tratamento de pessoas com deficiência. Entendeu-se que o fato médico poderia elucidar a origem do distúrbio ou da deficiência, mas não era capaz de, isoladamente, explicar a deficiência.

Intensifica-se, portanto, uma nova visão acerca da deficiência e da pessoa com deficiência. Emerge, como consequência, o paradigma social ou da inclusão, uma vez que os esclarecimentos advindos do paradigma médico tornaram-se insuficientes para explicar a deficiência. A partir do aprofundamento verificado em diversas áreas do conhecimento, novas explicitações contribuíram para o entendimento relativo a essa questão.

Dentre essas explicações, tornou-se forte aquela que considera a deficiência decorrente de fatores, não somente físico-biológicos, mas, ainda, de fatores externos à pessoa com deficiência.

Assim, para uma situação complexa, surgiram inúmeras explicações, não mais restritas à visão médica, mas trazendo possibilidades múltiplas no tratamento e atenção à pessoa com deficiência. Esse novo modo de entender a diversidade vem permitindo a construção de um novo paradigma – o paradigma social ou da inclusão, o qual requer que a sociedade se adapte para poder incluir, em todos os seus espaços, pessoas com deficiência e, simultaneamente, estas se preparem para assumir seus papéis na sociedade.

O paradigma social ou da inclusão repousa, pois, em princípios até então considerados incomuns, tais como: reconhecimento e aceitação das diferenças individuais, convivência com a diversidade humana, aprendizagem baseada na cooperação e equiparação de oportunidades.

1.2 MARCOS NORMATIVOS NO CONTEXTO BRASILEIRO: CONQUISTAS E DESAFIOS

Após a retomada histórica do processo de exclusão-inclusão, procura-se destacar as políticas públicas e a legislação específica relativamente à inclusão social, que mereceram/merecem destaque no Brasil.

Marcantes são as formas de exclusão social ocorridas ao longo da história do Brasil. Estão associadas à etnia, à classe social, à religião, ao sexo, à situação econômica, aos modos de produção, originando profundas desigualdades e injustiças sociais.

Contudo, algumas iniciativas de inclusão social são registradas na trajetória do País, revelando a tendência do pensamento de cada época.

Pode-se afirmar que a história do Brasil é marcada, assim como ocorria na Europa, pela assistência aos pobres, doentes e desabrigados.

Desde o período colonial, ficou evidente a presença da Companhia de Jesus, fazendo frente às medidas de amparo aos pobres, especialmente às crianças desvalidas. Essas medidas, portanto, tinham caráter religioso, estando vinculadas, na maioria das vezes, à Igreja Católica.

A esse respeito, Silva (2011, p. 24) afirma que, a partir de 1543,

[...] foram criadas instituições com o objetivo de prestar serviços de assistência aos pobres, doentes, órfãos e viúvas. Um exemplo dessa tendência são as santas casas de misericórdias, criadas em diversas províncias do país (...) As santas casas eram mantidas através de doações de políticos influentes, nobres titulares e ricos comerciantes.

Dentre os critérios estabelecidos para a escolha de quem poderia gerenciar a Santa Casa de Misericórdia do Rio de Janeiro, em 1838, constava, conforme informação de Melo (1997, p. 162), a exigência de “[...] ser puro de sangue há pelo menos duas gerações, o que equivale dizer: não ter sangue de negro, mouro ou

judeu”, assim como “[...] ter renda suficiente para acudir ao serviço da irmandade quando necessário e para não ser suspeito de aproveitar do dinheiro da instituição em benefício próprio”.

Naquele tempo, pois, a assistência aos necessitados, no Brasil, era delegada aos “cidadãos de posse”, incumbidos de oferecer proteção social aos pobres e desvalidos.

Segundo Pavão (2013), as políticas de Estado voltadas à população necessitada começaram a aparecer somente na segunda metade do século XIX, quando foram criadas diversas instituições na cidade do Rio de Janeiro, dentre as quais se destacam: Escola de Aprendiz de Marinheiro (1873); Asilo de Meninos Desvalidos, posteriormente Instituto Profissional João Alfredo (1875); Escola Quinze de Novembro (1889).

Nesse sentido, Pavão (2013, p. 1) esclarece que, se até o século XIX a assistência apresentava um caráter religioso, a partir daí as políticas de Estado

[...] foram atreladas ao pensamento higienista². Os médicos higienistas, a partir de então, estiveram diretamente envolvidos na criação das instituições de ensino infantil, bem como de assistência aos menores no Brasil. Buscavam não somente prestar serviços de caridade, mas visavam, ao contrário, a profilaxia e prevenção de doenças e comportamentos ‘desviantes’.

O resgate histórico permite compreender que, até o período republicano, o Brasil não dispunha de políticas de Estado, a fim de atender o “desigual” socialmente.

Em razão da temática deste trabalho, serão destacadas, a partir deste momento, iniciativas relevantes direcionadas à inclusão social da pessoa com deficiência.

Foi no contexto da assistência caritativa, por meio de iniciativas da sociedade civil, que se iniciou, no Brasil, o atendimento à pessoa com deficiência. Nessa forma de assistencialismo, até o final do Século XIX, “[...] todas as organizações sem fim lucrativo foram criadas pela Igreja Católica, com o mandato do Estado, sob o regime de padroado³, numa simbiose entre as duas instituições” (LANDIM; VILHENA, 1999, p. 12).

² **Pensamento higienista:** tinha como objetivo, em sua ação, a prevenção da desordem; as instituições de amparo social, criadas para servir aos ‘desprovidos’, aos desvalidos, tinham o propósito de prevenir a delinquência, proteger a infância e fazer de sua saúde física e de sua adaptação moral a mais importante preocupação da sociedade (RIZZINI, 2008).

³ **Regime de Padroado:** Estado sustentava o clero e apoiava a divulgação da doutrina católica; em contrapartida, a Igreja defendia os interesses da monarquia portuguesa (SILVA, 2011, p. 25).

Em 1840, foram criadas, por governos provinciais, as Casas de Educandos Artífices, as quais acolhiam meninos desvalidos maiores de sete anos e crianças com anomalias, cuja “[...] limitação física, sensorial ou intelectual não comprometia o exercício da atividade manual” (SILVA, 2011, p. 26). As demais crianças com deficiências mais restritivas permaneciam nas Santas Casas.

Há registros de que, no Brasil, o atendimento às pessoas com deficiência começou a ocorrer na época do Império, quando foram criadas duas instituições – o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, hoje denominado de Instituto Benjamin Constant, e o Instituto Nacional da Educação dos Surdos, em 1857, ambos no Rio de Janeiro. O Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES – surgiu, segundo Lázari (2013, p. 2), com

[...] a missão de capacitar recursos humanos na área de deficiência auditiva. Esta organização realizava estudos e pesquisas na área de surdez; elaborava informativos técnico-científicos voltados ao seu público alvo; articulava junto às demais entidades da sociedade organizada convênios para estágios de universitários; promovia a capacitação profissional do aluno surdo, além de realizar seminários e fóruns permanentes sobre o tema.

Já no século XX, surgiu, em 1926, em Porto Alegre, o Instituto Pestalozzi “[...] com a finalidade exclusiva de dar assistência e educação às pessoas com todo tipo de deficiência” (LÁZARI, 2013, p. 2).

A Associação de Assistência à Criança Defeituosa foi fundada em 1950, a fim de atender, educar e reabilitar crianças e adolescentes com deficiência física. A Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE – foi fundada no Rio de Janeiro, em 1954. Conforme esclarece Lázari (2013, p. 3), a APAE é

[...] uma grande rede constituída por pais, amigos, pessoas com deficiências, voluntários, profissionais e instituições parceiras, quer sejam públicas ou privadas, com intuito de promover a defesa dos direitos de cidadania da pessoa com deficiência e a sua posterior inclusão social.

Todavia, esse contexto de abrangência restrita à inclusão social, passou a ser questionado somente no Século XX.

Mudanças sociais começaram a despontar, principalmente a partir de 1948, com a Declaração Universal dos Direitos Humanos. As pessoas, então, passaram a adquirir novo *status*, sendo todas consideradas como portadoras de direitos, tendo a possibilidade de inserir-se e posicionar-se nos espaços sociais.

Desse modo, a Organização das Nações Unidas – ONU – declarou 1981 como o Ano Internacional das Pessoas Deficientes com o objetivo de conclamar todos os países, seus governantes, a sociedade e as próprias pessoas com deficiência a tomar consciência e providências para garantir a prevenção da deficiência, buscando o desenvolvimento de habilidades e a conquista da reabilitação, da acessibilidade, da igualdade de condições e a superação de atitudes preconceituosas e discriminatórias (MOREIRA; MICHELS; COLOSSI, 2006).

Em ampla abrangência, em 03 de dezembro de 1982, firmou-se, pela Organização das Nações Unidas, o Programa de Ação Mundial para Pessoas com Deficiência, cujo propósito é o de “[...] promover medidas eficazes para a prevenção da deficiência e para a reabilitação e a realização dos objetivos de igualdade e de participação plena das pessoas com deficiência na vida social e no desenvolvimento” (BRASIL. PROGRAMA DE AÇÃO MUNDIAL PARA AS PESSOAS DEFICIENTES, 2013, p. 4).

Desde então, o mundo contemporâneo vem construindo profundas mudanças de natureza diversa, trazendo importantes desafios à sociedade quanto à inclusão de pessoas com deficiência. Todavia, permaneceu o cenário de contradições e iniquidades, retardando o processo indicado no citado documento internacional. Por isso, tensionam-se forças antagônicas. Por um lado, representadas pelo ideário da modernidade, negando a diversidade; por outro, aquelas que vêm impulsionando as mudanças e permitindo a construção de um novo paradigma sociocientífico (SANTOS, 1999), fortalecendo intenções inclusivistas.

Nesse processo, encontra-se o binômio exclusão-inclusão. O primeiro elemento carrega as concepções de homogeneidade entre os seres humanos e os padrões de igualdade na construção da vida; o segundo privilegia a singularidade dos seres humanos, rompendo com as concepções de padrão e homogeneidade, reconhecendo e valorizando a individualidade do ser humano.

Entende-se que a exclusão, em múltiplas formas, esteve presente ao longo de toda civilização, apresentando diferentes intencionalidades e caracterizando as diversas sociedades. As transformações que ocorreram ao longo dos tempos permitiram, ainda que lentamente, a construção de outro conceito – o da inclusão. Nessa compreensão, Santos e Paulino (2008, p. 12) consideram que inclusão e exclusão “[...] são conceitos intrinsecamente ligados, e um não pode existir sem o outro, porque inclusão é, em última instância, a luta contra exclusões”.

Portanto, no percurso da humanidade, são encontradas diferentes formas de entender e de tratar a questão da inclusão social, sendo esta constantemente associada ao seu contraposto – a exclusão.

A inclusão social é processo. Por isso, constitui-se por meio de inúmeras políticas públicas e da edição de leis específicas. Desse conjunto normativo, são destacados, a seguir, eventos e iniciativas que têm ampliado e fortalecido o processo de inclusão social, os quais vêm servindo para reconfigurar essa problemática.

A Constituição Federal de 1988, além de seu reconhecimento no ordenamento jurídico brasileiro, possibilitou vislumbrar a efetivação dos direitos fundamentais a todos os brasileiros, mediante a implantação de políticas públicas direcionadas à inclusão social.

O Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº. 8.069, foi editado em 1990 e regulamentou acerca dos direitos fundamentais para essas faixas etárias, independentemente de qualquer tipo de discriminação (ALMEIDA, 2013).

Na década de 1990, realizaram-se importantes eventos mundiais que estabeleceram diretrizes para a inclusão social/escolar, contemplando a inclusão das pessoas com deficiência em suas diferentes modalidades: Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, Tailândia, em 1990; Conferência Mundial de Direitos Humanos, realizada em Viena, em 1993; Cimeira Mundial sobre o Desenvolvimento Social, realizada em Copenhague, em 1993; aprovação da Declaração de Salamanca, como uma ação da Organização das Nações Unidas, em 1994.

A partir desses eventos, o ideal inclusivista ganhou espaço e adeptos em diversos países.

A Convenção da Guatemala, realizada em 1999, foi promulgada, no Brasil, por meio do Decreto nº. 3.956/2001. Afirma que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as demais pessoas. Define como discriminação, com base na deficiência, toda diferenciação ou exclusão que possa impedir ou anular esses direitos e as liberdades fundamentais.

A Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS – foi reconhecida como meio legal de comunicação e expressão por meio da Lei nº. 10.436, de 24 de abril de 2002. Em seu Artigo 1º, parágrafo único explicita:

Entende-se como Língua Brasileira de Sinais – Libras – a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil.

O Decreto nº. 5.296/2004 regulamentou as leis nº. 10.048/2000 e nº. 10.098/2000, estabelecendo normas e critérios para a promoção da acessibilidade às pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida e implementando o Programa Brasil Acessível.

Aprovada pela ONU, em 2009, da qual o Brasil é um dos signatários, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência estabelece que os Estados-Parte devem assegurar um sistema de educação inclusiva em todos os níveis de ensino. Determina que as pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral e do ensino fundamental gratuito e compulsório. No Artigo 24, prevê que pessoas com deficiência tenham acesso ao Ensino Fundamental inclusivo, de qualidade e gratuito, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem. O Decreto nº. 6.949/2009 promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e dá ao texto da Convenção caráter de norma constitucional brasileira.

Em 2012, a Lei nº. 12.764 instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista.

O conjunto das políticas e da legislação, acima apontadas, permite concluir que diversos ramos das Ciências vêm sendo envolvidos e têm contribuído para promover uma gama de estudos que resultam no melhor entendimento da deficiência e da pessoa com deficiência. Percebe-se que as propostas de inclusão social vêm sendo marcadas por “[...] conquistas dos direitos humanos e uma progressiva busca pelo reconhecimento de direitos através da elaboração de leis, decretos e estatutos” (LÁZARI, 2013, p. 3). Após intensos movimentos sociais, muitas vezes conflitantes, o Brasil dispõe, hoje, de relevantes políticas e de medidas legais que vêm garantindo os direitos das pessoas com deficiência. De forma paulatina, o Brasil está construindo o acesso aos direitos fundamentais a todos os cidadãos, num espaço de transição entre a exclusão e a inclusão.

A abordagem relativa à inclusão social das pessoas com deficiência, em razão do propósito desta Dissertação, merece aprofundamento no próximo Capítulo, quando a inclusão é afirmada como um direito de todos os seres humanos.

CAPÍTULO 2

DEFICIÊNCIA E INCLUSÃO: O ACESSO AOS DIREITOS

Seja você a mudança que pretende ver no mundo (MAHATMA GANDHI).

Neste Capítulo, ressaltam-se dois núcleos conceituais – os direitos fundamentais dos seres humanos e a ressignificação das concepções de diferença existente entre eles, mediados pela ideia da deficiência.

Os conceitos de direito e de diferença provocam muitos questionamentos, sem que respostas, até então produzidas, possam encaminhar à certeza. A sociedade está sendo chamada a aprender acerca da realidade que aproxima direitos e diferenças no processo de inclusão social.

Por isso, o tema relativo à inclusão social tem sido, cada vez mais, foco de estudos em múltiplos âmbitos da sociedade.

A fim de que se possa tratar, de modo mais detalhado, sobre a inclusão, primeiramente, é focado, neste Capítulo, o direito à diferença na sociedade inclusivista, conforme a perspectiva do paradigma social. Em seguida, aborda-se a inclusão social da pessoa com deficiência, pretendendo-se refletir acerca da situação contextual reveladora desse processo. Na sequência, foca-se o estudo nas concepções de deficiência e nas linhas de atuação que venham a permitir a inclusão social de pessoas com deficiência. Essa abordagem contempla as aspirações, os posicionamentos e as contribuições de diferentes autores, cujos tratamentos conceituais se aproximam, possibilitando a ampliação do tema. Por fim, procura-se ressaltar que a inclusão social é um processo que já construiu importantes conquistas – os caminhos, mas que, ainda, se constitui em grande desafio para seus defensores e para a sociedade em geral – as perspectivas.

2.1 DIREITO À DIFERENÇA NA SOCIEDADE INCLUSIVISTA

Ao longo da história da humanidade, transformações paradigmáticas vêm proporcionando o reconhecimento das diferenças entre os seres humanos, assim como a garantia de seus direitos fundamentais. Esse movimento de mudança está sendo amplamente estudado, discutido, proporcionando crescentes avanços na criação de políticas e na promulgação de legislação pertinente.

A necessidade de firmar/reafirmar direitos sempre se defrontou com a exigência de “[...] definir princípios reguladores das relações sociais, identificando limites aceitáveis, estabelecendo normas formais/explicitas ou informais/implícitas e definindo formas de controle para a convivência em sociedade” (RAMOS, 2013, p. 192).

Assim, os direitos fundamentais⁴ dos seres humanos ficaram evidenciados, no âmbito mundial, a partir da Segunda Guerra Mundial, sendo que, até então, eram tratados como assuntos internos dos Estados. Essa pretensão de universalizar os direitos humanos propiciou a criação da Organização das Nações Unidas – ONU e, posteriormente, a promulgação da Declaração Universal dos Direitos Humanos.

No Brasil, a Constituição Federal de 1988 identifica como objetivos fundamentais, a construção de uma sociedade justa, a erradicação da pobreza e a redução das desigualdades sociais. Destaca, como um de seus princípios, o da dignidade humana, considerando que todo ser humano tem um lugar na sociedade, “[...] um lugar que lhe é garantido pelo direito, que é a força organizada da sociedade” (MANTOAN, 2013, p. 23).

Isso permite a compreensão de que a dignidade humana consagra o valor que visa a proteger o ser humano de qualquer forma de menosprezo e discriminação. Como decorrência dos direitos fundamentais do ser humano, surgiram os direitos sociais.

Entende-se, portanto, que os direitos sociais são uma construção histórica, ressaltando-se que os documentos produzidos expressam princípios vigentes em cada tempo e em cada sociedade e que precisam ser concretizados nessas sociedades.

⁴ **Direitos Fundamentais:** direitos válidos para todos os povos e em todos os lugares; advêm da própria natureza humana, daí seu caráter inviolável, intemporal e universal. A Constituição Federal de 1988 estabelece: direitos individuais e coletivos (direito à vida, à igualdade, à dignidade, à segurança, à honra, à liberdade e à propriedade); direitos sociais (direitos à educação, à saúde, ao trabalho, à previdência social, ao lazer, à proteção à maternidade e à infância, à assistência aos desamparados); direitos de nacionalidade; direitos políticos (SILVA, 2013).

Nesse movimento histórico de construção de direitos sociais, duas perspectivas precisam ser apontadas: a universalidade e a particularidade. A primeira está associada à ideia da convivência com valores abrangentes, presentes na maioria das nações; a segunda tem como referência o reconhecimento das diferenças entre nações e entre seres humanos (MANTOAN, 2013).

Não se trata, aqui, de fazer a opção entre o direito universal e o direito particular: em ambas as perspectivas deve ser mantida a condição de diálogo, possibilitando a garantia dos direitos sociais a todos os seres humanos de acordo com as diferenças que os caracterizam, em todo tempo e em todo lugar.

Nessa consideração, Lorenzatto e Kozicki (2012, p. 145) contribuem para a reflexão a respeito da questão, ao afirmarem que se torna indispensável evidenciar

[...] a necessidade e a demanda por políticas públicas que venham a reconhecer e afirmar possíveis identidades marginalizadas, minoritárias, que não têm o acesso aos meios de participação democrática na sociedade obstaculizado pelo simples fato de uma ontologia da diferença não ser comportada, plenamente recebida, acolhida no meio social contemporâneo.

É incontestável que a inclusão social, reivindicação das sociedades contemporâneas, tenha como um importante eixo mobilizador o direito às diferenças entre os seres humanos.

Lorenzatto e Kozicki (2012, p. 195) ainda consideram que, por essa orientação, “[...] a questão da diferença situa-se como dimensão cultural, expressando distintos modos de vida, valores e significação, que se constituem e reconstituem no processo dinâmico das relações sociais permeadas por jogos de poder”.

Isso faz surgir tensões entre igualdade e diferença. Entretanto, igualdade e diferença não podem ser consideradas como polos que se contrapõem, mas, sim, como condições que afirmam a *igualdade na diferença*, isto é, a condição de “[...] superar toda a desigualdade e, ao mesmo tempo, reconhecer as diferenças” (CANDAU, 2008, p. 49).

Esse é o indicativo central para a ocorrência da inclusão. Não há como negar a diferença. O que se pretende é que direitos sejam iguais, garantindo-os a todos, no reconhecimento e valorização das diferenças.

Portanto, reafirma-se que, no movimento histórico da inclusão, o direito à igualdade foi insistentemente defendido. Hoje, essa compreensão tem sido deslocada para o direito à diferença, conforme alerta Mantoan (2013, p. 7):

Se a igualdade é referência, podemos inventar o que quisermos para agrupar e rotular os alunos como deficientes. Se a diferença é tomada como parâmetro, não fixamos mais a igualdade como norma e fazemos cair toda uma hierarquia das igualdades e diferenças que sustentam a “normalização”. Esse processo, a normalização, (...) propõe sutilmente, com base em características devidamente selecionadas como positivas, a eleição arbitrária de uma identidade “normal”, como um padrão de hierarquização e de avaliação de pessoas.

Assim, contrariar a perspectiva de uma sociedade que se pauta pela igualdade de padrões, é fazer a diferença, reconhecê-la e valorizá-la.

A respeito do conceito de diferença, Carvalho (2010, pp. 13-14) esclarece:

Aplicado a pessoas, o vocábulo diferença é, particularmente, polissêmico e polifônico pela multiplicidade de perspectivas de que se reveste nas práticas sociais e na medida em que se apoia em alguns “marcadores” tais como: gênero, classe social, geração, raça, etnia, características físicas, mentais e culturais, segundo diferentes conotações.

Isso considerado, importante registrar que o conceito de diferença apresenta diversos significados, de acordo com a natureza discursiva na qual se inscreve. Contudo, de acordo com Carvalho (2010, p. 14), há convergência quanto ao entendimento de que “[...] as diferenças não podem continuar a ser vistas como meros desvios da norma ou como simples resultados de comparação entre sujeitos”. Nesse caso, merece referência o significado que a enunciação assume, conforme os contextos nos quais passam a ser constituídos (sala de aula, empresas, tribunais de júri, reuniões científicas, etc.).

Assim, os enunciados produzidos no contexto de uma sala de aula, em relação à pessoa com deficiência, terão procedência na aprendizagem, constituindo-se em “marcador” próprio daquele espaço; em uma indústria, o “marcador” do enunciado será, com certeza, a produtividade.

Na intenção de melhor explicitar a conceituação de diferença, Carvalho (2010) indica quatro maneiras de enfocá-la: diferença como experiência, diferença como relação social, diferença como subjetividade e diferença como identidade.

A primeira maneira refere-se à diferença como experiência. Neste caso, o conceito dirige-se ao terreno das vivências, ganhando uma dimensão subjetiva, “[...] com interpretações pessoais decorrentes das relações estabelecidas entre os sujeitos e com o contexto social” (p. 15). É a experiência o lugar de formação de sujeito, ou seja, “[...] é um espaço discursivo onde subjetividades diferentes são inscritas, aceitas ou rejeitadas” (p. 16).

Ressalta-se que mesmo o sujeito identificado com um determinado grupo, como os cegos ou os surdos, por exemplo, sua experiência com a deficiência será única, seu significado será particular, ainda que mantenha um laço de identidade com os demais sujeitos com deficiência.

A segunda maneira está ligada à diferença como relação social, associando-se ao modo segundo o qual a diferença “[...] é constituída e organizada no interior de estruturas socioeconômicas e políticas do poder” (p. 17). Neste caso, são produzidos sistemas de significação e representação, gerando narrativas compartilhadas, identidades grupais. Entretanto, as relações sociais não ficam confinadas a espaços exclusivos das pessoas com deficiências. As relações sociais ocorrem em múltiplos espaços. Por isso, conforme explicita Carvalho (2010, p. 17)

[...] suas diferenças ganham conotações importantes e, como num eco, reverberam sob a forma de preconceitos que banalizam suas potencialidades. Tais pessoas costumam ser percebidas pelo que lhes falta, pelo que necessitam em termos assistenciais e não pelo seu potencial latente e que exige oportunidades para manifestação e desenvolvimento.

Assim, as experiências de relações sociais não podem ser especificadas na vida dos sujeitos com deficiência por sua amplitude e diversidade, ou seja, a deficiência tem repercussão além dos espaços específicos das pessoas com deficiência (grupo de cegos, cadeirantes, surdos...). A presença das pessoas com deficiência encontra-se na sociedade como um todo. Seu significado não pertence somente à pessoa com deficiência. Por isso, não há controle sobre os significados que a sociedade atribui a esses grupos. Esses significados podem aparecer na forma de discriminação, menosprezo, atribuição de culpa ao próprio deficiente, provocando baixa estima na pessoa com deficiência. Em muitos casos a sociedade não dá apoio nem encontra forma de incluir essas pessoas; desse modo, sabe-se que pode haver sequelas em relação à autoestima e à motivação da pessoa com deficiência. A sociedade, na qual se insere a pessoa com deficiência, poderá incluí-la ou excluí-la.

A terceira maneira enfoca a diferença como subjetividade e contempla a valorização do discurso relativo à vida subjetiva, de caráter individual; rejeita a concepção de um ser humano universal, o que excluiria as diferenças entre os sujeitos e, conseqüentemente, sua subjetividade. Argumenta sobre a impossibilidade da homogeneidade e ressalta que a subjetividade está constantemente em processo. Desse modo, em relação a esse foco de análise, Carvalho (2010, p. 20), afirma que se valorizam,

[...] no sujeito, seus instintos e pulsões como significativos para evitar a aceitação de certo determinismo, provocado pelas relações sociais de dominação e que geram discursos colonialistas. Tais discursos “produzem” o sujeito numa visão que não deixa espaço para as possibilidades de mudança, banalizando, inclusive, suas motivações. Estas, emolduradas por pulsões de autopreservação do “eu”, podem levar o sujeito a repensar sua diferença e a não aceitá-la como determinante de segregação ou preconceitos. Também podem levá-lo a buscar seus pares para constituir grupos de pressão que se oponham às práticas excludentes de que são vítimas.

Isso possibilitará mudanças pessoais e sociais sustentadas em conhecimentos de áreas como a Psicanálise, a Sociologia, a Filosofia.

A quarta maneira está referenciada à diferença como identidade, sendo associada às diferenças supra referidas: experiência, subjetividade e relações sociais. A identidade é entendida como “[...] o conjunto de caracteres que permitem diferenciar pessoas e objetos uns dos outros” (CARVALHO, 2010, p. 21). A subjetividade dá sentido às relações do sujeito com o mundo; a identidade é o que o sujeito experimenta em seu processo de constituição e retrata a dinamicidade do sujeito e do contexto.

Martinelli (1998, p. 145) identifica-se com esse posicionamento, esclarecendo que

[...] falar de identidade hoje pressupõe a superação da nostalgia do idêntico, a ruptura com o princípio da pertinência que, em nossas instituições, em muitos momentos, transmutou-se em um verdadeiro princípio da inércia, produzindo práticas sociais orientadas por um ritualismo mimético, eternas reproduzidas do já produzido.

Essa é uma característica perversa da sociedade ainda hoje, a qual pretende a manutenção de posturas hegemônicas, padronizadas, ritualizadas entre os seres humanos, ignorando a singularidade dos sujeitos.

O processo de inclusão exige a ruptura e a consolidação da identidade no campo da diversidade, da alteridade⁵ e da diferença. É desafio de extrema relevância quando se pretende a inclusão da pessoa com deficiência em uma sociedade que ainda prima pela “normalidade”. A atenção a essas formas de focar a diferença – como experiência, como relação social, como subjetividade e como identidade – permitirá o reconhecimento de movimentos de alteridade entre os seres humanos e, de modo consequente, a construção efetiva do direito à diferença.

O direito de ter direitos está consubstanciado, essencialmente, em inúmeros documentos, dentre os quais se destacam: no âmbito internacional, a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948); no Brasil, a Constituição Brasileira (1988).

Diante disso, há de ser reconhecida a importância dessas fontes legais, não como um instrumento linear e mecânico de realização de direitos sociais. Esses direitos são produtos dos processos sociais reivindicatórios de diferentes segmentos da sociedade no sentido de participarem da vida econômica, social e política do País (CURY, 2002). Devem, portanto acompanhar a contextualização da cidadania, condição indispensável de acesso aos direitos sociais garantidos por lei.

A partir desse pressuposto, a lei tem revelado sua importância na conquista dos direitos dos cidadãos. Sua importância emerge, assim como refere Cury (2002, p. 3), “[...] do caráter contraditório que a acompanha: nela sempre reside uma dimensão de luta. Luta por inscrições mais democráticas, por efetivações mais realistas, contra descaracterizações mutiladoras, por sonhos de justiça”.

Entende-se, então, que a conquista de direitos sociais não ocorre de forma abrupta: faz-se por meio da produção histórica de cada direito em um contexto contaminado por múltiplas formas de poder e de distintos interesses que a configuram.

Isso permite concluir que a relação entre direito e diferença não é simples. Implica em se constituírem como focos nos quais os homens lutam para eliminar a discriminação, o privilégio, a desigualdade. Nessa relação, permanece a luta pela redução da injustiça e a aceitação da diferença e do diferente.

⁵ **Alteridade:** comporta vieses diversos; na perspectiva filosófica, refere-se à capacidade de o ser humano reconhecer-se no outro, mesmo considerando a existência de diferenças físicas, psíquicas, sociais entre os sujeitos; do latim *alteritas*, significa “[...] ser outro, colocar-se ou constituir-se como outro” (OLIVEIRA, 2013, p. 144).

A defesa dos direitos sociais, no momento atual, não subsistirá, se negada a diferença entre os seres humanos. Diante disso, fica ressaltada a importância da declaração de direitos, quer universais, quer específicos. Declarar um direito significa reconhecê-lo como ponto prioritário das políticas sociais, pretendendo assegurá-lo e implementá-lo.

2.2 INCLUSÃO SOCIAL DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA

Nas últimas décadas, em diversos segmentos sociais e produtivos, são observados avanços significativos no reconhecimento à inclusão social de pessoas com deficiência. No entanto, esse é um processo que ainda está sendo gerado, o que produz muitos desafios e exige ações inovadoras e consistentes, a fim de garantir o direito à diferença em uma sociedade que continua a atribuir à pessoa com deficiência a responsabilidade por sua condição de exclusão. Nessa forma de compreensão, “[...] as limitações são do indivíduo, a quem compete adaptar-se ao padrão dominante na sociedade” (COSTA, 2011, p. 10). Tal entendimento constituiu-se no pressuposto básico da integração, o qual tratava a deficiência como um problema individual, uma tragédia pessoal.

A esse respeito, Clemente Filho (1997, p. 13) esclarece que, durante muito tempo, “[...] difundiu-se a constatação de que todas as tentativas de “normalização” das vidas das pessoas com deficiência se baseavam na modificação da própria pessoa com deficiência, como premissa para o seu ingresso na sociedade”.

Contrariamente a essa posição, na visão social do paradigma inclusivista, a deficiência tem origem em causas sociais, sendo a deficiência o resultado da interação entre limitações individuais e barreiras da sociedade e, portanto, considerou-se necessário “[...] modificar esse ambiente, a atitude psicossocial e/ou o espaço físico, para que a pessoa com deficiência pudesse desenvolver ao máximo suas capacidades” (CLEMENTE FILHO, 1997, p. 13).

A esse respeito, merece referência, também, o posicionamento de Costa (2011, p. 10):

É a sociedade que é incapaz ao não assegurar que as necessidades das pessoas com deficiência sejam levadas em conta em sua organização. As principais barreiras não se encontram no indivíduo, mas no preconceito e na falta de acessibilidade do entorno social. O foco da inclusão desloca-se, dessa forma, da pessoa com deficiência para as políticas públicas e as ações da sociedade.

A mudança de enfoque quanto à inclusão vem sendo considerada como conquista de movimentos político-sociais, especialmente das pessoas com deficiência, que pretendem o seu reconhecimento “[...] como sujeitos de direitos e não mais como objetos de assistencialismo ou de boa vontade caritativa” (COSTA, 2011, p. 10).

Contudo, há muito a fazer para que a sociedade chegue a melhores realizações de inclusão. Nesse sentido, os autores Ferronato, Mello e Wagner (2011) apontam, de modo geral, três importantes movimentos a serem observados quanto ao processo de inclusão social: a maturação do paradigma da inclusão, dificuldade de comunicação entre os profissionais, acessibilidade.

Em primeiro lugar, essas autoras (2011) fazem referência à questão da maturação do próprio paradigma da inclusão. A esse respeito, afirmam que esse processo tem sido acelerado pela legislação e, em muitos casos, ela, primeiramente, é cumprida e, posteriormente, compreendida.

Uma segunda questão refere-se à “[...] dificuldade de comunicação entre aqueles que produzem conhecimento sobre inclusão e aqueles que de fato estão na ‘linha de frente’ desse processo” (pp. 21-22). A linguagem dos especialistas é complexa e fechada, ocorrendo, então, a dificuldade de compreensão “[...] por parte do receptor (aquele que na prática inclui) da mensagem do emissor (aquele que deveria facilitar o processo oferecendo informações úteis)” (p. 22).

Por último, Ferronato, Mello e Wagner (2011) indicam a questão da acessibilidade, aqui entendida não como acessibilidade arquitetônica, “[...] mas uma acessibilidade às informações, ao conhecimento, à produção científica” (p. 22) acerca da inclusão social.

Enfatizam, ainda, que o desconhecimento sobre as pessoas com deficiência e suas potencialidades

[...] é fruto da pouca elasticidade da cultura, da dificuldade subjetiva de aceitar conviver com aquele que funciona e aprende diferente, do preconceito, da escassa participação histórica dessa população na vida social. (...) A insuficiência de (in) formação favoreceu e sustentou a depreciação e a marginalização de pessoas com deficiência (FERRONATO, MELLO E WAGNER, 2011, p. 23).

Essa constatação evidencia que existe um débito histórico a ser resgatado e reparado – a inclusão social de todas as pessoas, independentemente de suas diferenças. Nessa direção, encaminham-se, atualmente, as políticas e as propostas de inclusão social.

Cabe ressaltar que aceitar a diferença e promover a inclusão não são tarefas fáceis. Conforme afirma Falkenbach (2010, p. 29), o contexto relacionado às diferenças “[...] vai muito além de uma questão física, manifestando-se também no campo das ideias, das crenças e das culturas. A não superação dessas realidades é impeditivo forte e resistente quando se depara com a realidade que estabelece o confronto entre a deficiência e sua aceitação social”.

Diante disso, a questão da deficiência, na atualidade, vem sendo abordada a partir de inúmeras perspectivas, merecendo estudos aprofundados nas áreas da Saúde, Pedagogia, Assistência Social, Trabalho, Direitos, entre outras.

2.3 DEFICIÊNCIA: CONCEPÇÕES E LINHAS DE ATUAÇÃO

No sentido de que sejam firmadas concepções acerca da deficiência, torna-se indispensável resgatar as denominações utilizadas, em diferentes épocas, para designá-la. Essas denominações revelam as percepções que fundamentaram os entendimentos acerca da deficiência em cada momento histórico. Por isso, o resgate dos termos utilizados no decorrer da história é “[...] uma necessidade que se impõe para a remoção de barreiras atitudinais, decorrentes de juízos equivocados sobre a capacidade das pessoas com deficiência, a partir de palavras usadas para classificá-las” (CARVALHO, 1998, p. 19).

A primeira denominação utilizada foi “inválido”, significando “indivíduos sem valor”. Esse termo perdurou até o Século XX, perdendo, aos poucos, seu sentido pejorativo. Manteve-se, no entanto, a idéia de que a pessoa deficiente era socialmente inútil.

Posteriormente, foi utilizado o termo “incapacitado”, que, a princípio, tinha o sentido de “indivíduo sem capacidade” e, mais tarde, significou “indivíduo com capacidade residual”.

Em 1950, por iniciativa do médico Renato da Costa Bonfim, foi fundada a Associação de Assistência à Criança Defeituosa, cuja denominação indicava a

prevalência do termo “defeituoso”, entendido como “indivíduo com deformidade”, principalmente física. Destinava-se à reabilitação de crianças e adolescentes deficientes. Em 1963, foi inaugurado o primeiro Centro da referida Associação, em São Paulo, sendo denominado Centro de Assistência à Criança Deficiente. Na década de 1950, surgiram as primeiras unidades da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais, termo este que significava “indivíduos com deficiência intelectual”. Tanto o termo “defeituoso”, quanto o termo “excepcional” referiam-se a um só tipo de deficiência e, por isso, foram buscados termos com sentido mais abrangente (SILVA e VIZIM, 2003).

Diante disso, na década de 1980, pela primeira vez no mundo, o substantivo *deficiente* passou a ser utilizado como adjetivo, juntamente com a palavra *pessoa* (pessoa deficiente). Mais adiante, essa expressão foi contestada por lideranças envolvidas com essa questão, porque entendiam que tal denominação sinalizava que a pessoa, em sua totalidade, era deficiente (BARTALOTTI, 2006).

Passou, então, a ser aceita a expressão “pessoa portadora de deficiência”, entendendo-se que a deficiência era um detalhe a ser considerado na pessoa deficiente (BATTISTI, 2007).

Na sequência, adotou-se a denominação de “pessoa com necessidades educacionais especiais”, tendo como base a Resolução CNE/CEB nº. 02, de 11 de setembro de 2001, que assim regulamentou:

Art. 5º – Consideram-se educandos com necessidades educacionais especiais os que, durante o processo educacional, apresentarem:

I – dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos: a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica; b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências;

II – dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis;

III – altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes.

Outras expressões foram utilizadas – “crianças especiais”, “pessoas especiais” – como forma de amenizar a contundência da palavra *deficiente*. Entretanto, atualmente, a expressão “pessoa com deficiência” passa a ser “[...] o termo preferido por um número cada vez maior de adeptos, boa parte dos quais é constituída por pessoas com deficiência” (MARTINS, 2008, p. 12). Entretanto, ainda

permanecem controversias a respeito da denominação a ser utilizada, constando de documentos consultados diferentes termos e/ou expressões, os quais serão mantidos neste trabalho, considerando-se a fidelidade à fonte referencial.

Para fins desta Dissertação, optou-se pela expressão “**pessoa com deficiência**” toda vez que a redação assim o permita, seguindo-se tendência mais recente no tratamento da temática, ou seja, denominação que vem sendo adotada nos documentos oficiais e na legislação pertinente.

A partir desse posicionamento, são enfocadas, a seguir, as concepções de deficiência contidas em diferentes fontes.

Em um primeiro momento, são buscadas referências no artigo “Conceituando deficiência”, elaborado por grupo de profissionais do Laboratório Interunidades de Estudos sobre Deficiências do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, trabalho coordenado por Maria Lúcia Toledo Moraes Amiralian (2000).

No artigo referido, os autores consideram que “[...] existem imprecisões dos conceitos, com variações relacionadas ao modelo médico e ao modelo social, que resultam em dificuldades na aplicação e utilização do conhecimento produzido” (2000, p. 97).

Desse modo, fica evidente a importância de precisar melhor os conceitos, identificando aspectos convergentes e divergentes oriundos das diferentes posições teóricas.

Informam os autores do artigo em análise (2000) que a preocupação dos profissionais da saúde em definir uma classificação das doenças remonta ao século XVIII, mas que somente em 1948 “[...] foram feitas referências a doenças que poderiam se tornar crônicas, exigindo outros atendimentos além de cuidados médicos” (AMIRALIAN, 2000, p. 98).

Em 1989, foi publicada a “Classificação Internacional de deficiências, incapacidades e desvantagens: um manual de classificação das consequências das doenças” – CIDID, utilizada, em muitos países, para “[...] determinação da prevalência das incapacidades, aplicada à área de seguro social, saúde ocupacional, concessões de benefícios e, em nível comunitário, em cuidados pessoais de saúde ou como forma de avaliar pacientes em reabilitação” (AMIRALIAN, 2000, p. 98).

Por essa classificação, são conceituadas, conforme registra Amiralian (2000, p. 98):

- deficiência como “[...] perda ou anormalidade de estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica, temporária ou permanente”. São incluídas:

defeito ou perda de um membro, órgão, tecido ou qualquer outra estrutura do corpo, inclusive das funções mentais, o que reflete “[...] um distúrbio orgânico, uma perturbação no órgão”;

- incapacidade como “[...] restrição, resultante de uma deficiência, da habilidade para desempenhar uma atividade considerada normal para o ser humano”. É consequência direta ou resposta do sujeito a uma deficiência psicológica, física, sensorial ou outra. Representa “[...] a objetivação da deficiência e reflete os distúrbios da própria pessoa, nas atividades e comportamentos essenciais à vida diária”;

- desvantagem como prejuízo para o sujeito, “[...] resultante de uma deficiência ou uma incapacidade, que limita ou impede o desempenho de papéis de acordo com a idade, sexo, fatores sociais e culturais”. Há um desequilíbrio entre a capacidade individual de realização e as expectativas dirigidas ao sujeito ou a seu grupo social. Representa, assim, “[...] a socialização da deficiência e relaciona-se às dificuldades nas habilidades de sobrevivência”.

Na tabela a seguir procura-se mostrar a distinção entre os conceitos de deficiência, incapacidade e desvantagem.

Tabela 1 – Distinção semântica entre os conceitos

DEFICIÊNCIA	INCAPACIDADE	DESVANTAGEM
Da linguagem Da audição (sensorial) Da visão	De falar De ouvir (de comunicação) De ver	Na orientação
Músculo-esquelética (física)	De andar (de locomoção) De assegurar a subsistência no lar De realizar a higiene pessoal De se vestir (cuidado pessoal) De se alimentar	Na independência física Na mobilidade Nas atividades da vida diária
Intelectual (mental) Psicológica	De aprender De perceber (aptidões particulares) De memorizar De relacionar-se (comportamento) De ter consciência	Na capacidade ocupacional Na integração social

Estudos realizados na área médica ressaltaram “[...] a fragilidade do modelo social de incapacidade relativa aos adultos com múltiplas deficiências” (AMIRALIAN, 2000, p. 99), apontando para a utilização da “Classificação Internacional de deficiências, incapacidades e desvantagens: um manual de classificação das consequências das doenças” – CIDID, o que “[...] poderia trazer benefícios científicos e práticos, incluindo formas de avaliar a qualidade de vida das pessoas, favorecendo a maior aceitação do seu registro como deficiente e uma melhor provisão de serviços”.

Análises a respeito do modelo médico também foram realizadas, constatando-se que este “[...] enfatiza a dependência, considerando a pessoa incapacitada como um problema” (AMIRALIAN, 2000, p. 99), enquanto o modelo de inclusão social ressalta a desvantagem como consequência de discriminação da sociedade e de suas instituições.

A partir desse entendimento, em estudos posteriores, foi indicada a formulação de um modelo unificado quanto à classificação da incapacidade da pessoa com deficiência.

Na década de 1990, posicionamentos são divulgados no sentido de precisar o conceito de deficiência e as consequências dele advindas.

Assim, segundo o Programa de Ação Mundial para Pessoas com Deficiência (2012, p. 3), aprovado em 1982 pela Organização das Nações Unidas – ONU – e publicado em 1997 pela Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – CORDE, a Organização Mundial de Saúde – OMS – conceitua *deficiência* como “[...] toda perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica”.

O mesmo documento conceitua *incapacidade* como “[...] toda restrição ou ausência (devido a uma deficiência) para realizar uma atividade de forma ou dentro dos parâmetros considerados normais para o ser humano” (p. 3). Considera *impedimento* como a “[...] situação desvantajosa para um determinado indivíduo, em consequência de uma deficiência ou de uma incapacidade que limita ou impede o desempenho de uma função normal no seu caso” (p. 4). O termo impedimento, conforme explicita Carvalho (1998, p. 20),

[...] tem sido traduzido, também, como **desvantagem**, embora, no texto elaborado pela OMS, não estejam claras as diferenças entre desvantagem e impedimento. Para muitos estudiosos do assunto, o termo desvantagem é mais adequado porque melhor indica a relação dos deficientes com o meio físico e social, impregnado de barreiras, que interferem na qualidade de suas vidas. Quanto ao termo impedimento, é bem mais “forte”, sinalizando uma condição de impossibilidade do sujeito, o que não corresponde, necessariamente, à verdade.

Carvalho (1998, p. 20) ainda faz um alerta de que, assim entendido, fica comprometida a reflexão relativa ao “[...] significado político, econômico e social das incapacidades impostas pela deficiência, mas que, a rigor, não devem representar impedimento ao exercício da plena cidadania”.

O Programa de Ação Mundial para as Pessoas Deficientes (2012, p. 6) ainda registra que

[...] a incapacidade existe em função da relação entre as pessoas deficientes e o seu ambiente. Ocorre quando essas pessoas se deparam com barreiras culturais, físicas ou sociais que impedem o seu acesso aos diversos sistemas que se encontram à disposição dos demais cidadãos. Portanto, a incapacidade é a perda, ou a limitação, das oportunidades de participar da vida em igualdade de condições com os demais.

O Decreto nº. 3.298/1999 – Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – conceitua diversos termos que envolvem a caracterização da pessoa com deficiência e que reafirmam o já expresso pela Organização Mundial de Saúde.

Em seu Artigo 3º, inciso I, considera *deficiência* como “[...] toda perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica que gere incapacidade para o desempenho de atividade, dentro do padrão considerado normal para o ser humano” (BRASIL, Decreto nº. 3.298, 1999, p. 1). No inciso II, estabelece, como *deficiência permanente*, aquela que “[...] ocorreu ou se estabilizou durante um período de tempo suficiente para não permitir recuperação ou ter probabilidade de que se altere, apesar de novos tratamentos”. O termo *incapacidade*, no inciso III, é entendido como

[...] uma redução efetiva e acentuada da capacidade de integração social, com necessidade de equipamentos, adaptações, meios ou recursos especiais para que a pessoa portadora de deficiência possa receber ou transmitir informações necessárias ao seu bem-estar pessoal e ao desempenho de função ou atividade a ser exercida.

O Artigo 4º do mesmo Decreto apresenta as diferentes *modalidades de deficiência*: física, auditiva, visual, mental e múltipla.

O Programa de Ação Mundial para as Pessoas Deficientes (2012) propõe, também, as linhas de atuação pertinentes à deficiência:

1) prevenção – significa a “[...] adoção de medidas destinadas a impedir que se produzam deficiências físicas, mentais ou sensoriais (prevenção primária) ou impedir que as deficiências, quando já se produziram, tenham consequências físicas, psicológicas e sociais negativas” (p. 4). A prevenção é estratégia de grande importância para a redução da incidência das deficiências e as principais medidas são: melhoria da situação socioeconômica e educacional de parcelas desfavorecidas da população; identificação das causas das deficiências presentes em determinadas zonas geográficas; implantação de políticas que favoreçam melhores condições nutricionais da população; melhorias dos serviços sanitários; atendimento pré e pós-natal; processos de educação sanitária, dentre outras;

2) reabilitação – consiste em processo que objetiva permitir que a pessoa com deficiência alcance nível de desempenho qualificado. Pode incluir medidas compensatórias para a perda ou limitação de uma função, no sentido de permitir-lhe a inserção ou reinserção social. Os programas de reabilitação “[...] devem ser concebidos de forma a permitir que as pessoas deficientes participem da idealização dos serviços que elas e suas famílias considerem necessários” (p. 5);

3) igualdade de oportunidades – valoriza procedimentos de equidade no meio em que está inserida a pessoa com deficiência. Conforme registra o Programa de Ação Mundial (2012, p. 6), a pessoa com deficiência

[...] vê-se relegada à invalidez quando lhe são negadas as oportunidades de que dispõe, em geral, a comunidade, e que são necessárias aos aspectos fundamentais da vida, inclusive a vida familiar, a educação, o trabalho, a habitação, a segurança econômica e pessoal, a participação em grupos sociais e políticos, as atividades religiosas, os relacionamentos afetivos e sexuais, o acesso às instalações públicas, a liberdade de movimentação e o estilo geral da vida diária.

Ainda que as sociedades mantenham efetivas estratégias de prevenção à deficiência, esta não poderá ser totalmente eliminada. Portanto, há de se reconhecer que sempre haverá um número de pessoas que deverá contar com serviços especializados disponíveis às pessoas com deficiência, possibilitando, em grande parcela, o processo de inclusão social.

2.4 INCLUSÃO E DEFICIÊNCIA: CAMINHOS E PERSPECTIVAS

O resgate da história da humanidade permitiu identificar movimentos de ressignificação de paradigmas sociocientíficos, privilegiando, em cada momento histórico, formas distintas de entender e de tratar a pessoa com deficiência.

Nesse sentido, Sasaki (1997, p. 16) esclarece que a

[...] sociedade, em todas as culturas, atravessou diversas fases no que se refere às práticas sociais. Ela começou praticando a **exclusão social** de pessoas que – por causa de condições atípicas – não lhe pareciam pertencer à maioria da população. Em seguida, desenvolveu o **atendimento segregado** dentro de instituições, passou para a prática da **integração social** e recentemente adotou a filosofia da **inclusão social** para modificar os sistemas sociais gerais.

Ressalta-se que essas fases não atingiram, ao mesmo tempo, todos os segmentos populacionais. Atualmente, a exclusão e a segregação ainda permanecem sendo praticadas em diversos grupos sociais vulneráveis, tanto no Brasil quanto em outros países. Todavia, gradativamente, a integração vem dando lugar à inclusão social (SASSAKI, 1997). Por isso, muitos estudos estão sendo realizados e inúmeras definições são construídas.

Assim, de acordo com Pacievitch (2013, p. 1), inclusão social é uma expressão de sentido amplo, utilizada “[...] em contextos diferentes, em referência a questões sociais variadas”, relacionadas à inserção de pessoas excluídas que não apresentam as mesmas oportunidades na sociedade, por motivos como: condições socioeconômicas, gênero, raça, falta de acesso às tecnologias, deficiência.

Por sua vez, Sasaki (1997, p. 39) considera a inclusão social como

[...] processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir, em seus sistemas sociais gerais, pessoas com deficiência (além de outras) e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade. A inclusão social constitui, então, um processo bilateral no qual a pessoa, ainda excluída, e a sociedade buscam, em parceria, equacionar problemas, decidir sobre soluções e efetivar a equiparação de oportunidades para todos.

O movimento de inclusão social teve início de forma incipiente na segunda metade da década de 1980, nos chamados países desenvolvidos. Na década seguinte, ganhou impulso, também, em países em desenvolvimento, chegando ao século XXI com muito vigor de propostas e crescimento em sua efetivação.

Sasaki (1997, p. 17) caracteriza o movimento de inclusão social, afirmando que o mesmo tem por objetivo

- [...] a construção de uma sociedade realmente para todas as pessoas, sob a inspiração de novos princípios, dentre os quais se destacam:
- celebração das diferenças;
 - direito de pertencer;
 - valorização da diversidade humana;
 - solidariedade humanitária;
 - igual importância das minorias;
 - cidadania com qualidade de vida.

Entende-se que a proposta de inclusão está associada à ideia de equidade em todo espaço social, considerando-se as múltiplas diferenças que nele existem; encontra-se no modelo social da deficiência a premissa de que as restrições dessas pessoas não estão tanto nela, mas decorrem da sociedade, em virtude, conforme aponta Sasaki (1997, p.44), das desvantagens que lhe causam, tais como:

- [...] - seus ambientes restritivos;
- suas políticas discriminatórias e suas atitudes preconceituosas que rejeitam a minoria e todas as formas de diferenças;
 - seus discutíveis padrões de normalidade;
 - seus objetos e outros bens inacessíveis do ponto de vista físico;
 - seus pré-requisitos atingíveis apenas pela maioria supostamente homogênea;
 - sua quase total desinformação sobre deficiências e sobre direitos das pessoas que têm essas deficiências;
 - suas práticas discriminatórias em muitos setores da atividade humana.

No sentido de eliminar essas diferentes barreiras, são promulgadas leis específicas que procuram garantir a acessibilidade social em todas as dimensões.

Desse modo, a intencionalidade de promover a inclusão social vem orientando a elaboração de políticas e de leis direcionadas à implementação de serviços e programas que atendam às necessidades de pessoas excluídas da sociedade, como é o caso, em grande proporção, de pessoas com deficiência. Isso conduz ao entendimento de que a inclusão social é, sobretudo, uma questão de políticas públicas e da legislação decorrente.

Nessa perspectiva, merece destaque a Constituição Federal de 1988, a partir da qual tem sido possível estabelecer, no Brasil, algumas garantias específicas, além dos direitos assegurados a todos os seres humanos.

Esse é o caso, por exemplo, dos dispositivos, reunidos no Título VIII – Da Ordem Social -, que se encontram disciplinados no Capítulo III, Artigo 194: “A seguridade social

compreende um conjunto integrado de ações de iniciativa dos Poderes Públicos e da sociedade, destinadas a assegurar os direitos relativos à saúde, à previdência e à assistência social”, contemplando o tripé fundamental da seguridade social; no Artigo 195: “A seguridade social será financiada por toda a sociedade, de forma direta e indireta, nos termos da lei, mediante recursos provenientes dos orçamentos da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios”, definindo as fontes que subsidiarão a seguridade social e atribuindo caráter de compromisso social a essa forma de inclusão, conforme consta no Artigo 203:

A assistência social será prestada a quem dela necessitar, independentemente de contribuição à seguridade social, e tem por objetivos:

I – a proteção à família, à maternidade, à infância, à adolescência e à velhice;

II – o amparo às crianças e adolescentes carentes;

III – a promoção da integração ao mercado de trabalho;

IV – a habilitação e reabilitação das pessoas portadoras de deficiência e a promoção de sua integração à vida comunitária (grifo meu);

V – a garantia de um salário mínimo de benefício mensal à pessoa portadora de deficiência e ao idoso que comprovem não possuir meios de prover a própria manutenção ou de tê-la provida por sua família, conforme dispuser a lei (grifo meu).

Durante muito tempo, a falta de conhecimento sobre a deficiência conformou as práticas sociais de exclusão dessa parcela da população percebida, socialmente, como “diferente”. A ideia de que a deficiência era uma condição imutável permitiu a omissão da sociedade, durante muito tempo, em relação à organização de serviços para atender a essa população. Somente quando emergiram condições favoráveis à compreensão da deficiência, despontaram lideranças com a intenção de “[...] sensibilizar, impulsionar, propor, organizar medidas para o atendimento às pessoas portadoras de deficiência” (MAZZOTTA, 2011, p. 17).

Diante do exposto, o contexto atual brasileiro permite identificar caminhos e descaminhos na trajetória da inclusão social das pessoas com deficiência.

Dentre as limitações ou descaminhos da inclusão de pessoas com deficiência, encontra-se, ainda de forma marcante, a manutenção do pressuposto de que essas pessoas devem se adaptar aos sistemas sociais existentes ou, também, que deverão ser encaminhadas a sistemas especiais.

Permanece, portanto, a imensa dificuldade de a sociedade referenciar a inclusão social às condições específicas da pessoa com deficiência, cabendo àquela, nesse caso, modificar suas estruturas e serviços, de modo que essas

pessoas possam interagir naturalmente na sociedade, superando a discriminação e a segregação. Desse modo, a pessoa com deficiência passará a ser vista pelo seu potencial e não por diferença (MITTLER, 2003; CARVALHO, 2004; MARTINS e outros, 2006; MAZZOTTA, 2011; MANTOAN, 2013). Esse é um caminho indispensável à inclusão social. Por esse motivo, os defensores do processo de inclusão social trabalham no sentido de mudar a sociedade – a estrutura dos sistemas sociais gerais e as atitudes em direção à garantia de direitos fundamentais e do reconhecimento das diferenças entre os seres humanos.

Desse modo, o processo de inclusão desafia todos os sistemas estabelecidos, mostrando-se como uma questão complexa, a qual abrange diversos segmentos que constituem a sociedade. Dentre esses segmentos, se encontra o da educação, especificamente, o da educação institucionalizada.

Imenso é o desafio da inclusão escolar, entendida a educação como direito de todo cidadão. Esse enfoque merecerá tratamento específico, constituindo o tema do próximo Capítulo.

CAPÍTULO 3

INCLUSÃO ESCOLAR DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

Se o desejo de alcançar a meta estiver vigorosamente vivo dentro de nós, não faltarão forças para encontrar os meios de alcançá-la e traduzi-la em atos de nossos projetos (ALBERT EINSTEIN).

Neste Capítulo, são apresentadas reflexões e pressupostos que encaminham para o tema central desta dissertação – a inclusão escolar de pessoas com deficiência.

Parte-se dos movimentos histórico-conceituais de integração escolar da pessoa com deficiência, acompanhando-se o processo evolutivo, ocorrido no mundo e no Brasil em direção à inclusão escolar dessas pessoas.

Como pontos fundamentais deste Capítulo, encontram-se as abordagens relativas à política e à legislação que vêm permitindo a construção do processo de inclusão escolar de pessoas com deficiência, bem como são destacados os enfoques relativos à formação de profissionais inclusivistas e às práticas que possibilitam o processo de inclusão escolar.

De modo geral, considerando essas abordagens, abre-se espaço para a reflexão e análise dos *pontos* e *contrapontos* que vêm configurando a trajetória da inclusão escolar no Brasil.

Intenta-se, portanto, refletir sobre os momentos-movimentos em que foi engendrado e garantido o direito à educação escolar para as pessoas com deficiência, resgatando seus avanços e apontando suas limitações.

3.1 DA INTEGRAÇÃO ESCOLAR À EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Como já referido, o processo de exclusão legitimou-se ao longo da história da humanidade, apresentando diferentes formas e abrangendo grupos específicos, como é possível verificar-se em relação à pessoa com deficiência.

Como afirma Vizim (2003, p. 57), do período da Grécia Antiga até a Idade Média, “[...] os princípios e os valores socioculturais literalmente caracterizaram a exclusão dos deficientes da sociedade, sob o mito do endemoninhado, na ambivalência caridade/castigo”.

Essa visão associava a pessoa com deficiência a uma identidade sobrenatural, o que justificava sua eliminação do âmbito da sociedade e caracterizando, assim, toda a prática medieval. Entendia-se que o ser humano, criado à imagem de Deus, não poderia ser imperfeito e limitado.

Nos séculos seguintes, a deficiência permaneceu não mais como uma explicação religiosa, tornando-se objeto da ciência médica.

Nesse sentido, Vizim (2003, pp. 58-59) esclarece:

O movimento de deslocar o eixo religioso para o científico trouxe às pessoas com deficiência um alento mais humanista, o que não representou a superação dos mitos e superstições construídos em torno da imagem da deficiência. O caminhar da abordagem da deficiência ligada à doença não enfraqueceu as ideias legitimadas anteriormente, mesmo havendo a possibilidade de comprovação científica do potencial das pessoas deficientes.

Considerando-se esse entendimento, merece referência o fato de que, apesar dos avanços quanto ao tratamento médico das pessoas com deficiência, a sociedade continuou impregnada dessas crenças e de atitudes sem respaldo científico para explicar a deficiência.

É nessa direção que precisa ser analisado o processo de integração-inclusão escolar de pessoas com deficiência.

Diante disso, a abordagem acerca do tema da educação inclusiva requer que se retome, primeiramente, o momento marcante de integração escolar, cuja característica principal era o de que “[...] as pessoas precisavam ser preparadas, modificadas, para poderem fazer parte da sociedade” (SASSAKI, 2008, p. 10).

Na Antiguidade, a educação formal era destinada tão somente aos ricos. Na Idade Média, essa educação tornou-se privilégio dos frequentadores dos mosteiros e dos filhos da nobreza, considerados “iluminados” pelo fato de saberem ler e escrever. Na Renascença, a educação tornou-se uma conquista da burguesia, constituindo-se em instrumento de ascensão social. Posteriormente, a educação escolar, na Europa, tornou-se obrigatória para toda a população. Porém, a ascensão social e econômica não foi obtida por toda a população. Como resume Beyer (2010,

p. 13), os filhos do povo “[...] tinham que se contentar com uma formação mínima; os filhos da burguesia obtinham uma formação técnica para o comércio, enquanto a formação superior era reservada apenas à elite social”.

Esses movimentos de exclusão estenderam-se no decorrer da história das civilizações e poucas iniciativas foram dirigidas à inclusão escolar da parcela da população desassistida e discriminada.

Na segunda metade do século XX, restritos movimentos reivindicatórios surgiram no contexto mundial como consequências da Declaração Universal dos Direitos Humanos, promulgada em 1948.

Nas décadas de 1970 e 1980, o paradigma da integração era a palavra de ordem que se fez presente em diferentes sociedades, inclusive no Brasil, no sentido de integrar o “diferente” à sociedade. Como esclarece Sasaki (2008, p. 10), havia o entendimento de que se fazia indispensável “[...] modificar as pessoas com deficiência para que se tornassem encaixáveis nos poucos espaços da sociedade acessíveis a elas”.

Nessa compreensão, foi fortalecida a educação especial e cresceram os espaços (oficinas e escolas) que se destinavam a atender ao “portador de necessidades especiais”. Surgiram, então, as escolas especiais para pessoas com deficiência. Essa iniciativa reforçou a segregação e, assim, não conseguiu superar a discriminação e o tratamento desigual às pessoas com deficiência.

O acesso dessas pessoas à escola regular foi sistematicamente impedido, porque eram consideradas sem “prontidão para a escola” e “não educáveis” (BEYER, 2010).

Todavia, as escolas especiais, no final do século XX, passaram a ser questionadas, constituindo-se esse período como momento histórico de revisão da própria existência da educação especial (BEYER, 2010), assim como ocorreram transformações relevantes quanto à integração escolar.

Dentre essas transformações, evidencia-se aquela relacionada à educação especial que conquistou espaço próprio em sua trajetória histórica. Assim, seguindo-se o entendimento de Beyer (2010, p. 11), a educação especial encontrou-se frente a uma forte crise de identidade, quando o monopólio histórico da educação especial, envolvendo estudantes com deficiência, parecia estar chegando ao fim. A esse respeito, Beyer (2010, p. 10) considera que, cada vez mais,

[...] há pressões sociais no sentido da abertura de espaços para que as pessoas com deficiência saiam de redutos segregados, dentre eles as oficinas de trabalho protegidas e as escolas especiais, e coloquem-se nos espaços comuns da sociedade, isto é, nas escolas regulares, públicas e privadas, e também no mercado de trabalho.

Por conseguinte, hoje, a existência de escolas especiais vem sendo amplamente discutida, como aponta Beyer (2010, p. 15):

[...] é tempo de advertir as escolas especiais e a educação especial do risco de se constituírem em um equívoco ou erro histórico. A longa existência e a prática da segregação escolar estabeleceram a cultura e a consciência, nas escolas especiais e nos próprios educadores especiais, de que não se poderia educar os alunos com deficiência em qualquer outro lugar a não ser nas escolas especiais. O equívoco das escolas especiais consiste na reivindicação do monopólio pedagógico com estes alunos, em que se defende a ideia de que a educação especial é o melhor ou o mais apropriado para eles.

No percurso histórico da educação especial, portanto, foram organizados, primeiramente, espaços educativos especiais e, posteriormente, houve a opção por integrar crianças e jovens com deficiência na escola regular, esperando desses uma adaptação ao ambiente escolar já estruturado (SERRA, 2008, p. 32).

Prieto (2006, pp. 37-38) complementa essa informação, afirmando que a integração escolar procurava “[...] ajudar pessoas com deficiência a obter uma existência tão próxima ao normal possível, a elas disponibilizando padrões e condições de vida cotidiana próximas às normas e padrões da sociedade”.

Entende-se que essa compreensão deixava de considerar as particularidades e necessidades dos sujeitos, direcionando-os para a aproximação aos “padrões de normalidade”.

Essa forma de encaminhar o atendimento à pessoa com deficiência estava associada à concepção de escola predominante até a década de 1980: a escola vinha sendo considerada como o local de “[...] socialização que amplia as relações iniciadas na família. Espaço de aprendizado de códigos linguísticos específicos que facilitam a comunicação e o acesso ao conhecimento” (BAPTISTA, 2009, p. 7). Caracterizou-se, no decorrer dos tempos, como um universo de desafios associado às dimensões normalizadora, classificatória, hierárquica e marcadamente elitista. Mesmo assim, as sociedades ocidentais, a partir do século XX, entenderam que “[...] ir à escola passava a ser considerado como equivalente a ter circulação social, ser reconhecido como parte integrante da *polis*” (BAPTISTA, 2009, p. 7). Esse fenômeno

intentou universalizar a educação, acolhendo, paulatinamente, as crianças das classes populares. No âmbito escolar, não havia, até então, espaço para estudantes considerados “diferentes” em função de deficiência. Na direção de superar tal lacuna, a Educação Especial concentrou esforços para integrar pessoas com deficiência no sistema regular de ensino (BEYER, 2010).

E, assim, no decorrer da década de 1990, as pessoas com deficiência, alvos de educação especial, passaram “[...] a ser anunciadas como prováveis escolares nas classes de ensino comum” (BAPTISTA, 2009, p. 7).

Os anos de 1990, no contexto mundial e nacional, foram considerados como momentos de intensa renovação do tecido institucional. Nessa década, de acordo com Baptista (2009, p. 11), o debate político “[...] favorecia o questionamento da ordem institucional, seja no que se refere às relações de poder, ao modo como se configuravam as organizações ou ao debate sobre os limites da participação de diferentes sujeitos nos processos sociais”. Emergiu, assim, o movimento pela inclusão, o que colocou a educação especial, obrigatoriamente, em fase de redefinição de seu papel frente às exigências do novo paradigma (FOGLI; SILVA FILHO; OLIVEIRA, 2008).

No sentido de superar o modelo de integração, fortaleceu-se o modelo de inclusão escolar, cujo objetivo, conforme Prieto (2006, p. 40), é o de “[...] tornar reconhecida e valorizada a diversidade como condição humana favorecedora da aprendizagem”. Nessa perspectiva, a ênfase “[...] deve recair sobre a identificação de suas possibilidades, culminando com a construção de alternativas para garantir condições favoráveis à sua autonomia escolar e social, para que se tornem cidadãos de iguais direitos” (PRIETO, 2006, p. 40).

Em educação, os debates ampliaram-se, também, quanto à superação de barreiras que determinavam os limites entre “normalidade” e “anormalidade”, propagando-se a revisão urgente acerca da educação especial, que já vinha sendo questionada desde a década de 1970.

Alteraram-se, então, os objetivos da escola que exigiram/exigem revisão das concepções relativas ao ser humano, seus direitos e das instituições envolvidas. Assim, em razão dessa proposta de mudança, a sociedade e, de modo particular, a escola, ficaram desassossegadas e inseguras. Encontraram-se desamparadas quanto ao conhecimento e às políticas promotoras da inclusão escolar. A escola foi conclamada a mudar, pressionada a avançar, superando a integração e se lançando

no espaço ainda pouco conhecido da inclusão. A necessidade dessa evolução, como já referido, marcou profundamente a década de 1990, quando a educação inclusiva se caracterizou como um princípio educacional que, de acordo com Beyer (2009, p. 73), centra-se em conceito fundamental que

[...] defende a heterogeneidade na classe escolar, como situação provocadora de interações entre crianças com situações pessoais as mais diversas. Além dessa interação, muito importante para o fomento das aprendizagens recíprocas, propõe-se e busca-se uma pedagogia que se dilate frente às diferenças do alunado.

Nesse sentido, Serra (2008, p. 12) reafirma aquilo explicitado por Beyer, alertando para o significado da inclusão escolar, a qual avança em relação à concepção de integração: “[...] a inclusão escolar implica redimensionamento de estruturas físicas da escola, de atitudes e percepções dos educadores, adaptações curriculares, entre outros”.

Nessa direção, Figueiredo (2009), referenciada em Booth e Ainscow (2000), explicita que

[...] a inclusão e a exclusão exprimem-se por três dimensões interrelacionadas. São elas: política inclusiva, cultura inclusiva e práticas inclusivas. A primeira refere-se à inclusão como o centro do desenvolvimento e de transformação da escola, permeando todas as ações que visem à melhoria da aprendizagem e à participação de todos os alunos. Com efeito, são consideradas como apoio às atividades que ampliem e fortaleçam a capacidade da escola de responder, de forma eficaz, à diversidade de seus alunos.

A dimensão da cultura inclusiva pretende que se caracterize a escola como uma comunidade acolhedora e colaboradora, em que todos sejam respeitados e valorizados (FIGUEIREDO, 2009).

A dimensão das práticas reflete as outras dimensões – a política e a cultura inclusivas, assegurando que “[...] todas as atividades, tanto as de sala de aula como as extraescolares, promovam a participação e o engajamento de todos os alunos, considerando seus conhecimentos e suas vivências dentro ou fora do âmbito escolar” (FIGUEIREDO, 2009, p. 143).

Considerando-se integração e inclusão como momentos evolutivos de um mesmo processo, ambas revelam o amadurecimento socioeducativo que procura contemplar, coerentemente, as demandas da educação dos alunos com deficiência nas escolas de ensino regular. A trajetória da educação inclusiva mantém, ainda,

fortes características de integração, sendo que as práticas escolares continuam privilegiando esse momento do processo, o que faz Beyer (2009, p. 74) alertar: “[...] o fato da formalização da educação inclusiva ao longo dos anos 90 não tem garantido, nos sistemas escolares, ações pedagógicas à altura do paradigma inclusivo”. Esse movimento iniciado pelo modelo de integração vem sendo reconstruído lentamente, dando espaço, cada vez mais amplo, à inclusão escolar. Como processo, exclusão-inclusão evidenciam momentos distintos que, no entanto, vem promovendo a ressignificação da realidade da pessoa com deficiência.

A figura a seguir, representa os momentos históricos que marcaram/marcam as ações escolares em relação à integração e à inclusão.

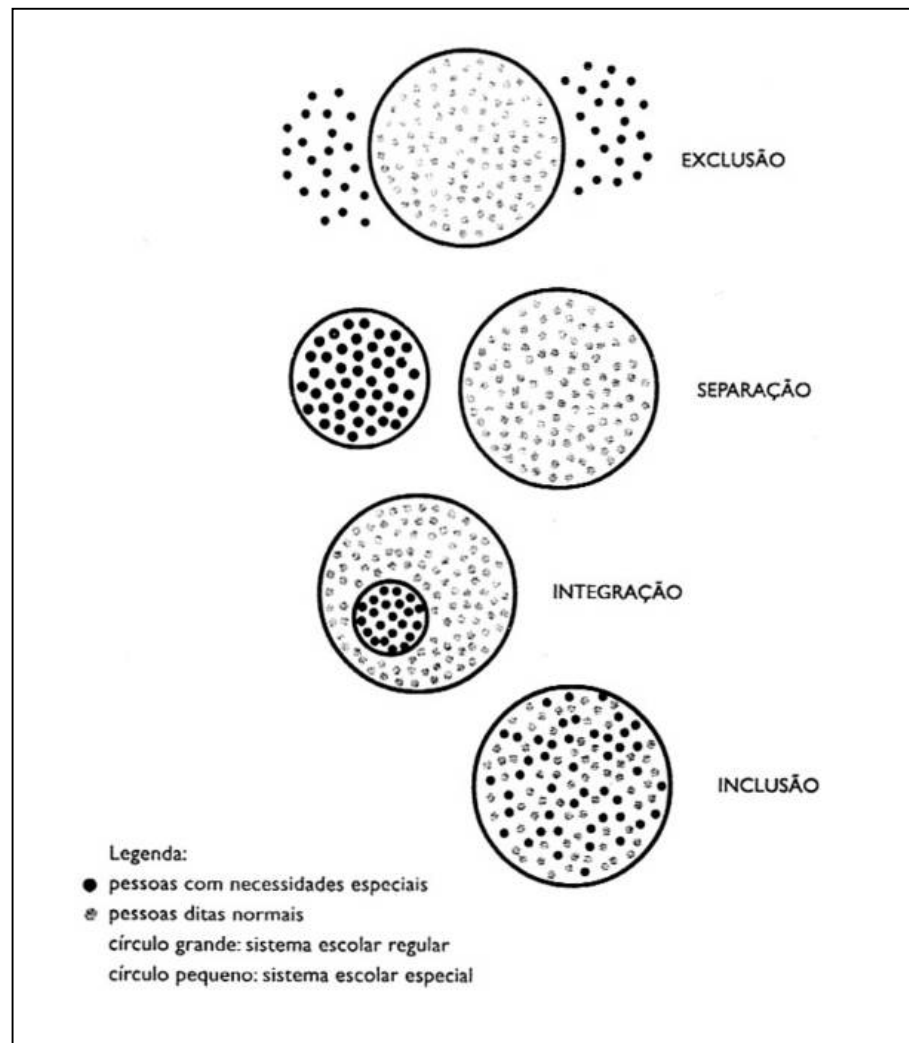


Figura 1 – Movimentos de integração-inclusão

Fonte: BEYER, 2009, p. 76.

A inclusão escolar constitui-se como uma indispensável dimensão do direito à educação. Atualmente, o processo de inclusão escolar procura evoluir relativamente à integração, sendo a inclusão responsável por promover o desenvolvimento do estudante, superando apenas a oferta de oportunidade de convivência social.

Diante disso, Serra (2008, p. 33) alerta:

Para algumas instituições, o fato de receber o aluno especial e matriculá-lo representa uma forma de inclusão, quando de fato não é assim que pode ser denominada. Para haver inclusão é necessário que haja aprendizagem e participação social, e isso traz a necessidade de rever os nossos conceitos sobre currículo.

Acredita-se que este é o momento de reconhecer que não cabe mais a dicotomia “escola especial X escola regular”. Como entendem Fogli, Silva Filho e Oliveira (2008, p. 107), diferenciar o processo de integração do processo de inclusão “[...] não é apenas uma questão conceitual, pois apesar de ambos almejarem a aceitação da diferença, partem de premissas distintas. Portanto, não cabe a polarização a favor ou contra, ainda tão comum nas práticas escolares”.

Ressalta-se que incluir a pessoa com deficiência no ambiente escolar não se limita a simplesmente inserir. Implica acolher todos os seres humanos, independentemente de suas características, entendendo que as pessoas são seres singulares, diferentes uns dos outros e, portanto, sem condições de homogeneidade. Seguindo-se essa compreensão, realça-se que as escolas inclusivas têm, como princípio fundamental, o entendimento de que todos os alunos aprendem juntos, independentemente de dificuldades e de diferenças que apresentam.

Por isso, vale enfatizar o posicionamento de Glat e Nogueira (2002, p. 26) ao considerarem que a inclusão de pessoas com deficiência nas classes regulares

[...] não consiste apenas na sua permanência junto aos demais alunos, nem a negação dos serviços especializados àqueles que deles necessitam. Ao contrário, implica uma reorganização do sistema educacional, o que acarreta a revisão de antigas concepções e paradigmas educacionais na busca de se possibilitar o desenvolvimento cognitivo, cultural e social a esses alunos, respeitando suas diferenças e atendendo às suas necessidades.

Assim, no sentido da inclusão, Beyer (2006, p. 75) também aponta para a urgente superação da dicotomia entre grupos de alunos com e sem deficiência. Portanto, para essa abordagem,

[...] não há dois grupos, porém apenas crianças e adolescentes que compõem a comunidade escolar e que apresentam necessidades variadas. Muitas dessas necessidades são compartilhadas pela maioria dos alunos, as quais compõem as necessidades gerais do alunado da escola. Porém, há um grupo de alunos que apresenta algumas necessidades diferenciadas dos demais, singulares, que demandam metodologias e procedimentos pedagógicos apropriados, para que seu processo de aprendizagem não seja prejudicado.

Portanto, os anos iniciais do século XXI estão construindo novos olhares acerca do processo de inclusão escolar, constituindo-se em tempos de muitos desafios em relação ao direito à educação para todos os seres humanos.

Nesse período, as políticas públicas alinham-se na organização de uma nova ordem social, na qual a possibilidade de inclusão escolar assume lugar inarredável na superação de desigualdades e injustiças.

Importantes segmentos socioeducativos, atualmente, empenham-se em vencer “[...] a exclusão, a competição, o egocentrismo e o individualismo, em busca de uma nova fase de humanização social”, assim como ultrapassar “[...] barreiras físicas, psicológicas, espaciais, temporais, culturais e, acima de tudo, garantindo o acesso irrestrito de todos aos bens e às riquezas de toda a sorte, entre os quais o conhecimento” (MANTOAN, 2009, p. 60).

Esse é o grande desafio que se apresenta às propostas inclusivistas.

3.2 INCLUSÃO ESCOLAR NO BRASIL: POLÍTICAS E LEGISLAÇÃO

Uma abordagem indispensável no tratamento do tema da inclusão escolar de pessoas com deficiência refere-se ao conjunto de políticas que explicitam o compromisso das instâncias legais e normativas com a educação formal desse estrato da população brasileira.

Contudo, nesse entendimento, é necessária, conforme aponta Silva (2003, p. 74), a consideração de que a

[...] constituição de uma política e sua efetivação não se dá apenas no campo de discurso, mas nas relações de poder aí presentes que determinam como as políticas sociais serão administradas pelo Estado e, novamente, redimensionadas pelos governos que expressam a direção dos poderes no cotidiano.

Esse procedimento configurou/configura, pois, as políticas de inclusão escolar no Brasil, em tempos diversos. Todavia, deve-se ter presente, conseqüentemente, que as políticas de inclusão escolar não podem se afastar da ótica da cidadania, considerando-se que, em um Estado democrático, precisam garantir os direitos fundamentais dos seres humanos, dentre os quais se encontra a educação.

Neste sentido, Silva (2003, p. 75) indica a necessidade de “[...] uma política que tenha como diretrizes, na gama de seus programas e planos, a qualidade de vida, a dignidade e a construção de uma coletividade que preze pela tolerância diante das diferenças”, significando tolerância como a aceitação das diferenças e dos diferentes.

Essa intenção, no entanto, tem sido uma construção muito difícil e muito lenta, revelando posturas e propósitos diversos.

Assim, a análise da trajetória das políticas públicas, no Brasil, destinadas às pessoas com deficiência, permite a identificação de três fases distintas, não necessariamente lineares no tempo e que, hoje, coexistem e são utilizadas de acordo com realidades específicas (PINHEIRO, 2003):

- fase tradicional/caritativa: a pessoa com deficiência “[...] é entendida como objeto de caridade, sujeito de assistência, de proteção e de tutela” (p. 109); há reforço à incapacidade;

- fase reabilitatória: a deficiência é entendida como “[...] problema individual, e as alternativas propostas são da linha da ‘cura’, através da intervenção multiprofissional de especialistas (p. 110)”; enfatiza-se o controle dos processos de intervenção médico-curativos; caracteriza-se pela dependência;

- fase da autonomia: há ênfase no direito à autodeterminação e deslocamento do problema do indivíduo para o seu meio ambiente.

Diante disso, busca-se destacar algumas políticas relativas a esse enfoque, ao mesmo tempo em que são registradas fontes legais conseqüentes dessas políticas.

Em 1974, a publicação do documento “Educação especial em foco”, organizado por Nise Pires (p. 18), registrava importante posicionamento a respeito desse tema, apresentando reflexões que, rapidamente, se fizeram presentes nos âmbitos educacionais:

Se os fins da educação são os mesmos e se há uma relatividade subjacente na conceituação da excepcionalidade, não existe razão para que se estabeleçam opções entre a educação dos normais e a dos excepcionais: todos têm igual direito de acesso à educação.

Naquele momento, a autora (1974) apontava a ausência de informações acerca do número e tipo de “excepcionais” nas redes de ensino; do número de professores especializados e de especialistas em educação especial; do número de instituições e serviços de atendimento a “excepcionais” e sua eficácia; do montante de recursos destinados à educação especial.

Esse quadro revelava a inexistência de política pública para esse segmento da educação. Entretanto, iniciativas mais vigorosas começaram a surgir somente na década de 1980.

O direito à educação para todos, desde então, parece constituir-se em posição consensual entre os diferentes segmentos sociais. A discordância surge, no entanto, quando é colocada em pauta a inclusão escolar das pessoas com deficiência.

Na busca de ampliar oportunidades educativas a todos os cidadãos, sem qualquer forma de discriminação, as políticas públicas ampliaram-se, ao mesmo tempo em que as certificações legais procuraram abranger as diversas dimensões desse tema.

Isso ocorreu em razão, principalmente, dos princípios que caracterizam a Constituição Federativa de 1988 e do elevado número de brasileiros – cerca de 24,5 milhões – que apresentavam algum tipo de deficiência, conforme indicação do Censo Demográfico de 2000.

Decorreram, então, edições de políticas públicas com o propósito de promover a inclusão escolar de pessoas com deficiência, de cujo acervo algumas políticas e certificações legais são destacadas neste trabalho.

A dimensão educativa da inclusão ampliou-se no Brasil, a partir da promulgação da Constituição da República Federativa, em 1988, que incorporou princípios presentes fortemente no cenário mundial a respeito desse tema.

Em 24 de outubro de 1989, foi promulgada, no Brasil, a Lei nº. 7.853, a qual estabeleceu normas gerais que assegurassem “[...] o pleno exercício dos direitos individuais e sociais das pessoas portadoras de deficiência, e sua efetiva integração social” (ARTIGO 1º). Essa Lei preconizava o tratamento prioritário e adequado na

viabilização de diversas medidas, dentre elas aquelas relacionadas à educação da pessoa com deficiência, tais como: inclusão da Educação Especial no sistema educacional, em todas as modalidades; oferta, obrigatória e gratuita, da Educação Especial em estabelecimentos públicos de ensino; oferecimento obrigatório de programas de Educação Especial, tanto pré-escolar quanto escolar, em unidades hospitalares e congêneres, nas quais estejam internados, por prazo igual ou superior a um ano, educandos com deficiência (LEI Nº. 7.853/89, ARTIGO 2º).

Em 1994, o Ministério da Educação e do Desporto publicou o documento “Educação Especial no Brasil” – Série Institucional (pp. 32-33), no qual foram apontadas as dificuldades relacionadas a essa modalidade educativa, tais como:

[...] insuficiência de ações organizadas; articuladas e coordenadas entre os diversos níveis de planejamento nas esferas federal, estadual, municipal e particular, e, entre as áreas de ação social, saúde, educação, previdência, trabalho e justiça; escassez de recursos financeiros para os programas de educação especial; carência de técnicos para orientação, acompanhamento e avaliação da programação pedagógica a ser desenvolvida com o aluno.

Posteriormente, ocorreu a regulamentação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº. 9.394/96, quando as pessoas com deficiência tiveram reconhecido seu direito a uma educação de qualidade, com ênfase na inclusão escolar. Esta Lei contempla a Educação Especial como uma modalidade de educação escolar e preconiza que deverá ser oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino, devendo contar, quando necessário, com serviços de apoio especializado na escola regular. Sendo a Educação Especial dever constitucional do Estado, tem em vista a efetiva integração da pessoa com deficiência na vida em sociedade, criando-se condições adequadas para a inserção no mercado de trabalho (LEI Nº. 9.394/96, ARTIGO 59).

A partir de então, um grande desafio apresentou-se para o poder público e para os sujeitos do processo educativo – a construção de uma escola com novos parâmetros sociocientíficos, uma escola multicultural, voltada à compreensão da realidade e que tivesse, como princípio inarredável, a inclusão (SILVA, 1996).

Em 1999, foi regulamentada a Lei nº. 7.853, através do Decreto nº. 3.298, o qual dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, que define a Educação Especial como transversalidade em todos os níveis e modalidades de ensino (ALMEIDA, 2013).

O Decreto nº. 3.956, de 8 de outubro de 2001, que adotou a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, reconhece que “[...] todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos, e que os direitos e liberdades de cada pessoa devem ser respeitados sem qualquer distinção” (BRASIL. DECRETO Nº. 3.956/2001).

Em 2001, foram editadas as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, conforme Resolução nº. 2 do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Essas diretrizes determinam que os sistemas de ensino devam matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais (Artigo 2º), contemplando, assim, o atendimento educacional especializado complementar ou suplementar à escolarização. Desse modo, ao admitir a possibilidade de substituir o ensino regular, a Resolução deixa de potencializar a educação inclusiva naquele Artigo (MAZZOTTA, 2005).

No mesmo ano, foi publicado o Plano Nacional de Educação – PNE, conforme Lei nº. 10.172/2001, o qual destaca que o grande avanço para a sua década de vigência seria a construção de uma escola inclusiva que garantisse o atendimento à diversidade humana.

O Plano Nacional de Educação, conforme Silva (2003, pp. 77-78), é

[...] uma expressão da política geral do País no campo educacional, apresentando como eixo o modelo ‘educação para todos’, expressão de um movimento mundial a favor da educação como forma de superação das ‘exclusões’ sociais, e não apresenta tão explicitamente uma lista dos problemas a que está submetida a educação especial no País, fazendo-a através do apontamento de questões que estariam em ‘desacordo’ com uma educação de qualidade.

No capítulo específico da Educação Especial, reafirma o Plano Nacional de Educação aquilo que outros documentos já privilegiavam – direito à educação, sempre que possível, junto aos alunos das escolas regulares.

A Resolução do Conselho Nacional de Educação nº. 1, de 18 de fevereiro de 2002, que instituiu Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, contempla a formação do docente para acolher e atuar com a diversidade do alunado.

A Portaria nº. 2.678/2002 aprovou diretrizes e normas para o uso, o ensino, a produção e a difusão do Sistema Braille em todas as modalidades de ensino, enquanto, em 2004, é editada a Cartilha “O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns à Rede Regular”. O Ministério Público Federal divulgou essa Cartilha com o objetivo de disseminar os conceitos e diretrizes mundiais para a inclusão.

Em 2006, foi lançado o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos pela Secretaria Especial dos Direitos Humanos, pelo Ministério da Educação, pelo Ministério da Justiça e pela UNESCO. Tem, dentre seus principais objetivos, o de fomentar, no currículo da Educação Básica, temáticas relativas às pessoas com deficiência, bem como o de desenvolver ações afirmativas que possibilitem inclusão, acesso e permanência na Educação Superior.

O ano de 2007 contou com a promulgação de dois importantes documentos: a) o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, que traz, como eixos, a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, a implantação de salas de recursos multifuncionais e a formação docente para o atendimento educacional especializado; b) o Decreto nº. 6.094/2007 que estabelece, dentre as diretrizes do Compromisso de Todos pela Educação, a garantia de acesso e permanência no ensino regular e o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, fortalecendo a inclusão educacional nas escolas públicas.

A Política Nacional de Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva, foi editada em 2008 e apresenta as diretrizes que fundamentam a política pública voltada à inclusão escolar, “[...] entendida como uma ação de governo no âmbito público, porém, instituições, organizações ou entidades filantrópicas continuam a representar o pensamento e, talvez, o grande corpo de ações concretas” (SILVA, 2003, p. 86).

Em 2009, foi aprovada a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, da qual o Brasil é um dos signatários. Estabelece que os Estados-Parte devem assegurar um sistema de educação inclusiva gratuita em todos os níveis de ensino.

A Resolução nº. 4 do CNE/CEB/2009 instituiu diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica – AEE, que deve ser oferecido no turno inverso da escolarização, prioritariamente nas salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular. Conforme

Artigo 5º, o AEE pode ser realizado também em centros de atendimento educacional especializado públicos e em instituições de caráter comunitário, confessional ou filantrópico, sem fins lucrativos, conveniados com a Secretaria de Educação.

O Plano Nacional de Educação – PNE, instituído em 2011, objetivou universalizar, para a população de 4 a 17 anos, o atendimento escolar a estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na rede regular de ensino. Como estratégias, destacam-se: garantia de repasses duplos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB – a estudantes incluídos; ampliação do número de salas de recursos multifuncionais; fomento à formação de professores de Atendimento Educacional Especializado; ampliação do Programa Nacional de Acessibilidade nas escolas públicas; promoção de articulação entre ensino regular e AEE; acompanhamento e monitoramento do acesso à escola de quem recebe o benefício de prestação continuada.

Segundo Silva (2003, p. 95), no Plano Nacional de Educação de 2011,

[...] as organizações da sociedade civil e as organizações não-governamentais estão reiteradamente presentes, seja quanto a convênios para criação de centros especializados; para trabalhos de parceria para assistência social e cultural no caso de produção de material para alunos cegos e de visão subnormal; para a implementação do ensino de língua brasileira de sinais para as pessoas surdas; o fornecimento e uso de equipamentos de informática; e para a cooperação com a política de educação para o trabalho.

A Lei nº. 12.764/2012 instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista.

Desse modo, a trajetória das políticas públicas destinadas às pessoas com deficiência permite perceber a intervenção governamental quanto à inclusão escolar desses sujeitos. Contudo, ainda é imenso o assistencialismo que caracteriza essa questão, mantendo-se, no entendimento de Silva (2003, p. 86), em grande escala, “[...] as políticas dos favores que dão base e fundamento ao Estado brasileiro, e não têm permitido a distinção do público e do privado”, uma vez que o grande corpo das ações concretas relacionadas ao atendimento às pessoas com deficiência permanece sob a responsabilidade de instituições, organizações ou entidades filantrópicas.

Nessa consideração, falta à política pública construir/viabilizar novos mecanismos que possam, de fato, superar as desigualdades e os preconceitos, propiciando a cobertura universal e democrática de toda a demanda.

No entanto, mesmo com a persistência de tais inadequações, Freitas (2013, p. 26) registra que, de acordo com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO, “[...] o Brasil é o país da América Latina que mais insere alunos com necessidades especiais em escolas regulares, seguido de México e Chile”. Essa é uma situação alentadora relativamente à inclusão escolar.

3.3 INCLUSÃO ESCOLAR E FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS INCLUSIVISTAS

Uma política pública indispensável ao processo de inclusão escolar refere-se à formação dos profissionais da educação e de áreas de apoio às práticas educativas.

Nas últimas décadas, mudanças significativas vêm alterando o *locus* de atendimento escolar aos alunos com deficiência, o que impõe desafios diversos aos governantes e à sociedade, dentre os quais se encontra a formação específica de profissionais para atender pessoas com deficiência em classes da escola regular.

Nesse contexto, a escola, território expressivo da cultura em que se insere,

[...] sofre pressões para acompanhar os novos tempos e lidar melhor com a diversidade do público que deve atender. Um público de “aprendizes de cidadania” que, para exercê-la, querem mais que o mero direito de expressão. Mas também um público cheio de especificidades que, se não forem respeitadas, acolhidas e atendidas em suas diferenças, jamais farão da escola um dos possíveis espaços em que o exercício de uma política inclusiva contribua com a construção de uma sociedade mais justa (BRASIL. DOCUMENTO SUBSIDIÁRIO, 2005, p. 7).

Dessa maneira, inúmeros esforços deverão ser mobilizados – teóricos, técnicos, políticos, operacionais no sentido da formação desses profissionais da/para a escola inclusiva e que dêem conta da complexidade das transformações que esse processo implica.

Indubitavelmente a permanente ampliação do conhecimento requer, de forma consequente, o redimensionamento do pensar-agir das instituições escolares e de

seus profissionais. Sem dúvida, esse movimento de transformação também ocorre em relação à educação de pessoas com deficiência.

A proposta de inclusão escolar dessa parcela da população é complexa e, portanto, exigente de formação inicial e continuada qualificada de profissionais da educação, de modo a propiciar condições adequadas ao desenvolvimento do estudante e da efetivação de sua aprendizagem.

Seguindo-se essa reflexão, é possível a compreensão de que a formação é, certamente, uma política essencial para a melhoria do processo educativo e para as adequadas decisões frente às diferentes situações que implicam a tarefa de educar alunos com deficiência.

No que se refere à formação de profissionais, destaca-se a necessária preparação de professores para participarem da educação inclusiva.

A formação de professores, na perspectiva da educação inclusiva, está prevista na Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a qual regulamenta as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no Capítulo da Educação Especial:

Art. – Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação:
 III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes regulares.

A formação de professores que atuam junto às pessoas com deficiência, no entendimento de Figueiredo (2009, p. 142),

[...] precisa levar em conta princípios de base que os instrumentalizem para a organização do ensino e a gestão de classe, bem como princípios éticos, políticos, filosóficos que permitam a esses profissionais compreenderem o papel deles e da escola frente ao desafio da inclusão escolar.

Para tanto, é incontestável que no processo de formação precisa existir o equilíbrio teoria-prática, articulando-se “[...] conceitos com as situações vividas em cada realidade escolar e na experiência de cada profissional da educação” (BRASIL. DOCUMENTO SUBSIDIÁRIO, 2005, p. 21), o que requer “[...] um processo de interlocução entre educadores e encontros sistematizados com a equipe interdisciplinar de apoio, na perspectiva de manter um canal aberto de escuta para esses profissionais” (BRASIL. DOCUMENTO SUBSIDIÁRIO, 2005, p. 22).

Nessa consideração, o paradigma da escola que inclui pressupõe que concepções sobre diversidade e diferença estejam presentes no contexto escolar.

A esse respeito, Figueiredo (2009, p. 143) apresenta o seguinte esclarecimento:

A diversidade é tão *natural* quanto a própria vida. Essa diversidade é formada pelo conjunto de singularidades, mas também pelas semelhanças que unem o tecido das relações sociais. Entretanto, parece que, na tentativa de garantir a promoção da igualdade, a escola está confundindo diferenças com desigualdades. Aquelas são inerentes ao homem, enquanto estas são socialmente produzidas. As diferenças enriquecem, ampliam, são desejáveis porque a identificação/diferenciação, por conseguinte, contribuem para o crescimento. As desigualdades, ao contrário, produzem inferioridade.

Em direção a esse entendimento, deve ser orientada a formação de profissionais – professores e especialistas, que atuarão junto às pessoas com deficiência, permitindo que profissionais e alunos tornem-se partícipes do processo de inclusão escolar. É no espaço da sala de aula que professores e profissionais de apoio avançam no modo de produzir sua ação, transformando, constantemente, as práticas educativo-pedagógicas relativas à inclusão.

No percurso da formação dos profissionais da escola, é importante respeitar suas diferenças de percursos, compreendendo-se, no entanto, que, na escola inclusiva, a formação de seus profissionais, ainda de acordo com Figueiredo (2009, p. 144),

[...] só poderá acontecer inscrita no espaço coletivo, que possibilitará uma mudança de cultura na escola, criando mecanismos para o desenvolvimento de uma cultura colaboradora, em que a reflexão sobre o próprio trabalho pedagógico seja um de seus componentes. Assim, diversidade implica também vias formativas que contemplem aspectos teóricos, práticas e atitudinais.

Desse modo, o âmbito da formação profissional precisa ser percebido como espaço de mudança e de construção de novos saberes.

Ressalta-se, pois, que a expansão do acesso de alunos com deficiência à escola regular, movimento constatado principalmente desde a década de 1990, demanda investimentos diversos, promotores da permanência e do sucesso da aprendizagem desses educandos. Para tanto, de acordo com Xavier (2002, p. 19), deverá ser considerada a

[...] construção da competência do professor para responder com qualidade às necessidades educacionais especiais de seus alunos em uma escola inclusiva; pela mediação da ética, responde à necessidade social e histórica de superação das práticas pedagógicas que discriminam, segregam e excluem, e, ao mesmo tempo, configura, na ação educativa, o vetor de transformação social para a equidade, a solidariedade, a cidadania.

Sem dúvida, a formação profissional para a inclusão escolar apresenta-se como compromisso dos sistemas educacionais e dos profissionais com a qualidade do processo educativo e, nessa perspectiva, devem ser asseguradas propostas que respondam às características de cada aluno e, como indica Prieto (2006, p. 58), professores e profissionais de áreas específicas

[...] devem ser capazes de analisar os domínios de conhecimentos atuais dos alunos, as diferentes necessidades demandadas nos seus processos de aprendizagem, bem como, com base pelo menos nessas duas referências, elaborar atividades, criar ou adaptar materiais, além de prever formas de avaliar os alunos para que as informações sirvam para retroalimentar seu planejamento e aprimorar o atendimento aos alunos.

Nesse sentido, Glat e Nogueira (2002, p. 27) entendem que as políticas públicas de inclusão escolar “[...] devem ser concretizadas na forma de programas de capacitação e acompanhamento contínuo, que orientem o trabalho docente na perspectiva da diminuição gradativa da exclusão escolar”, assim como preparem todos os sujeitos educativos para a reorganização do ambiente da escola e para as práticas educativas inclusivas.

Vale reiterar o que afirma Mittler (2003, p. 183) nesse mesmo sentido: “Ninguém pode ser excluído de ser capacitado para a inclusão”. Conseqüentemente, a formação de profissionais para a inclusão precisa ser encaminhada para a mudança, para a reflexão e prática transformativas: desde a percepção da desigualdade fundada na exclusão até o posicionamento de considerá-la como fato inaceitável, rejeitando qualquer forma que aniquile o sujeito com deficiência.

Por isso, a formação profissional – inicial ou continuada – tem, como propósito primeiro, a criação de práticas capazes de modificar os processos de exclusão escolar, concebendo e viabilizando outras formas, ou seja, aquelas que possibilitam a inclusão.

3.4 FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O ALUNO COM DEFICIÊNCIA

Vê-se, repentinamente, o professor frente a um aluno com deficiência! Esta é uma situação cada vez mais frequente na escola regular. Encontram-se, nesse momento, duas necessidades fundamentais – a formação do professor para a prática inclusivista e o direito do aluno à inclusão escolar.

Após abordagem realizada sobre inclusão escolar e direito de todos os alunos à inclusão escolar, ressalta-se a necessidade da formação de professores para orientar pedagogicamente esse processo.

Na história da educação brasileira, são encontradas experiências esparsas nesse sentido, ora voltadas a um tipo de deficiência, ora a outro tipo, sempre contemplando espaços específicos que, até a década de 1960, promoviam a segregação das pessoas com deficiência. Consequentemente, a formação de professores para atender os “alunos deficientes” era dirigida a um tipo exclusivo de deficiência. Por isso, o movimento de inclusão escolar a todos os estudantes, sem qualquer tipo de discriminação, encontrou a escola e seus docentes despreparados para esse complexo desafio.

A proposta de atendimento ao aluno com deficiência, até a segunda metade do Século XX, estava voltada para aspectos de reabilitação das crianças e jovens, havendo pouco ou nenhum interesse quanto ao seu processo de aprendizagem. Soares e Carvalho (2012, p. 24) esclarecem acerca desse posicionamento, afirmando que “[...] as recomendações no que se refere aos aspectos de metodologia de ensino não são colocados em questão, pois se for adotada a abordagem técnica recomendada e o aluno não aprender, o problema se situa nele, e não no método”.

Essa situação revelava ainda a primazia do paradigma médico, deixando para plano secundário a formação do docente para organizar situações de aprendizagem destinadas ao grupo de pessoas com deficiência que começava a adentrar o espaço escolar e cujo intento se voltava para o direito à educação.

Nos anos de 1970, surgem políticas que indicam a necessidade da formação de professores para a “educação especial”, mantendo as políticas, no entanto, marcante ambiguidade, uma vez que não distinguiam a formação docente da formação do especialista. Verificou-se, ainda, na mesma época, investimento maior

na formação de especialistas do que na preparação de docentes para atuarem em classes regulares, o que leva Soares e Santos (2012, p. 26) a afirmarem que, “[...] apesar da proclamada ênfase na integração no ensino regular, o número mais elevado de formação de professores especializados em relação à atualização dos professores do ensino regular expressa a perspectiva de manutenção de sistemas segregados de ensino”.

Desde então, tem sido mantidas políticas de formação insuficientes à realidade da inclusão escolar dos alunos com deficiência. Por um lado, a formação do professor para a Educação Básica em classes regulares ficou restrita à revisão dos currículos dos cursos de magistério, em nível médio, com o objetivo de incluir disciplinas básicas que tratassem da educação especial, permitindo que os professores tivessem “[...] condições de identificar a existência de excepcionalidade em seus alunos e possam atender, com apoio técnico, aos que frequentam a sua classe” (BRASIL. MEC/CENESP, 1976, p. 25).

As políticas de formação de professores para a inclusão escolar mantiveram, como ocorria em relação a outros aspectos formativos, uma política de transitoriedade, com proposta de cursos de capacitação aligeirados, cujos conhecimentos atinham-se a abordagens rápidas e superficiais, parecendo ignorar a complexidade de que se reveste a educação de pessoas com deficiência.

Apesar de diagnóstico que identificava pontos nevrálgicos na formação de professores para atuar com essa parcela do alunado, as políticas próprias não conseguiram superar aquelas limitações, como destacam Santos e Carvalho (2012, p. 33):

Parte dessa avaliação se voltava à política educacional, como a oferta de vagas inferior à demanda, inadequação da rede física e insuficiência de recursos materiais, carência de técnicos para orientação e acompanhamento da programação pedagógica e falta de política consistente visando à integração desses alunos no sistema regular de ensino.

Instrumentos legais reafirmaram a necessidade de formação de professores para atuação no processo inclusivista, a partir da Constituição de 1988. A Constituição enfatiza a inclusão de alunos com deficiência na rede regular de ensino, o que exigiu a previsão da formação de professores, não só especializados, mas, também, a de professores de classes regulares.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional assegura a existência de currículo, método, técnicas, recursos e organização para o atendimento das necessidades dos alunos com deficiência, ao mesmo tempo em que determina que esses estudantes deverão contar “[...] com professores especializados para atendimento de suas necessidades específicas e também com professores do ensino regular capacitados” (SANTOS; CARVALHO, 2012, p. 38).

A Resolução nº. 2/2001 do Conselho Nacional de Educação, em seu Artigo 8º, inciso I, estabelece que, na organização das classes comuns, as escolas da rede regular de ensino devem prever e prover “[...] professores das classes comuns e da educação especial capacitados e especializados, respectivamente, para o atendimento às necessidades educacionais dos alunos”.

No Artigo 18 da mesma Resolução, § 1º, são considerados professores capacitados

[...] aqueles que comprovem que, em sua formação, de nível médio ou superior, foram incluídos conteúdos sobre educação especial adequados ao desenvolvimento de competências e valores para:

- I – perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos e valorizar a educação inclusiva;
- II – flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas do conhecimento de modo adequado às necessidades especiais de aprendizagem;
- III – avaliar continuamente a eficácia do processo educativo para o atendimento de necessidades educacionais especiais;
- IV – atuar em equipe, inclusive com professores especializados em educação especial (BRASIL, CNE, 2001, p. 5).

No Artigo 18, § 2º, são caracterizados como professores especializados em Educação Especial aqueles que

[...] desenvolveram competências para identificar as necessidades educacionais especiais para definir, implementar, liderar e apoiar a implementação de estratégias de flexibilização, adaptação curricular, procedimentos didático-pedagógicos e práticas alternativas, adequados ao atendimento das mesmas, bem como trabalhar em equipe, assistindo o professor de classe comum nas práticas que são necessárias para promover a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais (BRASIL, CNE, 2001, p. 5).

Políticas e legislação promulgadas posteriormente não conseguiram concretizar a formação de professores na perspectiva da educação inclusiva de alunos com deficiência. Muitas foram as propostas alternativas para essa formação, as quais produziram, tantas vezes, a dicotomia entre educação comum e especial,

entre os fundamentos e as práticas de atendimento escolar a essa população, servindo, também, para o esvaziamento da discussão acerca do tema.

Esses fatores vêm concorrendo para a precária prática pedagógica de inclusão e fortalecendo a ideia de que aluno com deficiência não é aluno da educação escolar (SANTOS; CARVALHO, 2012).

Por isso, a formação profissional – inicial ou continuada – tem, como propósito primeiro, a criação de práticas capazes de modificar os processos de exclusão escolar, concebendo e viabilizando outras formas, ou seja, aquelas que possibilitam a inclusão.

3.5 INCLUSÃO ESCOLAR E PRÁTICAS INCLUSIVISTAS

A inclusão escolar está relacionada, prioritariamente, ao ambiente geral da instituição e à organização da sala de aula para que esse processo ocorra.

Na perspectiva do ambiente escolar, três elementos fundamentais deverão ser considerados: o *sujeito incluído* (ou a ser incluído) que exige a definição institucional do que seja inclusão; o *professor* que precisa ter participado da definição do que seja inclusão escolar, ao mesmo tempo em que é assessorado na construção dos conhecimentos indispensáveis que envolvem a educação do aluno com deficiência, “[...] a fim de que a educação inclusiva de fato promova a aprendizagem de seus alunos e o desenvolvimento de suas potencialidades” (SERRA, 2008, p. 31); a *família*, segmento indispensável no processo de inclusão escolar, que passa por alterações na medida em que a criança começa a frequentar outro grupo social.

Diante disso, pode ser entendido que promover a inclusão escolar de pessoas com deficiência significa, sobretudo, mudança no modo de compreender a deficiência e de propor práticas que permitam a educação qualificada, na qual “[...] o acesso, o atendimento adequado e a permanência sejam garantidos a todos os alunos, independentemente de suas diferenças e necessidades” (SERRA, 2008, p. 33), em todo o ambiente escolar.

No que tange à infraestrutura das escolas, muito há para ser feito; quanto ao que se refere à sala de aula inclusiva, constata-se a necessidade de profissionais devidamente capacitados para esse fim.

No sentido de proporcionar o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, a escola, como um todo, e a sala de aula, em particular, precisam, urgentemente, inovar suas práticas em relação ao aluno com deficiência.

Merece referência, nesse sentido, o posicionamento de Serra (2008, p. 38):

É preciso ter claro que para a conquista do processo de inclusão de qualidade algumas reformulações no sistema educacional se fazem necessárias. Seriam elas: adaptações curriculares, metodológicas e dos recursos tecnológicos, a racionalização da terminalidade do ensino para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do Ensino Fundamental, em virtude das necessidades especiais, a especialização dos professores e a preparação para o trabalho...

Para tanto, a prática inclusivista precisa configurar-se, além da consistente formação requerida dos profissionais, a partir de dois outros enfoques: a criatividade do profissional que atende ao aluno com deficiência e o apoio que é dispensado a esse profissional no processo de inclusão escolar.

De modo geral, considera-se que a *criatividade* do profissional tem sido pouco cotada no processo de inclusão escolar. Contudo, conforme enfatiza Silva (2008, p. 46), “[...] não há inclusão sem criatividade”.

Frente a essa contundente afirmativa, é necessário que se busque revelar as diferentes perspectivas que constituem o conceito de criatividade.

A primeira perspectiva refere-se à *pessoa criativa*, isto é, o sujeito que cria em termos de atitudes, valores, hábitos, práticas, etc. No entendimento de Silva (2008, p. 47), a pessoa criativa, geralmente, é aquela que

[...] apresenta disposição para vencer as dificuldades em vez de se deixar imobilizar por elas; produz múltiplas e originais soluções para o mesmo problema; é curiosa; tolerante face à ambiguidade; gosta de correr riscos calculados; é mais autônoma, quando comparada às demais pessoas que convivem em seu grupo social...

A segunda perspectiva focaliza o *processo criativo*, o qual está relacionado aos diferentes estágios pelos quais passa a pessoa criativa no intento de resolver os problemas que se lhe apresentam. A primeira etapa é a identificação do problema, seguindo-se “[...] a mobilização de recursos e coleta de informações acerca do

mesmo; conectando as informações com o problema a ser resolvido” (SILVA, 2008, p. 47). Na sequência, elabora, testa e avalia as estratégias para resolver o problema, sem deixar de socializar as soluções encontradas.

A terceira perspectiva está relacionada ao resultado ou *produto criativo*, ou seja, aquilo que é visível aos outros: teorias, artefatos, pinturas, estratégias pedagógicas, dentre outros.

Na consideração dessas perspectivas, é procedente conceituar a criatividade como “[...] um fenômeno dinâmico, complexo, multifacetado, que depende de fatores internos e externos ao indivíduo para que seja expressa”, podendo ser definida como “[...] produto de um processo de autocriação tipicamente humano que permite ao homem repensar o seu passado para recriar o seu presente e projetar o seu futuro e o da humanidade” (SILVA, 2008, p. 48).

Por sua vez, Ostrower (2002, p. 10) amplia essa ideia, afirmando que “[...] o homem cria não apenas porque quer, ou porque gosta e sim porque precisa; ele só pode crescer, enquanto ser humano, coerentemente, ordenando, dando forma, criando”, tendo, como referência, a cultura, isto é, tudo o que o ser humano faz, comunica em termos de atitudes, comportamentos, conhecimentos. Assim, na compreensão de Silva (2008, p. 48), é “[...] por meio da e na relação com a cultura que o homem desenvolve e expressa a sua criatividade”, encontrando-se, aqui, “[...] uma primeira relação entre a criatividade e a inclusão: ambas são resultantes de uma necessidade humana que não é só individual, mas também cultural”.

Diante disso, é possível realçar que a inclusão escolar se apresenta como o resultado de um processo criativo dos sujeitos educativos impulsionados, portanto, pela necessidade de atender aos desafios desse processo, reconhecendo e valorizando as diversidades. Esse não é um processo fácil: ele é tecido com os fios da inquietação, da coragem e do compromisso com a educação para todos. O como realizar a prática inclusivista não está indicado nas teorias, não está construído nos métodos. Por isso, não basta os sistemas educacionais e as instituições escolares continuarem buscando respostas unívocas para questões plurais. Essas respostas não satisfazem às necessidades presentes na diversidade humana, porque as soluções buscadas não existem em uma única versão e não estão agrupadas em uma só teoria. Como esclarece Castoriadis (1987, p. 41), a “[...] teoria orienta, define classes infinitas de possíveis e impossíveis, mas não pode prever nem produzir a

solução”. A inclusão escolar, nessa consideração, precisa ser construída pelo sujeito, criada pelo profissional da educação, associando-se àqueles que convivem com pessoas com deficiência.

O segundo foco a considerar na prática inclusivista está relacionado à oferta de um sistema de apoio. Segundo Mittler (2003), o apoio é a chave da inclusão escolar.

O vocábulo *apoio* possui diversas conotações, sendo a mais significativa aquela que o associa a algo adicional ao que já existe.

Assim, o apoio pode estar referido às relações interpessoais que permitem que professores e profissionais de áreas específicas se apoiem mutuamente.

Outra variante do tema é a presença, em momentos previamente planejados, de um consultor, cuja principal tarefa é a de mediar a troca de conhecimentos e experiências, e não a de oferecer soluções imediatas. Como esclarece Mittler (2003, p. 171), o “[...] papel do consultor é, sobretudo, o de um assessor capacitado a oferecer orientações que ajudem as pessoas a resolver problemas e a encontrar soluções”.

O ensino colaborativo vem ganhando espaço nos últimos anos como forma de apoio aos profissionais que promovem a inclusão escolar. É uma alternativa de apoio que consiste na presença de outros profissionais na sala de aula, além do professor da turma de alunos com deficiência. Poderá ser um professor, um monitor, um intérprete de sinais, um estagiário e, até mesmo, familiares dos alunos, desde que tenham um planejamento prévio da proposta pedagógica (PIRES, 2006).

Recentemente, surgiu a figura do assistente de apoio à aprendizagem, profissional que compartilha as responsabilidades na sala de aula, ora trabalhando com a classe inteira, ora interagindo com uma única criança ou um pequeno grupo para o desenvolvimento de um plano de aprendizagem específica.

A colaboração entre alunos tem merecido atenção crescente na organização do trabalho inclusivo, sendo que os professores asseguram que “[...] crianças com habilidades variadas sentem-se próximas, de forma que as crianças mais capazes possam ajudar seus colegas vizinhos” (MITTLER, 2003, pp. 172-173).

Entende-se, pois, que os enfoques da criatividade e do apoio possibilitarão a construção de estratégias procedimentais e metodológicas favorecedoras à inclusão escolar, assegurando-se, desse modo, “[...] a todos os estudantes, sem exceção, independentemente da sua origem sociocultural e da sua evolução psicobiológica, a

igualdade de oportunidades educativas” (FONSECA, 2003, p. 41). Assim, tal intento pressupõe a criação de serviços escolares, modificações curriculares, desenvolvimento de processos de avaliação dinâmica e longitudinal, dentre outras.

Nesse sentido, em primeiro lugar, deve-se reconhecer que a inclusão escolar é uma tarefa de equipe multidisciplinar, a qual deve adotar

[...] uma estratégia do tipo “pensar em grupo é pensar melhor”, pois só dessa forma se podem “explorar todas as opções potenciais de inclusão” e não só as mais correntes, acessíveis ou tradicionais. Sem uma dinâmica de equipe (...), com co-lideranças empenhadas na resolução de problemas, não se podem discutir e implementar planos educacionais individualizados (FONSECA, 2003, p. 50).

Tal estratégia requer que os profissionais inclusivistas pensem e ajam em conjunto em direção a acomodações adequadas a todas as diferenças existentes na sala de aula, a inovações no processo de ensinar-aprender, no fortalecimento da aprendizagem cooperativa e interativa, na realização de projetos de suporte múltiplo, na manutenção de um *continuum* de serviços e de dinâmicas pedagógicas, procedimentos esses mediados por pressupostos éticos e legais relativos à inclusão escolar.

É digno de referência, ainda, o pressuposto de que para a efetivação da inclusão escolar não basta a adoção da concepção de inclusão. Torna-se indispensável a utilização de uma abordagem inclusiva de currículo, isso significando a existência de um currículo comum a todos os alunos.

Coerentemente às reflexões já expostas, Jesus, Martins e Almeida (2003, p. 70) afirmam que um currículo inclusivo “[...] baseia-se no princípio de que as boas práticas são apropriadas a todos os alunos, de forma a conseguir-se uma aprendizagem significativa para cada aluno”. Estudos a esse respeito têm revelado que, em geral, os alunos com deficiências não necessitam de estratégias pedagógicas distintas dos demais alunos. Na verdade, precisam, conforme os mesmos autores (2003, p. 70), “[...] de mais tempo, de mais práticas ou de abordagens com variações individualizadas”. Esse procedimento implica romper com o ensino coletivo, conduzido rigorosamente passo a passo e com sequências de aprendizagem organizadas previamente para todos os alunos. Caberá aos profissionais, de acordo com explicitação de Jesus, Martins e Almeida (2003, p. 71) a responsabilidade de organizar o ensino com níveis diversificados, ou seja, preparar o

trabalho pedagógico “[...] com base em variações que respondem às necessidades especiais dos alunos. O ensino multinível requer que o professor conheça as necessidades e os estilos individuais dos alunos, bem assim como uma variedade de estratégias de ensino”.

Contemplando os enfoques tratados acerca da inclusão escolar e das práticas que deverão fazer parte do ambiente da escola, Oliveira (2006), considera indispensáveis dois procedimentos interdependentes, tendo como ponto de partida a reflexão crítica da problemática da exclusão-inclusão:

1) a desconstrução de práticas excludentes, construindo práticas includentes, independentemente das diferenças existentes;

2) a compreensão de que o atendimento ao aluno com deficiência é um trabalho pedagógico “[...] que deve ser feito em conjunto (não só pela equipe multidisciplinar, mas por todos os atores da escola) e que as mudanças na organização e na prática educativa no espaço escolar são necessárias” (p. 103).

A par desses procedimentos, Oliveira (2006) ainda destaca necessidades urgentes que possam contribuir para aprimorar e ampliar a inclusão escolar: mudanças na concepção e prática pedagógica, permitindo a flexibilidade curricular; ênfase às potencialidades dos alunos e para o ritmo de aprendizagem de cada um; fortalecimento da relação afetiva, buscando identificar seus valores, desejos e sentimentos; reconhecimento de que o profissional é capaz de aprender com o aluno, qualquer que seja sua deficiência; investimento em atividades que possibilitem a autonomia e a criatividade dos alunos; utilização de recursos pedagógicos condizentes com as necessidades dos estudantes; desenvolvimento de atividades colaborativas com a família e pessoas da comunidade.

Em suma, as práticas escolares inclusivistas dirigem-se, conforme realça Salgado (2008), para três movimentos intercomunicantes e interdependentes.

O primeiro movimento está relacionado à construção de culturas de inclusão que ocorre no âmbito das experiências dos profissionais que atuam junto aos alunos com deficiências, o que requer “[...] o respeito e a compreensão da diversidade e de si mesmo como sendo parte desta diversidade” (SALGADO, 2008, p. 61). Isso possibilitará a ampliação da aprendizagem do profissional e de sua participação ativa como sujeito da inclusão.

Nesse sentido, o paradigma da escola inclusivista remete, necessariamente, à reflexão acerca de concepções de diversidade e diferença. Há de se ter o cuidado de não confundir diferenças com desigualdades, entendendo-se que as diferenças possibilitam o enriquecimento das relações.

A partir dessa compreensão, Figueiredo (2009, p. 143) afirma que o movimento de construção da cultura inclusiva “[...] traz a possibilidade de se criar na escola uma comunidade acolhedora e colaboradora, em que todos sejam respeitados e valorizados”. Isso se constitui como base segura para o êxito escolar de todos os alunos.

O segundo movimento trata da construção de políticas de inclusão, o que pressupõe “[...] planejar novas formas, com intencionalidade e ousadia, a fim de que os aspectos criativos possibilitem novas formas de intervenção que garantam a participação de todos em diferentes campos de atuação e em diferentes espaços” (SALGADO, 2008, p. 62), ou seja, o pensar com o outro e para o outro possibilita que o profissional encontre estratégias pertinentes a cada situação encontrada.

As políticas de inclusão transformam a escola em centro de desenvolvimento e sucesso para todos os alunos. Com efeito, as políticas de inclusão “[...] são consideradas como apoio às atividades que ampliem e fortaleçam a capacidade da escola responder, de forma eficaz, à diversidade de seus alunos” (FIGUEIREDO, 2009, p. 143).

O terceiro movimento refere-se à construção de práticas de inclusão, o que pressupõe que o profissional se mantenha permanentemente envolvido para fazer a inclusão no dia-a-dia da sala de aula e em todos os espaços educativos. Para tanto, precisará superar valores não inclusivos, como comodismo, elitismo, pessimismo, promovendo a participação e o engajamento dos alunos, superando qualquer tipo de discriminação e preconceito.

Esses três movimentos integram-se por meio das práticas pedagógicas e dos apoios, gerando a inclusão e superando barreiras na aprendizagem e na convivência.

3.6 INCLUSÃO ESCOLAR DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: PONTOS E CONTRAPONTOS

A conjuntura brasileira quanto à inclusão escolar de pessoas com deficiência apresenta conquistas e limitações, *pontos* que revelam significativas construções e

contrapontos que evidenciam necessidades e fragilidades que estão a requerer intervenções imediatas e consistentes.

Neste trabalho, procura-se analisar os *pontos* e *contrapontos* da inclusão em três instâncias: a sociedade em geral; as políticas e legislação; a instituição escolar.

Na primeira instância, na sociedade em geral, encontram-se representações simbólicas, caracterizadas pelo coletivo social e construídas pela mescla de “[...] conceitos, imagens e percepções compartilhadas por um número significativo de pessoas e comunicadas e transmitidas para as novas gerações, na família, na escola e nos diversos grupos sociais” (OLIVEIRA, 2006, pp. 98-99). Isso ocorre quanto à inclusão escolar, sendo a conduta social encontrada “[...] nos saberes populares, no senso comum, nas ciências, nas religiões, ideologias e outras circunstâncias” (OLIVEIRA, p. 99).

Esses fatores influenciaram/influenciam os movimentos direcionados à inclusão social e escolar, principalmente aqueles decorrentes de “[...] pressões de grupos socialmente organizados, sobretudo os de pais de crianças e jovens com alguma deficiência física, sensorial ou mental” (MAZZOTTA, 2003, p. 38).

Considerando-se que a defesa da cidadania e do direito à educação de pessoas portadoras de deficiência é uma atitude recente na sociedade brasileira, essas manifestações ainda ocorrem, em muitos casos, como movimentos de grupos específicos, sem uma representatividade mais ampla da sociedade. Tal situação mostra-se, pois, como uma limitação ao processo de inclusão social e escolar.

Todavia, desde a década de 1990, é possível verificar importantes avanços no sentido de promover a inclusão social e escolar, materializados em manifestações de adesão a esse processo por diferentes segmentos da população.

Historicamente, as pessoas com deficiência foram postas à margem da condição humana. O entendimento de que a deficiência era uma condição imutável, levou, durante vários séculos, “[...] à completa omissão da sociedade em relação à organização de serviços para atender às necessidades individuais específicas dessa população” (MAZZOTTA, 2011, pp. 16-17).

Gradativamente, surgiram lideranças da sociedade que atuaram para sensibilizar, impulsionar, propor, organizar medidas para o atendimento às pessoas com deficiências, com elas identificadas, as quais “[...] abriram espaços nas várias áreas da vida social para a construção de conhecimento e de alternativas de atuação com vistas à melhoria de condições de vida de tais pessoas” (MAZZOTTA, 2011, p. 17).

No entanto, Martins (1997) indica que essa inclusão é, ainda, precária e marginal. Em grande parcela da sociedade brasileira, a representação da deficiência continua sendo associada à inutilidade da pessoa e ao preconceito em relação às suas potencialidades. Contraditoriamente, vive a sociedade a perspectiva de uma sociedade democrática e igualitária, produzindo constantes tensões entre exclusão-inclusão.

A sociedade brasileira circunscreve seus parâmetros, ainda em grande proporção, de forma hegemônica, situando o ser humano em um modelo determinado, desconsiderando a diversidade.

Na segunda instância – políticas e legislação, a reflexão recai sobre a formulação de políticas públicas e sua consequente regulamentação, as quais objetivam democratizar o acesso da pessoa com deficiência aos direitos fundamentais.

É indiscutível que, nas duas últimas décadas, houve importante avanço no sentido da promulgação de políticas e de legislação inclusivistas. Seguindo uma tendência mundial, o Brasil tem ampliado as proposições nessa direção. A par do caráter paternalista/assistencialista das políticas públicas, são crescentes, principalmente a partir da Constituição Federal de 1988, os instrumentos legais que preconizam a transformação social e a universalização de direitos. Essa é uma postura paradoxal do Estado brasileiro: ao mesmo tempo em que defende a universalização de direitos aos cidadãos, sem qualquer forma de discriminação, remete suas ações a um nível mínimo, transferindo suas responsabilidades para organizações não governamentais, associações civis, entidades e fundações assistenciais (SANTOS, 2008).

Reitera-se que a concepção de inclusão ampliou-se, de acordo com o que consta da Resolução nº. 2, do Conselho Nacional de Educação, de 2001. No Artigo 5º dessa Resolução, ficam explicitados quais os educandos que devem ser incluídos no processo de inclusão escolar, ou seja, aqueles alunos que apresentarem:

- I – dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos: a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica; b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências;
- II – dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagem e códigos aplicáveis;
- III – altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos e atitudes.

Parece justo reconhecer o grande avanço que essa regulamentação traz para o atendimento inclusivo de alunos com diferenças, firmando-se a premissa da possibilidade de aprendizagem de todos os alunos, desde que sejam consideradas as condições reais de cada estudante – tanto aquelas relacionadas aos fatores socioculturais e econômicos, quanto aquelas associadas a fatores de ordem orgânica.

De modo substantivo, garantias relevantes também estão postas na Constituição Federal e nas Constituições Estaduais, como: o direito à educação; a promoção de programas de assistência integral à saúde da gestante, da criança e do adolescente; criação de programas de prevenção e atendimento especializado para pessoas com deficiências; inclusão da pessoa com deficiência, mediante o treinamento para o trabalho e a convivência; eliminação de barreiras arquitetônicas; acessibilidade ao transporte coletivo.

No Rio Grande do Sul, a Constituição, segundo síntese apresentada por Mazzotta (2011, p. 151),

[...] garante o atendimento educacional aos portadores de deficiência e aos superdotados, assegurando-lhes, também, em qualquer idade, a educação especial; prevê a implantação de programas governamentais para formação, qualificação e ocupação dos deficientes e superdotados, bem como a celebração de convênios com entidades particulares para complementar o atendimento.

Cabe destacar que, a despeito do significativo aumento de matrículas de pessoas com deficiência em escolas regulares, nos últimos anos, a área é assinalada pela insuficiência de vagas, de recursos orçamentários, de instalações apropriadas, de docentes capacitados (IBGE. CENSO DEMOGRÁFICO, 2010). No entanto, é importante, por outro lado, considerar que as políticas públicas e a legislação têm consolidado progressivamente a inclusão escolar, fato que se evidencia como *ponto* relevante nesse processo.

Contudo, no movimento inclusivista, um importante *contraponto* fica evidente: o destaque atribuído aos dados estatísticos, que revelam o crescimento de matrículas de alunos com deficiência na escola regular, sem que tal fato seja analisado na perspectiva da intencionalidade política da democratização da escola e das reais condições do alunado quanto à aprendizagem e permanência na instituição escolar.

É inegável que as disposições legais e normativas refletem um encaminhamento democrático da educação que não permite nenhum tipo de exclusão, sob nenhum pretexto, o que exige que seja concebida como um todo e que todas as potencialidades humanas sejam privilegiadas.

Nessa intenção, a instituição escolar tem papel fundamental e, assim, precisa firmar-se como espaço privilegiado das relações e das oportunidades para todos.

Na terceira instância de análise – a instituição escolar, considera-se que a inclusão “[...] não pode ser dissociada da problemática social e política presente em cada contexto” (SANTOS, 2008, p. 22). Como conquista nesse sentido, encontra-se o fortalecimento, no Brasil, da proclamação da educação em todos os níveis políticos e sociais.

Os avanços e inovações em múltiplos sentidos impõem que o século XXI supere, imediatamente, barreiras que se colocam às diferenças. Desde a Declaração de Salamanca, promulgada em 1994, há crescente empenho na busca da concretização da inclusão escolar. E, nesse sentido, a instituição escolar tem procurado construir uma concepção mais clara do que significa a diversidade na escola (CARVALHO, 2006). Esse aspecto, a princípio favorecedor da inclusão, encontra uma condição limitadora: o modelo escolar vigente que continua perpetuando as desigualdades sociais. Mantoan (2006, p. 78), nesse sentido, conclama: “[...] é preciso agir o mais rápido possível para reparar essas desigualdades, pois não são justas e geram situações que devem ser revertidas, para o bem de todos os alunos e da sociedade em geral”. Essa situação constitui-se como uma grande barreira à inclusão escolar, em razão de que a escola continua vinculada ao paradigma tradicional, o qual privilegia a norma, o padrão, a homogeneidade, a categorização de alunos.

Nessa direção, há a compreensão de que a busca por uma escola inclusiva de qualidade é perpassada pelo encontro com a diversidade. E, para tanto, não basta a ocupação do espaço físico. Urge que, além dos dados estatísticos, sejam analisados os princípios e as práticas que movem a escola inclusiva.

Outro entrave à inclusão escolar reside no fato de que, em geral, os professores “[...] declaram-se despreparados para o processo de ensino-aprendizagem desse alunado, mas pouco questionam acerca da influência do tradicionalismo da prática pedagógica sobre os elevados índices de fracasso escolar dos alunos” (CARVALHO, 2006, p. 120).

Vizim (2003, p. 51) incita à reflexão nesse sentido:

Diante da “ameaça” da quebra de estabilidade no cotidiano escolar, quando da matrícula de crianças com deficiências em salas regulares, professores se questionam e sentem-se ameaçados e amedrontados pela falta de estrutura física, de material, de apoio e, fundamentalmente, de formação pedagógica no campo da educação especial.

Nessa consideração, no tempo presente, a pretensão de incluir crianças e jovens em sala de aula regular ainda produz resistência no ambiente escolar e, como já aludido neste trabalho, a prática da escola continua a ser marcada por um ritmo igual para os alunos caracterizados como “normais”, pela hierarquia e pela homogeneização das práticas pedagógicas.

Diante disso, Vizim (2003, pp. 55-56) enfatiza:

A resistência que ocorre no contexto social, e neste caso específico a escola, não é uma banalidade que possa simplesmente ser desconsiderada, pois o medo presente nos profissionais da educação tem contribuído para aumentar os mecanismos de exclusão, ganhando formas mascaradas de inclusão. Não se trata, simplesmente, de apontar os preconceitos existentes pela via da legalidade, é necessário percorrer o caminho inverso, o legal também é legítimo, ético, justo e de direito.

Assim, esse complexo movimento de inclusão-exclusão e o insuficiente preparo dos profissionais para atuação qualificada nesse âmbito são tópicos relevantes da realidade escolar. Comumente, produzem outra grave situação, isto é, a de que o fracasso escolar seja atribuído às condições do próprio aluno, eximindo-se a organização escolar e os profissionais de responsabilidade quanto ao insucesso escolar.

Carvalho (2006, p. 121) anota que, de modo geral, são poucos os professores que mencionam, “[...] como barreiras, suas atitudes frente à diferença; alguns as atribuem ao sistema, que nem lhes oferece os justos proventos, nem as condições necessárias para o trabalho na diversidade”. São encontradas, também, referências ao descompromisso da família quanto ao processo de inclusão escolar de seus filhos.

Diante disso, Prieto (2006, p. 88) afirma que, desde a década de 1990, em documentos legais, “[...] vêm sendo incorporadas diretrizes que estabelecem que a formação inicial de todos os professores deva capacitá-los para atenderem demandas específicas dos alunos com necessidades especiais”. Propõe, também,

que sejam intensificadas mudanças nos cursos de formação de professores, preparando-os para a educação inclusiva, assim como sejam mantidos fóruns de interlocução entre instituições e profissional.

Atente-se que, em decorrência de razões diversas, tem sido ampliada a reflexão a respeito da inclusão escolar. Entretanto, essa não se faz acompanhar da implementação de ações que produzam a mudança necessária. Como afirma Carvalho (2006, p. 122), a

[...] mudança de atitudes frente à diferença, com a consequente necessidade de repensar o trabalho desenvolvido nas escolas é (...) uma barreira de complexa natureza, mais trabalhosa para ser removida, pois se trata de um movimento “de dentro para fora” e isto leva tempo.

No processo de inclusão escolar, outro importante aspecto está relacionado aos resultados da aprendizagem do aluno. A avaliação tem sido tema de muita discussão entre os sujeitos educativos. É revelada profunda inquietação a respeito dos propósitos e dos procedimentos avaliativos que envolvem alunos com deficiência. Continuam os professores fortemente apegados à avaliação classificatória, tendo como parâmetro padrões de desempenho. Isso conduz à avaliação com a finalidade de triagem, largamente utilizada e que se constitui como séria barreira ao aprimoramento da educação inclusiva. Esse modo de proceder mantém, no ambiente escolar, a tendência de “patologizar” as dificuldades de aprendizagem, levando, de forma consequente, à classificação dos alunos, o que tem funcionado, na maioria dos casos, como fonte de produção de estigmas (CARVALHO, 2006).

A escola tem sido ineficiente ao tratar da avaliação dos estudantes com deficiência, procurando engessá-los nos padrões estabelecidos para os alunos “normais”, sendo que, no desejo de “[...] assegurar a homogeneidade das turmas escolares, destruíram muitas diferenças (...) valiosas e importantes, hoje, nas salas de aula e fora delas” (MANTOAN, 2009, p. 30).

Frente à complexidade do tema, existe, atualmente, extensa produção acerca da avaliação, dispondo a instituição escolar de “[...] subsídios para o planejamento e para as mudanças que as escolas necessitam. Avaliar para transformar e não mais para rotular” (CARVALHO, 2006, p. 128). Esse é aspecto nevrálgico no processo de

inclusão escolar, constituindo-se em *contraponto* à superação das desigualdades em uma escola caracterizada como espaço contraditório. Apresenta esta, portanto, *pontos e contrapontos* no que se refere à inclusão de pessoas com deficiências.

O conjunto das abordagens aqui registrado encaminha para alternativas que ampliem e fortaleçam o direito à inclusão escolar, caminhos a adotar em face da deficiência de significativa parcela da população brasileira, constituindo os *pontos* dessa complexa trajetória. Portanto, dificuldades, barreiras e riscos colocam-se ao lado de possibilidades de aperfeiçoamento das políticas, da legislação e das práticas educativo-pedagógicas de inclusão escolar. Hoje, as mudanças estão a exigir uma abertura incondicional às diferenças e a mobilização da sociedade e de suas instituições para (re) ver e (re) criar suas concepções e práticas, percebendo possibilidades educativas advindas da conclamação da escola para todos.

CAPÍTULO 4

METODOLOGIA DA PESQUISA

A incorporação social do saber produzido pela pesquisa científica mede-se pela frutificação. Não há saber verdadeiro que não seja fecundo (ÁLVARO VIEIRA PINTO).

Neste Capítulo, procura-se registrar o caminho metodológico da pesquisa realizada, no sentido de sistematizar, analisar e interpretar o processo de inclusão escolar de alunos com deficiências, promovido pelo Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense/*campus* Pelotas.

Como objetivo geral do projeto de pesquisa, buscou-se, pois, conhecer como alunos com deficiência, docentes e coordenadores percebem a Política de Inclusão Educativa do IFSUL/*campus* Pelotas. Para a consecução desse objetivo, foram estabelecidos os objetivos específicos, que serviram de orientação para a realização da pesquisa e a construção da Dissertação.

Assim, este Capítulo está organizado do seguinte modo: caracterização da pesquisa, apresentando-se as definições e abrangência que a orientam; aspectos éticos adotados no processo de pesquisa; caracterização do local da pesquisa; delimitação dos sujeitos da pesquisa; procedimentos de coleta de dados; procedimentos de análise de dados; os achados, a análise e a interpretação dos dados, de acordo com categorias de análise e à luz do referencial construído no decorrer do trabalho.

Durante o estudo, a realidade desvelada e os dados obtidos foram considerados como possibilidades de múltiplos significados, cuja análise efetivou-se a partir das perspectivas teóricas privilegiadas neste trabalho, sem, todavia, enquadrá-lo em compreensões somente a ele circunscritas.

Os dados obtidos estão organizados em categorias, cuja análise pretende encaminhar às conclusões do trabalho, de acordo com o problema e as questões de pesquisa.

4.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

A pesquisa caracterizou-se como de abordagem qualitativa, de cunho exploratório e descritivo, constituindo-se em um estudo de caso.

A pesquisa qualitativa, segundo Chizzotti (2008, p. 28), pressupõe que

[...] a investigação dos fenômenos humanos (...) estão possuídos de características específicas: criam e atribuem significados às coisas e às pessoas nas interações sociais e estas podem ser descritas e analisadas, prescindindo de quantificações estatísticas.

De acordo com o mesmo autor, a pesquisa qualitativa “[...] implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos da pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível” (2008, p. 28).

Minayo (2006, p. 57) também esclarece que a pesquisa qualitativa

[...] se aplica ao estudo da história, das relações, das representações, das crenças, das percepções e das opiniões, produtos de interpretações que os humanos fazem a respeito de como vivem, constroem seus artefatos e a si mesmos, sentem e pensam (...). Esse tipo de método que tem fundamento teórico, além de permitir desvelar processos sociais pouco conhecidos referentes a grupos particulares, propicia a construção de novas abordagens, revisão e criação de novos conceitos e categorias durante a investigação.

De acordo com Gil (2008, p. 21), a pesquisa exploratório-descritiva “[...] visa a descrever as características de determinada população ou fenômeno ou estabelecimento de relações entre variáveis”. Envolve o uso de técnicas de coleta de dados, como, por exemplo, questionário, entrevista e observação sistemática.

Como estratégia de pesquisa, utilizou-se o estudo de caso, entendido por Chizzotti (2008, p. 135) como o

[...] estudo que envolve a coleta sistemática de informações sobre uma pessoa particular, uma família, um evento, uma atividade ou, ainda, um conjunto de relações ou processo social para melhor conhecer como são ou como operam em um contexto real e, tendencialmente, visa a auxiliar tomadas de decisão ou justificar intervenções, ou esclarecer por que elas foram tomadas ou implementadas e quais foram os resultados.

Segundo Yin (1989), citado por Minayo (2006, p. 164),

[...] a preferência por estudos de caso deve ser dada quando é possível fazer observação direta sobre os fenômenos. Os estudos de caso utilizam estratégias de investigação qualitativa para mapear, descrever e analisar o contexto, as relações e as percepções a respeito da situação, fenômeno ou episódio em questão. E é útil para gerar conhecimento sobre características significativas de eventos vivenciados, tais como intervenções e processos de mudança. Assemelha-se à focalização sobre um experimento que se busca compreender por meio de entrevistas, observações, uso de banco de dados e documentos.

Entende-se, portanto, que o estudo de caso permitiu mapear, descrever e analisar o contexto institucional, as relações existentes no IFSul a respeito da situação, fenômeno ou episódio investigado – a inclusão escolar de alunos com deficiência.

4.2 ASPECTOS ÉTICOS DA PESQUISA

Quando da adesão à pesquisa, os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE I), conforme preceito ético na realização de pesquisa envolvendo seres humanos (BRASIL. MINISTÉRIO DA SAÚDE. RESOLUÇÃO nº. 196/96).

O projeto, após o processo de qualificação, foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Católica de Pelotas, tendo sua aprovação sob o número 109.979, de 27 de setembro de 2012, comprometendo-se o pesquisador a manter sigilo dos dados coletados e não identificar os participantes da investigação.

4.3 LOCAL DA PESQUISA

O estudo de caso ocorreu em espaço delimitado, ou seja, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense/*Campus* Pelotas/RS.

O Instituto Federal Sul-rio-grandense foi criado mediante transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica de Pelotas, nos termos da Lei nº. 11.892, de 29 de dezembro de 2008. É autarquia federal, vinculada ao Ministério de Educação. Detém autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar, conforme rege o Decreto nº. 5.224, de 1º de outubro de 2004 e seu Estatuto.

É uma Instituição de Ensino Superior pluricurricular, especializada na oferta de Educação Tecnológica, nos diferentes níveis e modalidades de ensino. É supervisionado pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação.

O Instituto Federal Sul-rio-grandense tem por finalidade formar e qualificar profissionais no âmbito da Educação Profissional Técnica e Tecnológica, nos diferentes níveis e modalidades de ensino, para os diversos setores da economia, bem como realizar pesquisa aplicada e promover o desenvolvimento tecnológico de novos processos, produtos e serviços, em estreita relação com os setores produtivos e a sociedade especialmente de abrangência local e regional, oferecendo mecanismos para a educação continuada (IFSUL. PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL, 2012).

O IFSul tem sua sede administrativa localizada em Pelotas/RS e é formado por onze *campi*. Oferece educação profissional e tecnológica em diferentes níveis e modalidades de ensino, articulando a Educação Básica, Tecnológica e Superior.

O Instituto oferece 13 (treze) cursos de nível médio, distribuídos em 03 (três) sistemas curriculares nas formas: INTEGRADO, CONCOMITANTE E SUBSEQUENTE. Na forma INTEGRADO, o aluno cursa Ensino Médio e Técnico, cujo currículo é composto por disciplinas propedêuticas e disciplinas técnicas, garantindo a formação geral e profissional; na forma SUBSEQUENTE, o aluno deverá ter concluído o Ensino Médio e ingressará para adquirir a formação de Nível Técnico Profissional; na forma CONCOMITANTE, o aluno deverá ter concluído a primeira série do Ensino Médio, fará apenas as disciplinas técnicas no IFSul, e continuará cursando o Ensino Médio em outro estabelecimento de ensino.

Possui Diretorias e Departamentos responsáveis pelo processo educativo, como:

- Diretoria de Ensino – DIREN, que trata de toda a gestão do ensino no IFSul/*campus* Pelotas, é responsável por planejar, superintender, coordenar, fomentar e acompanhar as atividades de ensino, articuladas à pesquisa e à extensão;

- Coordenadoria de Apoio Pedagógico e Assistência Estudantil – COAPAE – está ligada à DIREN; é constituída pela Coordenadoria de Apoio Pedagógico – COAP; Coordenadoria de Assistência Estudantil – COAE; Coordenadoria de Orientação Educacional – COOE;

- Coordenadoria de Apoio Pedagógico – COAP, responsável por promover as necessárias articulações para construir alternativas que ponham a educação a serviço do desenvolvimento de relações democráticas;

- Coordenadoria de Assistência Estudantil – COAE, responsável por propor, gerenciar programas, projetos e atividades relacionados à assistência estudantil; tem o propósito de atender ao aluno comprovadamente portador de vulnerabilidade social; atualmente, os alunos são atendidos através do PNAES – Plano Nacional de Assistência Estudantil;

- Coordenadoria de Orientação Educacional – COOE, responsável por planejar, orientar, assessorar e acompanhar programas, projetos e atividades relacionados ao processo educativo junto à comunidade acadêmica, pais e/ou responsáveis.

No IFSul/*campus* Pelotas e nos demais *campi*, há o Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Especiais – NAPNE, coordenado pela Diretoria de Ações Inclusivas da Reitoria da Instituição – DIRAI.

4.4 SUJEITOS DA PESQUISA

Os sujeitos da pesquisa são identificados como: alunos com deficiência; docentes e coordenadores dos cursos técnicos, nível médio, nas formas Integrado, Concomitante, Subsequente, com demanda de alunos com deficiência; coordenadores da DIRAI, DIREN, COAPAE, COAP, COAE, COOE e NAPNE.

Para a identificação dos sujeitos da pesquisa, foram considerados os anos de 2011 e 2012. O projeto intentou conhecer o processo de inclusão de alunos com deficiência no IFSul, caracterizando-se a pesquisa, desse modo, como qualitativa, quando o interesse do pesquisador se voltou para o fenômeno da inclusão, sua dinamicidade, seus propósitos e suas metodologias processuais. Não se atém, portanto, a quantidades, mas, sim, aos discursos que se fazem presentes no espaço pesquisado. Nessa perspectiva, não se objetivou constatar o número de ingressantes com deficiências no contexto escolar, mas evidenciar como ocorre o processo de inclusão institucional. Por isso, julgou-se suficiente estabelecer um período de 02 (dois) anos para a busca de dados/informações concernentes ao processo pesquisado.

Os sujeitos foram incluídos na pesquisa pelo critério de adesão, após esclarecimentos sobre a investigação a realizar e os objetivos norteadores do trabalho. Após a aceitação, os sujeitos da pesquisa assinaram Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Ao total, responderam à pesquisa 08 (oito) coordenadores de cursos; 17 (dezessete) professores; 08 (oito) coordenadores pedagógicos e 03 alunos, perfazendo 36 entrevistados⁶.

4.5 COLETA DE DADOS

Para a coleta de dados/informações foram utilizados os seguintes procedimentos, buscando viabilizar os objetivos definidos para a pesquisa:

- **análise documental** que, segundo Lüdke e André (2002, p. 38), “[...] busca identificar informações factuais nos documentos a partir de questões ou hipóteses de interesse”. Apresenta vantagens como o fato de os documentos constituírem uma fonte estável, persistindo ao longo do tempo, podendo ser consultados várias vezes. No sentido de concretizar o primeiro objetivo – *conhecer os aportes educativos e legais que orientam a Política de Inclusão Educativa de alunos com deficiência no IFSul/Campus Pelotas* – foram analisados documentos como: Diretrizes Curriculares para a Educação Básica; Pareceres e Resoluções que tratam da inclusão educativa de deficientes; Regimento Escolar; Plano de Desenvolvimento Institucional; projetos específicos situados nas coordenadorias: DIRAI, DIREN, COPAE, COAE, COOE, NAPNE.

- **entrevista semiestruturada** que desempenhou importante função na busca de informações junto aos sujeitos da pesquisa; desenvolveu-se por meio de um esquema básico, composto por questões relacionadas aos objetivos da investigação, aplicadas de modo que permitiram ao pesquisador realizar adaptações, sempre que necessárias. A entrevista semiestruturada serviu, principalmente, para viabilizar o segundo objetivo – *caracterizar os alunos com deficiência no IFSul/Campus Pelotas*, e o terceiro objetivo – *Identificar limites e possibilidades da Política de Inclusão Educativa na percepção dos alunos com*

⁶ Três entrevistados dispunham, em razão do trabalho que realizam, de informações detalhadas sobre os aportes legais acerca da inclusão escolar.

deficiência, docentes e coordenadores do IFSul/Campus Pelotas. A entrevista foi realizada com os alunos com deficiência, docentes, coordenadores dos cursos com demanda de alunos com deficiência e coordenadores diretamente ligados ao processo educativo dos alunos com deficiência.

4.6 ANÁLISE DE DADOS

Os dados coletados foram analisados descritivamente, constituindo categorias de acordo com os objetivos previstos para a pesquisa, procurando-se “[...] encontrar unidade na diversidade e produzir explicações e generalizações” (MINAYO, 2006, p. 178).

Ainda, de acordo com Minayo (2006), a análise dos dados coletados incidiu sobre três intenções:

- inserir-se no contexto da descoberta a que a pesquisa intentou, isto é; *Identificar como os alunos com deficiência, docentes e coordenadores percebem a Política de Inclusão Educativa implantada no IFSul/Campus Pelotas;*
- estabelecer relações entre os achados da pesquisa e o referencial teórico que subsidiou a investigação;
- contribuir para o redimensionamento das práticas de inclusão educativa de alunos com deficiência no IFSul/Campus Pelotas, a partir das conclusões da pesquisa.

4.7 OS ACHADOS DA PESQUISA

No decorrer da pesquisa, manteve-se a intenção de registrar aspectos/dados/informações considerados significativos para o trabalho realizado.

O objetivo geral constituiu-se em centralidade orientadora das buscas, dos achados e das análises, no sentido de *conhecer como os alunos com deficiência, docentes e coordenadores percebem a Política de Inclusão Educativa implantada no Instituto Federal Sul-rio-grandense/Campus Pelotas.*

À medida que se construiu o referencial teórico, foi possível identificar/estabelecer categorias de análise.

4.7.1 Categorias de Análise

As categorias, identificadas no decorrer da pesquisa, encontram-se registradas no quadro a seguir, bem como os aspectos mais relevantes nelas contidos.

Quadro 1 – Categorias de Análise

Nº. de Ordem	CATEGORIAS	ASPECTOS
01	Inclusão escolar de alunos com deficiências na perspectiva da legislação específica	- princípios, diretrizes e objetivos da inclusão escolar - aportes do processo de inclusão de alunos com deficiência no IFSul
02	Conceitos de inclusão social e inclusão escolar	- características e propósitos da inclusão social e da inclusão escolar
03	Aportes legais e educativos da Política de Inclusão Educativa de alunos com deficiência	- princípios, diretrizes e legislação da inclusão escolar de alunos com deficiências no Brasil e no IFSul
04	Política de inclusão de alunos com deficiência no IFSul	- propósitos - programas/práticas de inclusão - formação de profissionais para a prática inclusivista
05	Inclusão Escolar: Processo pedagógico	- currículo - prática docente - avaliação
06	Inclusão Escolar: Orientação pedagógica	- formas de orientação pedagógica aos professores - avaliação do trabalho de orientação pedagógica
07	Processo de inclusão de alunos com deficiência no IFSul	- limites e possibilidades da inclusão escolar de alunos com deficiência

Fonte: BETTIN, 2012.

4.7.2 Primeira Categoria: Inclusão escolar de alunos com deficiência na perspectiva da legislação específica

A **pesquisa documental** constituiu-se em um dos procedimentos utilizados para a coleta de dados/informações.

Na **pesquisa documental**, foi possível identificar posicionamento fortemente direcionado à necessidade de práticas sociais e escolares que garantam os direitos fundamentais a todos os brasileiros, sem qualquer tipo de discriminação, embasados nos princípios de cidadania e de dignidade da pessoa (BRASIL. CONSTITUIÇÃO

FEDERAL/1988). O Artigo 5º da Carta Magna afirma que “[...] todos são iguais perante a lei”, o que garante o direito da pessoa de não ser desigualada em qualquer situação, prevendo, no entanto, tratamento diferenciado na medida de suas características específicas.

A promulgação da Constituição Federal de 1988 aponta, assim, novos horizontes em direção às pessoas com deficiências. Essa garantia constituiu-se em aspecto central na análise do direito à inclusão social e escolar daquelas pessoas.

A partir desse entendimento, foram analisados 10 (dez) *documentos*, buscando-se destacar a garantia do direito à diferença e os indicativos para a efetivação de práticas inclusivas.

O quadro a seguir relaciona os documentos analisados.

Quadro 2 – Documentos Analisados

Nº. DE ORDEM	IDENTIFICAÇÃO DO DOCUMENTO
01	Lei nº. 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
02	Decreto nº. 3.298/93 – Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência
03	Resolução nº. 1/CNE – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica
04	Resolução nº. 2/CNE – Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica
05	Portaria Ministerial nº. 555 – Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Especial
06	Resolução nº. 37/1982 – Assembleia Geral da Nações Unidas – Programa de Ação Mundial para a Pessoa com Deficiência
07	IFSul/ <i>campus</i> Pelotas – Estatuto
08	IFSul/ <i>campus</i> Pelotas – Plano de Desenvolvimento Institucional
09	IFSul/ <i>campus</i> Pelotas – Projeto Pedagógico Institucional
10	IFSul/ <i>campus</i> Pelotas – Plano de Ação – 2011 e 2012

Fonte: BETTIN, 2013.

De modo geral, os documentos analisados enfatizam que a inclusão social e escolar está relacionada à descoberta e à tomada de consciência de todos os cidadãos sobre as suas responsabilidades no exercício de direitos e no cumprimento de deveres, na organização da sociedade civil e de seus diferentes segmentos constitutivos, a partir dos princípios que sustentam o paradigma inclusivista.

Procedeu-se, primeiramente, à análise da Lei nº. 9.394/96 – *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* – LDB, a qual reafirma que a educação é um direito de todos, delimitando-a ao espaço institucional. Além de colocar como importante condição a preparação dos alunos para o mercado de trabalho, enfatiza que a educação escolar deve possibilitar a vivência dos estudantes na sociedade de seu tempo.

A Lei nº. 9.394/96 introduziu inovações que mudaram/mudam e vem favorecendo o processo de integração/inclusão escolar. Por isso, o entendimento de suas implicações requer a análise do texto legal, sendo, pois, indispensável fonte referencial na **pesquisa documental** empreendida na investigação realizada.

Há de se considerar que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, ao assegurar o direito à educação para todos, abriu uma perspectiva favorável de acesso à educação para pessoas com deficiência.

A esse respeito, Carvalho (1998, p. 88) considera que é igualmente positivo para esses alunos

[...] a incumbência das escolas de elaborar e executar sua proposta pedagógica (art. 12) calcada na realidade escolar e focalizando a aprendizagem e o rendimento. Cabe aos profissionais da educação enfatizar o pleno desenvolvimento dos educandos (art. 2º); considerar a diversidade da população escolar e assegurar a igualdade de acesso e permanência na escola (art. 3º), resguardando o padrão de qualidade educacional para todos os alunos (art. 3º, inc. IX).

Uma importante inovação trazida pela LDB/96 refere-se à organização curricular, definida em uma base nacional comum e complementada por uma parte diversificada. Isso garantiria, portanto, o atendimento às características peculiares das regiões brasileiras, permitindo a consecução de uma proposta pedagógica contextualizada e atendendo aos interesses e necessidades dos educandos. A citada Lei apoia-se no princípio da flexibilização, admitindo a possibilidade de um currículo que atenda a situações singulares, como à realidade de aprendizes com deficiência.

Essa possibilidade foi pouco aproveitada para a organização curricular, considerando as diferenças contextuais e pessoais, inclusive deixando de possibilitar um tipo de terminalidade própria ao aluno com deficiência.

A instituição escolar, fortemente vinculada ao paradigma de integração, deixou de utilizar esse indicativo legal para promover a inclusão daquele aluno. Trabalhava a escola de então com o pressuposto de que havia um ponto de chegada da aprendizagem e todos os alunos a ele estavam submetidos. Não aproveitou a escola o princípio da flexibilização e não foi capaz de promover a inclusão escolar, porque sustentava sua prática em princípios tradicionais, na tentativa de homogeneizar a aprendizagem de seus alunos.

Como decorrência, a flexibilização tem sido um princípio pouco cultivado nos sistemas educacionais e nas instituições escolares para lidar com questões curriculares, principalmente quando se trata de alunos com necessidades diferenciadas.

Nessa direção, portanto, a “[...] escola tem evidenciado dificuldades em lidar com a diversidade de sua população; reconhecer essas limitações é o passo inicial para chegar a respostas educacionais eficientes que atendam à real demanda escolar” (CARVALHO, 1998, p. 85), inclusive aos alunos com deficiência.

Portanto, a escola ainda não efetivou a inovação apresentada pela Lei de Diretrizes e Bases na Educação Nacional no sentido de atender às características e necessidades de seu alunado, dentre os quais se encontravam/encontram os estudantes com deficiência. Em seu Artigo 59, inciso II, a LDB estabelece que a Educação Especial abranja todos os “[...] educandos portadores de necessidades especiais”, incluindo os superdotados.

Assim, a implantação da Lei nº. 9.394/96 acenou/acena para uma escola segundo os paradigmas estabelecidos pela legislação e “[...] está a exigir dos gestores da educação uma nova postura que passa necessariamente pela autonomia do estabelecimento de ensino, nas questões que a própria Lei lhe conferiu” (SILVA, 1998, p. 25).

Nessa proposta, a Lei em pauta atribui atenção relevante à formação de professores e à valorização da função docente. Indica inúmeras competências próprias à função, assegurando aos professores o aperfeiçoamento contínuo, permitindo a qualidade da prática educativo-pedagógica.

Na análise documental, foi incluída a *Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência*, instituída pelo Decreto nº. 914, de 6 de setembro de 1993 e regulamentada pelo Decreto nº. 3.298 de 20 de dezembro de 1993, estabelecendo princípios, diretrizes e objetivos da referida Política, os quais deverão ser adotados pela União, Estados e Municípios. Essa Política foi alterada, em seu Artigo 4º, pelo Decreto nº. 5.296, de dezembro de 2004. Nesse Artigo, são caracterizados os diferentes tipos de deficiência: física, auditiva, visual, mental e múltipla.

Os princípios contemplados na Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência podem ser assim resumidos: a) desenvolvimento de ação conjunta do Estado e da sociedade civil, com a intenção de assegurar a plena integração da pessoa com deficiência no contexto socioeconômico-cultural; b) estabelecimento de mecanismos e instrumentos legais e operacionais que assegurem às pessoas com deficiência seus direitos fundamentais e lhe propiciem bem-estar pessoal, social e econômico; c) respeito às pessoas com deficiência que devem dispor de igualdade de oportunidades e o reconhecimento de seus direitos.

As diretrizes indicadas na Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência são assim sintetizadas: a) estabelecimento de mecanismos que acelerem o desenvolvimento dessas pessoas; b) articulação entre Órgãos Públicos e entidades privadas, bem como com organismos internacionais e estrangeiros para a implantação dessa Política; c) inclusão da “pessoa portadora de deficiência” em todas as iniciativas governamentais, tais como: educação, saúde, trabalho, edificação pública, seguridade social, transporte, habitação, cultura, esporte e lazer; d) qualificação profissional e inserção no mercado de trabalho; e) efetivo atendimento das necessidades dessas pessoas, eliminando o cunho assistencialista. Os objetivos da Política decorrem dessas diretrizes.

Um dos aspectos inovadores da Política Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência é o reconhecimento dos Conselhos de Direitos como órgãos deliberativos, encarregados por acompanhar a implantação da Política Nacional, bem como o planejamento, execução e avaliação de políticas setoriais voltadas à “pessoa portadora de deficiência”, como: educação, saúde, trabalho, assistência social, transporte, cultura, desporto, lazer, dentre outras.

Mereceu análise a Resolução nº. 1/CNE que estabeleceu as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica*,

determinando que as instituições formadoras devam prever, em sua organização curricular, formação de docentes para atuação junto ao aluno com deficiência.

Foram, ainda, objeto de análise as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*, que, no Artigo 2º, determina:

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

Essas Diretrizes ampliaram o caráter do atendimento educacional especializado complementar ou suplementar à escolarização. Reafirmam a tendência da legislação brasileira em favorecer o processo de inclusão escolar das pessoas com deficiência.

Outro Documento analisado foi a *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*, editada em janeiro de 2008, que se fundamenta na concepção de direitos humanos, procurando reverter processos históricos de exclusão social e escolar.

Na intenção de caracterizar o referido Documento, Dutra (2008, p. 1), Secretária de Educação Especial do Ministério da Educação, no momento da edição da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, assim se pronunciou:

Sob a égide dos princípios da inclusão, de reconhecimento e valorização da diversidade como característica inerente à constituição de uma sociedade democrática e, tendo como horizonte o cenário ético dos Direitos Humanos, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, afirma como diretrizes para a construção dos sistemas educacionais inclusivos, a garantia do direito de todos à educação, o acesso e as condições de permanência e continuidade de estudos no ensino regular.

Essa compreensão remete ao inarredável processo de inclusão de pessoas com deficiência nas escolas regulares, aludindo, além do acesso, à efetivação desse direito por meio da permanência e sucesso na trajetória escolar.

Assim, essa política “[...] visa a garantia do acesso de todos os alunos à escola de sua comunidade, independente de suas diferenças sociais, culturais, étnicas, raciais, sexuais, físicas, intelectuais, emocionais, linguísticas e outras” (DUTRA, 2013, p. 1). Para além da equidade a inclusão pretende a valorização das

diferenças e de propostas educativo-pedagógicas que atendam as necessidades educacionais dos alunos com deficiência e “[...] promovam mudanças nas práticas e ambientes escolares, de modo a eliminar as barreiras que impedem o acesso ao currículo e o exercício da cidadania” (DUTRA, 2013, p. 2).

Nessa perspectiva, Haddad (2008, p. 7), então Ministro da Educação, avaliou essa Política, afirmando:

Os resultados estão aparecendo, é importante registrar que o avanço da matrícula é notável nas escolas comuns da rede pública e o retorno que temos dessas experiências comprova a viabilidade e a eficácia de um sistema educacional que inclui a todos. Os estudos estatísticos já revelam essa face do processo de ensino e aprendizagem que a inclusão estimula, enseja e provoca, reforçando a tese de que o benefício da inclusão não é apenas para crianças com deficiência, é efetivamente para toda a comunidade, porque o ambiente escolar sofre um impacto no sentido da cidadania, da diversidade e do aprendizado.

Na análise realizada, conclui-se que a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva é identificada como importante fonte referencial para a ocorrência de imediata ruptura com o processo de exclusão que ainda se mostra fortemente instalado na sociedade brasileira. Esse Documento contempla a necessidade de reorientação da educação direcionada à pessoa com deficiência, a partir da articulação da sociedade civil, das instâncias políticas e das instituições escolares, superando as dimensões conservadoras que perpassam o campo da educação e dificultam o processo de inclusão escolar.

Ao realizar a análise do Documento *Programa de Ação Mundial para as Pessoas Deficientes*, aprovado pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 3 de dezembro de 1982, buscou-se identificar pontos de aproximação entre esse Programa e os Documentos acima analisados. O período compreendido entre 1983 e 1992 foi estabelecido como a Década das Nações Unidas para as Pessoas com Deficiência, destinada à execução do referido Programa. Nesse período, o Brasil editou a versão brasileira do Programa, pretendendo colocar à disposição da sociedade um importante instrumento de conscientização dos direitos das pessoas com deficiência. Os resultados foram além dessa conscientização: as pessoas com deficiências construíram diretivas para a ação em diversas frentes de intervenção, o que fez emergir focos de interesses e necessidades dessa parcela da população brasileira, cujas reivindicações se traduziram em ações concretas quanto aos seus direitos fundamentais.

A finalidade do Programa centrou-se na intenção de promover medidas eficazes para a prevenção da deficiência e para a reabilitação, assim como possibilitar a equidade e a participação das pessoas com deficiência na vida social. Assim como os demais países, o Brasil foi conclamado a efetivar, de acordo com sua realidade, as ações do Programa. Esse chamamento ampliou o compromisso do Governo em relação às pessoas com deficiência; redimensionou a prestação de serviços realizada por Organizações não governamentais; mobilizou diferentes segmentos sociais; reconstruiu paradigmas sociocientíficos.

Na análise realizada, identificou-se o *Programa de Ação Mundial para as Pessoas Deficientes* como fonte inspiradora das políticas e da legislação construída, no Brasil, para as pessoas com deficiência. Isso exigiu/exige ações plurissetoriais e multidisciplinares, para a aplicação combinada de políticas e medidas justas e eficazes para a reabilitação e inclusão das pessoas com deficiência na vida social.

Conclui-se que o Brasil possui um conjunto de políticas, tanto no campo pedagógico quanto jurídico, que respalda e orienta o processo de inclusão escolar, cujo acervo se amplia sistematicamente, apontando e dando suporte à melhoria do atendimento aos estudantes com deficiência.

Na sequência da pesquisa, foram analisados Documentos específicos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense/*campus* Pelotas.

O *Estatuto* do IFSul, em seu Artigo 3º, estabelece seus princípios orientadores: ensino de natureza pública, gratuita e laica; compromisso com a prática de justiça social, equidade, cidadania, ética, preservação do meio ambiente, transparência e gestão democrática; desenvolvimento da cultura do pensar e do fazer; verticalização do ensino e sua integração com a pesquisa e a extensão; compromisso com a formação humana, com a produção e difusão de conhecimentos científicos, tecnológicos e humanísticos; organização didático-pedagógica dinâmica e flexível, com enfoque interdisciplinar; **compromisso com a educação inclusiva**, com a permanência do educando e com o processo educacional emancipatório; inserção na realidade local e regional.

Posteriormente, mereceu a análise o *Plano de Desenvolvimento Institucional* – PDI – para o período de julho/2009 a junho/2014.

Esse Documento registra a Missão Institucional, ou seja, a de

[...] implementar processos educativos, públicos e gratuitos de ensino, pesquisa e extensão, que possibilitem a formação integral mediante o conhecimento humanístico, científico e tecnológico e que ampliem as possibilidades de inclusão e desenvolvimento social (p. 23).

Nesse sentido, reafirma o que está estabelecido em seu Estatuto. Para isso, o IFSul utiliza o currículo escolar como via de extrema importância para a consecução de sua Missão. No sentido da implantação de seu currículo, considera que “[...] é necessário procurar entender as mediações que acontecem na instituição, nas atividades diárias, nas forças culturais, econômicas e políticas que moldam a sociedade” (IFSUL. PDI, 2009, p. 73), concretizando a função do Instituto em um momento histórico-social determinado. Nesse entendimento, abre-se o espaço para a inclusão escolar de pessoas com diferentes realidades pessoais e sociais, dentre as quais se encontram as das pessoas com deficiência.

Em relação à avaliação dos alunos, o PDI (2009, pp. 75-76) ressalta a ideia oriunda de posicionamento de professores que consideram que essa

[...] não deve se constituir em um processo ‘punitivo’ ou ‘excludente’. Suas expressões sugerem várias perspectivas importantes, quando explicitam que a avaliação deve ser contínua/formativa/significativa, devendo respeitar o tempo de aprendizagem dos estudantes, reconhecer as experiências e os conhecimentos dos estudantes; reconhecer o erro como parte integrante do processo; flexibilizar os instrumentos; minimizar controle e seleção; focalizar processo e instrumentos que permitam observar, mais do que os resultados, o próprio processo. Deve ser clara e transparente para o aluno, considerando as peculiaridades individuais, promovendo a contextualização do conhecimento trabalhado e o desenvolvimento da autoconfiança do educando.

Esses posicionamentos coadunam-se com a proposta inclusivista, constituindo-se em espaço de abertura às diferenças. Reafirmam os aspectos de maior relevância indicados, tanto nos documentos legais que mereceram análise nesta Dissertação quanto na construção do referencial teórico que orientou a pesquisa.

O Plano de Desenvolvimento Institucional do IFSul (2009) contempla, no Capítulo 2, um tópico relativo às Políticas de Inclusão de Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas, fazendo referência ao Artigo 208 da

Constituição Federal de 1988, o qual estabelece a garantia de atendimento educacional especializado a pessoas com deficiência, de preferência, nas redes regulares de ensino.

No Capítulo 11 do PDI, trata especificamente das Políticas de Inclusão Social, afirmando que cabe ao Instituto Federal “[...] desenvolver ações para a inclusão de segmentos sociais, que por diversas razões, estiveram à margem dos processos de formação profissional, e desta forma, reconhecer que a educação é um direito de todos e todas” (IFSUL. PDI, 2009, p. 135).

De acordo com as Diretrizes emanadas da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, o PDI (2009, p. 135) define como políticas inclusivas:

[...] o atendimento às pessoas com necessidades educacionais específicas, através de aquisição e desenvolvimento de Tecnologia Assistiva, as políticas de inclusão étnico-racial, políticas de direitos humanos para inclusão de jovens e adultos, as políticas de gênero e diversidade sexual, as políticas inclusivas para educação no campo, a educação ambiental e a educação para a pesca e, ainda, a educação de apenados e de idosos.

Com base nesse posicionamento institucional, as Políticas Inclusivas serão desenvolvidas de acordo com necessidades internas identificadas e com as demandas das comunidades local e regional.

Ainda no Capítulo 11 do Plano de Desenvolvimento Institucional, encontra-se importante justificativa para o propósito de inclusão de alunos com deficiência no IFSul. Há referência à Carta Magna do País, assim como a documentos internacionais que vêm garantindo o direito à educação para os estudantes com necessidades específicas. Isso converge com as fontes referenciais contempladas nessa Dissertação, permitindo perceber que o IFSul encaminha-se para a ruptura com o paradigma da exclusão, “[...] dando início a uma série de ações políticas, atos administrativos e didático-pedagógicos, com o objetivo específico de atender a este segmento, historicamente excluído do ensino público e regular brasileiro” (IFSUL. PDI, 2009, p. 136).

Essas ações estão inseridas em seis grandes áreas: arquitetônica (eliminação de barreiras físicas e ambientais); atitudinal (prevenção e eliminação de preconceitos, estigmas, estereótipos e discriminações); comunicacional (adequação de códigos e sinais, página web, dispositivos auxiliares); metodológica (adequação de técnicas, teorias, abordagens, metodologias adequadas a grupo de alunos com deficiência);

instrumental (adaptação de materiais, aparelhos, equipamentos, utensílios, aquisição e desenvolvimento de Tecnologia Assistiva⁷); programática (reconhecimento de barreiras existentes nas políticas, normas, portarias, leis e outros instrumentos afins).

Para o provimento e programação dessas ações, existe o Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas – NAPNE.

O *Projeto Pedagógico Institucional* (2006) também foi objeto da análise documental. Em sua Apresentação (2006, p. 14) assegura que o IFSul assume, “[...] como sua função social a formação do ser humano crítico, que valoriza a ética, a dignidade, as diferenças individuais e socioculturais, mediante educação humano-científico-tecnológica”. Afirma que as bases legais do currículo escolar advêm da Lei nº. 9.394/96, assim como de outras leis, pareceres, decretos, resoluções e portarias que compõem o acervo legal da Educação Brasileira.

Foram analisados, ainda, os Planos de Ações para os anos de 2011 e 2012. Os Planos estabelecem o objetivo de “consolidar e ampliar as ações inclusivas”, para o qual constavam as seguintes metas:

- promover programas de capacitação e formação de recursos humanos para atuarem com PcDs;
- intensificar ações para sensibilização e mudança de paradigma na comunidade do IFSul;
- adequar a estrutura física dos *campi* do IFSul-rio-grandense aos PcDs;
- promover e ampliar parcerias e intercâmbio com instituições e organizações públicas e privadas;
- promover procedimentos adequados para ingresso e permanência de PcD;
- consolidar os NAPNES nos *campi*;
- construir e implementar o Plano de Ações Inclusivas do IFSul;
- estabelecer diretrizes para aquisição/desenvolvimento de tecnologias assistivas (Tas);
- consolidar a oferta de bolsas de iniciação científica e tecnológica, em projetos inclusivos, com recursos próprios do IFSul.

O Plano de Ação, para 2012, acrescentou as seguintes metas:

- fomentar ações de pesquisa e desenvolvimento em Tas;
- contratar professor de Libras e intérprete.

⁷ **Tecnologia Assistiva:** diz respeito “[...] à pesquisa, fabricação, uso de equipamentos, recursos ou estratégias utilizadas para potencializar as habilidades funcionais das pessoas com deficiência. É uma disciplina de domínio de profissionais de várias áreas do conhecimento que interagem para restaurar a função humana” (IFSUL. PDI, 2009, p. 137).

A **pesquisa documental** revelou que a efetivação do processo de inclusão no Instituto Federal Sul-rio-grandense tem relação estreita com os fundamentos e as práticas educacionais vigentes no País. A educação, nos documentos analisados, é entendida como a essência da transformação que urge ocorra na sociedade brasileira. Entretanto, existe a compreensão de que o processo que viabiliza a educação dos seres humanos não se efetiva somente nos intramuros escolares. Acontece em todos os espaços coletivos e, por isso, a inclusão escolar é processo que se faz de forma concomitante ao processo de inclusão social.

A comparação entre os documentos que orientam a política nacional de inclusão escolar e os documentos que regem esse mesmo processo no âmbito do Instituto Federal Sul-rio-grandense/*campus* Pelotas apresenta forte convergência. Enquanto os primeiros delineiam os direitos, e as formas da inclusão escolar, os documentos institucionais encaminham para a garantia desses direitos por meio da proposta de ações inclusivas. A instituição escolar, na esteira do acolhimento aos princípios da inclusão, indica possibilidades para que o processo inclusivo venha a ocorrer, atribuindo-lhe, em grande proporção, um sentido prospectivo, declarando-o como um desafio que se apresenta à sociedade e às instituições escolares na busca da transformação do espaço educativo. O acervo legal e pedagógico do IFSul, nesse sentido, aponta para a necessária construção/produção de conhecimentos relativos ao tema da inclusão, assim como para a indispensável formação de seus profissionais, a fim de que venha a ocorrer a viabilização de práticas concernentes, pautadas nos valores humanos de solidariedade, equidade e justiça, contemplados nos documentos institucionais analisados.

As categorias de análise, a seguir apresentadas, resultam das **entrevistas** realizadas com coordenadores de cursos, professores e coordenadores pedagógico.

4.7.3 Segunda Categoria: Conceitos de inclusão social e inclusão escolar

4.7.3.1 Sujeitos: Coordenadores de Cursos

Os sujeitos **Coordenadores de Cursos** estão identificados pelo código CC seguido pelas letras do alfabeto. Foram entrevistados 08 (oito) professores coordenadores, abrangendo os seguintes Cursos: Design, Edificações, Eletromecânica, Eletrônica, Eletrotécnica, Mecânica, Técnico em Química, Telecomunicações.

A entrevista seguiu um roteiro orientador, sendo caracterizada como semiestruturada (APÊNDICE II).

Quanto às questões relativas ao conceito de inclusão social, os entrevistados responderam:

São ações que possibilitam oportunidades na sociedade para aqueles que não as têm em função físicas ou financeiras (CCA).

Inclusão social é a possibilidade fornecida aos necessitados de incluírem-se socialmente (CCB).

A inclusão social significa tornar as pessoas com deficiências participantes da vida social e econômica, assegurando o respeito aos seus direitos (CCC).

Que toda pessoa tenha o direito de usufruir de tudo que está disponível na sociedade. Exemplo: educação, cultura, lazer e etc. (CCD).

Inclusão social é oportunizar a todos o acesso a educação, bens, serviços, etc. (CCE).

Dar condições para que todas as pessoas tenham direitos, deveres e acessos iguais (CCF).

É um conjunto de ações que visa incluir todos os cidadãos, independente de etnia, religião ou situação financeira, no mundo do trabalho, diversão, escola e outros (CCG).

É oferecer direitos iguais a todos dentro da sociedade em que vivemos, independente da cor, da raça, da condição social e etc. (CCH).

Quanto ao conceito de inclusão escolar, os coordenadores de Cursos responderam:

São ações que possibilitam o acesso ao ensino regular para pessoas portadoras de alguma deficiência (CCA).

Identifico dentro do contexto escolar (CCB).

É possibilitar que pessoas com deficiências possam participar das atividades de aula, conviver com os demais alunos e aprender independente de suas dificuldades e diferenças (CCC).

Que toda pessoa possa se utilizar da escola para sua melhoria, independentemente de suas condições e deficiências, sejam financeiras ou de saúde (CCD).

Acesso de todos à escola (CCE).

Dar condições para que todos que queiram estudar tenham acesso à escola (CCF).

Seria a resposta anterior visando o mundo acadêmico (CCG).

Oportunizar condições dignas de estudos a todos (CCH).

4.7.3.2 Sujeitos: Professores

Os sujeitos **professores**, caracterizados como docentes de aluno com deficiência, em número de 17 (dezesete), e identificados pelo código P seguido de letras do alfabeto, responderam à entrevista (APÊNDICE III), conceituando inclusão social da seguinte maneira:

Incluir socialmente as pessoas portadoras de necessidade especial, sem distinguir dos demais (PA).

É não segregar de nenhum convívio qualquer indivíduo (PB).

Abrir espaço para portadores de necessidades, trabalhar as diferenças por suas diferenças (PC).

É dar acesso a todos, indistintamente, a bens e serviços (PE).

É um conjunto de medidas por meio das quais damos a um indivíduo os mesmos direitos ou condições de ter estes direitos assegurados independentemente de suas condições físicas, de cor de pele, etc. (PF).

Incluir uma pessoa com deficiência na sociedade (PG).

Oportunidades para viver com igualdade (PH).

Tornar menos desiguais as pessoas (PI).

É um assunto que é difícil de responder em poucas linhas, mas está relacionado com políticas públicas que contemplem a inclusão de pessoas independente das suas características físicas (cor da pele, olhos), sociais, deficiências...todos (PJ).

Incluir, reunir diferentes classes sociais buscando igualar e reduzir as diferenças (PK).

A inclusão de pessoas com dificuldades financeiras, dificuldades de aprendizado, pessoas com necessidades especiais... (PL).

Oferecer ao portador de deficiência oportunidades de participar da sociedade como igual (PM).

É voltada para todos, de forma que qualquer pessoa que dela faça parte, independente de ser ou não portador de necessidade especial, tenha condição de conhecer, aprender, viver e ser, num ambiente livre de preconceitos (PN).

Inserção igualitária das minorias em ambientes sociais (PO).

Aceitação das pessoas portadoras de alguma deficiência em atividades (trabalho) compatíveis com suas dificuldades. Facilitar para que consigam viver em condições dignas (PP).

Dar oportunidade de crescimento social a todos, respeitando as limitações individuais (PR).

Observação: Dois professores não responderam a esta questão.

Em relação ao conceito de inclusão escolar, os professores responderam:

Incluir no ambiente de ensino os alunos que sejam portadores de alguma necessidade especial de maneira que estes se sintam integrados com os demais colegas (PA).

Incluir todos os interessados em aprender, sem distinção de classe, cor ou alguma necessidade especial (PB).

Educação igual a todos (PC).

É dar oportunidades iguais a todos de ter uma formação acadêmica e profissional (PE).

Compreende ações que permitam fazer com que um aluno com necessidades especiais tenha condições de aprender, participar, integrar (PF).

Incluir um aluno com qualquer deficiência na escola, principalmente na sala de aula (PG).

Quando não se pratica nenhum tipo de discriminação (PH).

Favorecer aos que possuem necessidades especiais (PI).

Ensino público e gratuito de qualidade para todos independente de seu ponto de partida! Só acho que o tipo de inclusão escolar que o Brasil oferece nivela por baixo (PJ).

Permitir o convívio de todos em um ambiente escolar comum (PK).

A inclusão de estudantes com algum tipo de necessidade especial (PL).

Permite que o aluno integre o ambiente escolar de forma possa ter as mesmas condições de aprendizagem e convívio dos demais alunos (PM).

Hoje há um significativo aumento de alunos com necessidade de educação especial nas escolas comuns. Na maioria não são apenas def. fis., mas crianças e adolescentes com neuromotores, hiperatividade que sofrem de diversos outros transtornos de conduta (PN).

Inserção/facilitação do acesso das minorias em ambiente escolar (PO).

Aceitação das pessoas deficientes em algum curso compatível, visando sua capacitação profissional, melhorando suas condições de vida (PP).

Acredito que um portador de necessidades especiais deve compartilhar o ambiente escolar com todos, porém em turmas especiais (PR).

Observação: Dois professores não responderam a esta questão.

4.7.3.3 Sujeitos: Coordenadores Pedagógicos

Os sujeitos **coordenadores pedagógicos** foram identificados com o código CP, seguido por letras do alfabeto. Foram entrevistados 08 (oito) coordenadores (APÊNDICE II), cujas respostas são, a seguir, transcritas.

Quanto ao conceito de inclusão social, responderam:

A inclusão social está ligada a todas as pessoas que não têm as mesmas oportunidades dentro da sociedade, excluídos são os idosos, negros, portadores de deficiência (CPA).

A inclusão social valoriza as pessoas diferentes na sociedade, dando acessibilidade. Se não tem acessibilidade a inclusão acaba se dispersando (CPB).

Devido ao princípio constitucional da Dignidade da Pessoa Humana, a inclusão social proporciona os mesmos direitos aos diferentes (CPC).

Inclusão social é oferecer aos mais necessitados oportunidades de participarem da distribuição de renda do País, dentro de um sistema que beneficie a todos e não somente uma camada da sociedade (CPD).

A inclusão é um novo paradigma da sociedade que baseia-se nos princípios da “igualdade de oportunidade” e na busca por uma sociedade mais justa, igualitária e aberta à diversidade (CPE).

Oportunizar igualdade de condições de convívio e acesso a bens e serviços públicos (CPF).

Penso que a inclusão social é possibilitar que todas as pessoas tenham acesso à cultura, educação, trabalho e saúde. Que essa inclusão se dê de forma que as pessoas possam conquistar seus espaços (CPG).

Entendo que inclusão social é um conjunto de ações que visa a oferecer as mesmas oportunidades a todos, viabilizando a inserção de todos os indivíduos aos meios sociais (educação, lazer, transporte, mercado de trabalho, etc.). A inclusão social requer transformações nos ambientes físicos e na mentalidade das pessoas, buscando combater a exclusão daquelas pessoas que não têm as mesmas oportunidades dentro da sociedade, como é o caso de pessoas com algum tipo de deficiência, bem como daquelas consideradas excluídas por motivos como condições socioeconômicas, gênero, raça, idade (CPH).

Em relação ao conceito de inclusão escolar, os coordenadores pedagógicos registraram:

Trazer o aluno para a escola, dando-lhe condições de permanecer no educandário até o final do Curso. Incluindo alunos com deficiência de aprendizagem assim como deficiente (CPA).

Entendo que a inclusão escolar tem como objetivo diminuir que as pessoas fiquem escondidas, que a escola inclua as pessoas na sociedade, que a escola seja uma ponte para a sociedade (CPB).

O direito do cidadão de ter assegurado seu espaço na educação formal em todos os níveis de forma verticalizada (CPC).

Inclusão é o privilégio de conviver com as diferenças, é a nossa capacidade de entender e reconhecer o outro e, assim, ter o privilégio de conviver e compartilhar com pessoas diferentes de nós, a educação inclusiva acolhe todas as pessoas, sem exceção (CPD).

É parte de um movimento mais amplo da inclusão social na qual a equidade torna-se principal referência na construção de uma sociedade em que todos tem direito a educação (CPE).

Oportunizar acesso a formação escolar (CPF).

Entendo que a inclusão escolar é possibilitar que todos tenham acesso e acompanhamento ao processo educativo (CPG).

Entendo que a inclusão escolar propõe um único sistema educacional de qualidade para todos os alunos. Inclusão escolar significa educação para todos, sem exceção, e acolhe os estudantes com deficiência física, os que têm comprometimento mental, os superdotados, todas as minorias e qualquer aluno que é discriminado por qualquer outro motivo. Uma educação inclusiva apoia todos os alunos com dificuldades, dando-lhes uma educação de qualidade num ambiente comunitário e diverso (CPH).

Os sujeitos entrevistados – professores, coordenadores de cursos e coordenadores pedagógicos – revelaram, quanto ao conceito de inclusão social, acentuada imprecisão teórica, realçando o aspecto relativo à deficiência. A concepção de inclusão social mostrou-se, pois, reducionista, deixando de contemplar a amplitude e complexidade do fenômeno social. Todavia, número significativo de entrevistados ventilou a necessidade de que a inclusão social venha a ocorrer por meio de um conjunto de ações e garantia de direitos educacionais, sociais, culturais, associando-a à ideia de equidade e considerando as diferenças entre os seres humanos. Entendeu-se que, de modo geral, existe a acolhida à diversidade e às minorias sociais por parte dos entrevistados.

Em relação ao conceito de inclusão escolar, os entrevistados enfatizaram a inclusão de pessoas com deficiência, ressaltando a necessidade de que “[...] todos tenham acesso e acompanhamento ao processo educativo” (CPG). Nesse depoimento, percebe-se a contribuição no sentido de que não basta o acesso à escola, mas que se faz imprescindível o acompanhamento à vida escolar, indicando que a inclusão vai além da integração. Pressupõe permanência e sucesso escolar.

Merece referência a contribuição de CPH, que afirma que a inclusão escolar deve propor “[...] um único sistema educacional de qualidade para todos os alunos”. Isso significa que a escola não pode oferecer oportunidades insuficientes ou inadequadas àqueles que apresentam algum tipo de diferença, seja financeira, cultural, social. Importante aspecto em relação à inclusão escolar é aquele em que o entrevistado atenta para o atendimento a qualquer dificuldade, sobretudo o da aprendizagem, propósito primordial no ambiente escolar. Destaca-se, ainda, a ideia,

apontada por CPD, da inclusão como “[...] privilégio de conviver com a diferença”, eliminando a possibilidade de sobrecarga, e de dificuldade que a presença do diferente possa acarretar.

Assim como indica a literatura concernente ao tema da inclusão, este é um termo rico de nuances e significados, a ele atribuídos, de acordo com a perspectiva de quem o analisa e dos espaços político-sociais nos quais se insere/produz. Trata-se, portanto, de um processo dinâmico que assume distintas interpretações, segundo as características de cada aluno e de cada prática decorrente no sentido de atender ao seu direito à educação, direito fundamental de todo ser humano.

Desse modo, recorre-se a Carvalho (1998, p. 161) para reafirmar que um mundo inclusivo

[...] é um mundo no qual **todos** têm acesso às oportunidades de ser e estar na sociedade de forma participativa; onde a relação entre o acesso às oportunidades e as características individuais não são marcadas por interesses econômicos, ou pela caridade pública. Parece-me importante este debate, generalizando-se a discussão para, nela, considerar todas as minorias das quais os portadores de deficiência fazem parte.

Nessa perspectiva, a sociedade inclusiva representa, sem dúvida, um ideal que indica a urgente necessidade de construção de um mundo diferente. A escola inclusiva, isto é, “[...] a escola para todos deve estar inserida num mundo inclusivo” (CARVALHO, 1998, pp. 161-162).

Conclui-se que, de formas e intensidades diferentes, o pressuposto da inclusão social e escolar orientam o espaço educativo, evidência identificada entre os entrevistados.

4.7.4 Terceira Categoria: Conhecimento dos aportes legais e educacionais da Política de Inclusão Educativa de alunos com deficiência

Para a construção desta categoria, foram apresentadas 02 (duas) questões aos entrevistados: uma referente aos aportes legais que orientam a Política de Inclusão Educativa de alunos com deficiência no Brasil e outra, quanto aos aportes legais e educativos que orientam a Política de Inclusão Educativa no IFSul-riograndense/*campus* Pelotas.

4.7.4.1 Sujeitos: Coordenadores de Cursos

Em relação aos aportes legais que orientam a Política de Inclusão Educativa de alunos com deficiência no Brasil, os coordenadores de cursos responderam:

Não conhecem – 08 CC.

Quanto ao conhecimento relativamente aos aportes legais e educativos que orientam a Política de Inclusão Educativa de alunos com deficiência no IFSul/*campus* Pelotas, os coordenadores de cursos responderam:

Não conhecem – 08 CC.

4.7.4.2 Sujeitos: Professores

Relativamente à questão do conhecimento dos aportes legais que orientam a Política de Inclusão Educativa de alunos com deficiência no Brasil, os professores responderam:

Não conhecem – 16 P.

Sim, conhece – 01 P (PJ)

Quanto aos aportes legais e educativos que orientam a Política de Inclusão Educativa no IFSul/*campus* Pelotas, os professores responderam:

Não conhecem – 15 P.

Sim, conhecem – 02 P.

Está claro que o IFSul – Pelotas está afinado com tais políticas. Aqui na Química, por exemplo, as reformas estão sendo feitas prevendo tais mudanças (PJ).

4.7.4.3 Sujeitos: Coordenadores Pedagógicos

Em relação aos aportes legais que orientam a Política de Inclusão Educativa no IFSUL/*campus* Pelotas, os coordenadores pedagógicos responderam:

Não conhece - 01 CP

Sim, conhecem – 07 CP

Quais?

Leis Federais 11.133/2005; 11.126/2005; 10.098/2000; 8.213/1991 (CPA).

Lei dos Direitos Humanos; Regimento p/linguística. Ex. surdez (CPB).

Constituição 1988; LDB 9394/96; Decreto, Pareceres e Resoluções do MEC, CNE, Documentos oriundo de encontros Internacionais e Nacionais (CPC).

Constituição de 1988 (consultar o artigo 208); Lei 7.853, de 1989, dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social; Estatuto da Criança e do Adolescente, de 1990; Íntegra da Declaração de Salamanca, de 10 de junho de 1994, sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educacionais especiais; Capítulo da LDB, de 1996, sobre a Educação Especial; Decreto nº. 3.298, de 1999, regulamenta a Lei nº. 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência; a Lei 10.172, de 2001, aprova o Plano Nacional de Educação que estabelece vinte e oito objetivos e metas para a educação das pessoas com necessidades educacionais especiais; Resolução número 2, de 11 de setembro de 2001 que institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica; Íntegra do Decreto nº. 3.956, de outubro de 2001, que promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência (Convenção da Guatemala); Resolução do Conselho Nacional de Educação nº. 1/2002, define que as universidades devem prever em sua organização curricular formação dos professores voltada para a atenção à diversidade e que contemple conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais; a lei nº. 10.436/02 reconhece a Língua Brasileira de Sinais como meio legal de comunicação e expressão; Decreto nº. 5.626/05 – Dispõe sobre a inclusão da Libras como disciplina curricular, a formação e a certificação de professor, instrutor e tradutor/intérprete de Libras; Decreto número 6.571, de 17 de setembro de 2008, que dispõe sobre o atendimento educacional especializado; a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (CPD).

Desde os documentos internacionais como Res. ONU 3447/75, Declaração Mundial sobre Educação para Todos, considerada um marco principal do postulado das redefinições da política educacional nacional, e outros, a LDB – 9394/96, até os últimos documentos como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC/2008), o mais recente dispositivo legal sobre o tema, tendo como objetivo assegurar a inclusão escolar de alunos especiais, garantindo acesso ao ensino regular em todos os níveis de ensino, bem como transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até o nível superior, além disso, oferta de Atendimento Educacional Especializado – AEE e formação de professores, tanto para o AEE, quanto para os demais profissionais de educação par a inclusão (CPE).

Lei de Diretrizes e bases; Estatuto da Criança e do Adolescente; Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (CPG).

Leis: Constituição de 1988; Lei nº. 10.048/2000 – Atendimento Prioritário e outras providências; Lei nº. 8.899/1994 – Passe Livre no transporte coletivo; Lei nº. 8.213/1991 – Dispõe sobre os Planos de Benefício da Previdência Social e Lei de Contratação de Pessoas Portadoras de Necessidades Especiais – Cotas para deficientes (Art. 93); Lei nº. 8.160/1991 – Dispõe sobre a caracterização de símbolo que permita a identificação de pessoa com deficiência auditiva;

Lei nº. 7.853/89 – Política Nacional de Integração da Pessoa Portadora de Deficiência; Lei nº. 7.752/1989 – Dispõe sobre os benefícios fiscais na área do Imposto de Renda; Lei nº. 8.889/1995 – Dispõe sobre a isenção do Imposto sobre Produtos Industrializados (IPI) na aquisição de automóveis de passageiros portadores de deficiência; Lei nº. 8.000/1990 – Dispõe sobre a isenção do Imposto sobre Produtos Industrializados (IPI) na aquisição de automóveis de passageiros portadores de deficiência; Lei 10.754/2003 – Altera a Lei nº. 8.889/1995 que dispõe sobre a isenção de Imposto sobre Produtos Industrializados (IPI) na aquisição de automóveis de passageiros portadores de deficiência; Lei nº. 53/1986 – Concede isenção de Impostos sobre a Circulação de Mercadorias (ICM) para veículos destinado ao uso de portadores de deficiência física; Lei nº. 7.405/1985 – Torna obrigatório o símbolo Internacional de Acesso em todos os locais que permitam sua utilização por pessoas portadoras de deficiência; Lei nº. 7.070/1982 – Dispõe sobre pensão especial para deficientes físicos; Lei nº. 7.853/1989 – Dispõe sobre o apoio as pessoas portadores de deficiência e sua integração social –CORDE (Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência); LDB – 9394/96; Estatuto da Criança e do Adolescente – 1990; Lei nº. 11.133/2005; Lei nº. 10.845/2004 – Institui o Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado; Lei nº. 10.098/2000 – Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da Acessibilidade; Lei nº. 4.375/1964 – Dispensa do Serviço Militar; Lei nº. 10.436/2002 – Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - LIBRA; Lei nº. 10.172/2001 – Plano Nacional de Educação; Lei nº. 11.126/2005 – Dispõe sobre o direito do portador de deficiência visual de ingressar e permanecer em ambientes de uso coletivo acompanhado de seu cão guia; **Decretos:** Decreto nº. 6.571 – 17/9/2008 – Dispõe sobre atendimento educacional especializado; Decreto nº. 5.296/2004 – Regulamenta a Lei nº. 10.048/00 e a Lei nº. 10.098/00 que estabelece as normas gerais e critérios básicos para a promoção da Acessibilidade; Decreto nº. 6.094/2007 – Diretrizes Todos pela Educação; Decreto nº. 3.956/2001 – Convenção de Guatemala; Decreto 5.626/2005 – Regulamenta a Lei nº. 10.436/2002 que trata sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRA; Decreto 186/2008 – Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque em 2007; Decreto nº. 6.949/2009 – Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu protocolo facultativo assinado em Nova Iorque em 2007; Decreto nº. 5.904/2006 – Regulamenta a Lei nº. 11.126/2005 que trata sobre a permissão do Cão Guia em ambientes coletivos; Decreto nº. 3.298/1999 – Regulamenta a Lei nº. 7.853/1989 que dispõe sobre a Política Nacional para integração da Pessoa com Deficiência; Decreto nº. 914/1993 – Institui a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência; Decreto nº. 129/1991 – Promulga a Convenção nº. 159 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) sobre a reabilitação Profissional e Emprego de Pessoas com deficiência; **Portarias:** Portaria nº. 310/2006 – Recursos de Acessibilidade; Portaria MEC nº. 2.678/2002 – Aprova as diretrizes e normas para o uso, no ensino, produção e difusão do Sistema Braille em todas as modalidades de ensino; **Resoluções:** Res. Nº. 2, 11/9/2001 – Institui Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica; Resolução TSE nº. 22.712/2008 – Prioridades para votar (ART. 54); Resolução Nº. 1/2002 – CNE; Resolução ONU nº. 3.447/1975 – Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes; Resolução ONU nº. 48/1996 – Normas sobre a Equiparação de Oportunidades para Pessoas com Deficiência; **Declaração:** Declaração da Guatemala 1999 – Eliminação das Formas de discriminação; Declaração de Salamanca 1994 – Política e Prática em Educação Especial; Declaração de Caracas 2002 – Declara o Ano da Pessoa com Deficiência; Declaração de Sundberg 1981 – Medidas de Proteção aos direitos das pessoas portadoras de deficiência; **Norma Brasileira de Acessibilidade – ABNT:** NBR 9050/ 2004 – Acessibilidade e edificações, mobiliários, espaços e equipamentos urbanos; NBR 13994/2000 – Elevadores para transporte de passageiros com deficiência;

NBR 14020/1997 – Acessibilidade de Pessoas Portadoras de Deficiência em trens de longo percurso; NBR 14021/2005 – Acessibilidade no transporte (trem) urbano ou metropolitano; NBR 14273/1999 – Acessibilidade no transporte aéreo; NBR 14970 – 01/2003 – Acessibilidade no transporte em veículos automotores; NBR 14970 – 02/2003 – Acessibilidade no transporte em veículos automotores: avaliação clínica de condutores; NBR 14970 – 03/2003 – Acessibilidade no transporte em veículos automotores: avaliação do condutor com veículo apropriado; NBR 15646/2008 – Plataforma veicular e rampa de acesso – acessibilidade em veículo do transporte coletivo; NBR 15250/2005 – Acessibilidade em caixa de auto-atendimento bancário; NBR 15290 – Acessibilidade em comunicação na televisão; NBR 15320/2006 – Acessibilidade no transporte rodoviário; NBR 15450/2007 – Acessibilidade no transporte aquaviário; NBR 16001 – Responsabilidade Social: gesto; NBR 15599/2008 – Acessibilidade na comunicação de prestação de serviços; NBR 313/2008 – Acessibilidade em elevadores de passageiros: construção e instalação; NBR 14022/2009 – Acessibilidade no transporte coletivo de passageiros; NBR 15655 – 01/2009 – Plataforma de elevação motorizada: segurança; NBR 15570/2009 – Acessibilidade no transporte coletivo de passageiros: especificações técnicas; **Outros:** Carta para o 3º Milênio/1999 – Medidas de Proteção dos direitos das Pessoas com deficiência; Política Nacional de Educação Especial MEC/1994; Programa Brasil Acessível: Programa Brasileiro de Acessibilidade Urbana: caderno de implementação do Decreto nº. 5.296/2004; Cartilha de Acessibilidade do Senado Federal/2009; Convenção sobre os direitos das pessoas portadoras de deficiência – Secretaria Especial dos Direitos Humanos (CPH).

Quanto ao conhecimento de aportes legais e educativos que orientam a Política de Inclusão Educativa no IFSul-rio-grandense/*campus* Pelotas, os coordenadores pedagógicos registraram:

Não conhece – 01 CP (CPF).

Sim, conhecem – 07 CP

Quais?

No momento em que os CEFERS passaram a ser Institutos, assumem o papel de desenvolver ações para a inclusão de segmentos sociais que estiveram à margem dos pro (CPA).

Se chega uma pessoa diferente, eles acompanham, através de reuniões o NAPNE acompanha o processo (CPB).

Os oriundos do órgão mantenedor e os previstos a organização institucional: do campi e de cada um dos campus (CPC).

Assistência Estudantil; Projeto de Monitoria aos Portadores de Necessidades Especiais... (CPD).

Os aportes educativos e legais do IFSUL estão registrados em nossa Organização Didática e estão em conformidade com a legislação nacional (CPE).

O IFSUL-rio-grandense/*campus* Pelotas tem trabalhado a partir do NAPNE, que dentro do possível desenvolve ações de sensibilização com a comunidade, assim como acompanhamento de alunos (CPG).

Estatuto, PDI, Regimento Geral e Regimento dos *campi* (CPH).

Os sujeitos coordenadores de cursos, de forma unânime, declararam não conhecer os aportes legais e educacionais que sustentam a inclusão escolar de alunos com deficiência. Dentre os professores, de um total de 17 (dezesete) respondentes, somente 01 (um) referiu algum conhecimento a respeito dos aportes legais que orientam a Política de Inclusão Educativa de alunos com deficiência no Brasil. Quanto aos aportes legais e educativos que orientam a Política de Inclusão de alunos com deficiência no IFSul-rio-grandense/*campus* Pelotas, apenas 02 (dois) professores revelaram conhecer a referida Política.

Quanto aos coordenadores pedagógicos, somente 01 (um) não conhece as Políticas Institucionais; os demais revelaram conhecer as Políticas, tanto no âmbito nacional quanto no institucional. Três coordenadores pedagógicos contribuíram extensamente no levantamento da legislação internacional e nacional que vem configurando a inclusão social e escolar, movimento que se expande, principalmente, a partir da década de 1980.

O Brasil chegou ao século XXI com aproximadamente 24,6 milhões de pessoas com deficiência. Dessa população, 6,64% vivem na mais absoluta miséria e sem acesso a seus direitos fundamentais. A esses se juntam cerca de 13,04 milhões que se encontram em situação de pobreza, totalizando, assim, 19,68 milhões de brasileiros (SASSAKI, 2006). A esse respeito, Sasaki (2006, p. 1) considera que

[...] a maior parte desse total está desinformada sobre seus direitos referentes à plena participação na sociedade. Enquanto indivíduos desinformados, não sabem usar seu poder pessoal. Se não for só por causa da desinformação, ainda assim são pessoas que se sentem sem poder devido à longa dependência e segregação a que foram submetidas e à baixa expectativa demonstrada pela sociedade para com a capacidade delas.

A consecução do propósito de inclusão social e escolar não resulta ao acaso. Há de se investir em políticas e conhecimentos que viabilizem essa intenção. Nessa perspectiva, faz-se indispensável a ação intencional da sociedade e das instituições escolares para que a pessoa com deficiência possa se informar sobre “[...] seus direitos, aprimorar suas capacidades, usar seu poder pessoal para escolher, decidir, assumir o controle de sua vida e influir dentro do contexto social” (SASSAKI, 2006, p. 1).

A legislação brasileira e seu atendimento no âmbito escolar têm contribuído para o aprimoramento da condição de cidadania das pessoas com deficiência. As fontes legais, apontadas pelos entrevistados, revelam que a adequação da

sociedade ao processo de inclusão dessas pessoas vem ocorrendo em diversos âmbitos, como, por exemplo, nas atitudes das pessoas que acolhem a diversidade, nos serviços prestados a essa população (transportes, edificações, espaço urbano), assim como nos produtos e nos meios de informação. Isso vem provocando mudanças de elevado significado entre as pessoas com deficiência e destacando o enorme compromisso que precisa ser assumido, no espaço escolar, por todos os sujeitos educativos.

Os aportes legais e educativos indicados pelos coordenadores pedagógicos revelam o acervo de que dispõe o IFSul/*campus* Pelotas para a concretização do processo de inclusão de alunos com deficiência naquele espaço escolar. Identifica-se um movimento clarificado pelos recursos legais entre os profissionais que coordenam as ações pedagógicas, mantendo, todavia, aspecto de fragilidade entre os coordenadores de curso e professores. Intervenções fortes precisam ser planejadas e efetivadas junto aos grupos ainda não inseridos na proposta institucional de inclusão das pessoas com deficiência. Há um acervo de extrema validade para que sujeitos excluídos socialmente possam vencer barreiras físicas, políticas, culturais, econômicas, pedagógicas e atitudinais, desde que sejam empreendidos esforços conjuntos em direção ao efetivo exercício dos direitos das pessoas com deficiência, bem como sua inserção em todas as atividades sociais, dentre elas o direito à educação.

Na intenção de promover a informação a todos os sujeitos responsáveis pelo processo educativo, torna-se necessária a adoção de urgentes medidas e estratégias institucionais que permitam o reconhecimento e o exercício de todos os direitos fundamentais do ser humano com deficiência, promovendo, no coletivo, a inclusão escolar e a plena participação dessas pessoas em todos os segmentos da sociedade, dentre os quais se encontra a instituição escolar.

4.7.5 Quarta categoria: Política de Inclusão de Alunos com Deficiência no IFSul/*campus* Pelotas

Esta categoria de análise compõe-se por 06 (seis) questões. Procura evidenciar aspectos relativos ao posicionamento do respondente quanto à inclusão escolar, sua percepção acerca do processo de inclusão e à sua formação para atender ao aluno

com deficiência. Pretende, também, averiguar quanto os respondentes conhecem acerca da permanência do aluno com deficiência no espaço escolar.

4.7.5.1 Sujeitos: Coordenadores de Cursos

Quanto à questão acerca de seu posicionamento a respeito da inclusão de pessoas com deficiência na Educação Profissional, os coordenadores de cursos responderam:

Excelente (CCE)

Ótimo (CCB)

Muito Bom (CCG)

Bom – (CCA; CCD)

Regular (CCC; CCF; CCH)

Por quê?

Exatamente pela possibilidade de inclusão (CCA).

Existem determinadas atividades que podem ser difíceis, mas outras que podem ser feitas por todos (CCB).

Dependendo da deficiência poderá ser muito difícil proporcionar ao estudante a operação de máquinas elétricas ou mecânicas (CCC).

Deve ser analisada a deficiência e o tipo de função a ser exercida (CCD).

Porque não vejo políticas concretas e ideias práticas para promover ações com resultados efetivos (CCF).

Penso que alunos com algumas necessidades especiais específicas podem se tornar profissionais como os outros (CCG).

Em relação à formação específica para atuar junto a alunos com deficiência, os coordenadores de cursos responderam:

Não possuem formação específica (CCA; CCB; CCC; CCD; CCE; CCF; CCG; CCH)

À pergunta sobre como percebe o processo de inclusão de alunos com deficiência no IFSul/*campus* Pelotas, coordenadores de cursos responderam:

Ótimo (CCB)

Muito Bom (CCG)

Regular (CCC; CCD; CCE; CCF; CCH)

Por quê?

Sei que o processo está no início. Não me sinto capaz de julgar o que está sendo feito (CCA).

É necessário este processo, então os trabalhos nesse sentido são todos ótimos (CCB).

Ainda está muito inicial, não tenho notícias de grandes avanços (CCC).

Até onde eu conheço não existe nenhum trabalho “efetivo” para isso (CCD).

Não há política de inclusão (CCE).

Entendo que deveria ser colocado (incentivado) pela direção do campus ações práticas para ajudar alunos com deficiência, como por exemplo desenvolver projetos (CCF).

Vejo que mais pessoas nesta situação têm adentrado nos Cursos Profissionalizantes (CCG).

Falta apoio dos setores reguladores. NAPNE.

Em relação à pergunta como te sentes quanto ao processo de inclusão de alunos com deficiência, os coordenadores de cursos responderam:

Não responderam (CCA; CCH).

Não participo (CCB).

À parte, de fora (CCC).

Totalmente de fora (CCD).

Precisamos discutir e formular políticas (CCE).

Acredito que a Direção do campus poderia trazer alunos com deficiência p/ visualizar as reais dificuldades e posteriormente temos ideias de como ajudá-los (CCF).

Angustiado, pois acho que deveria constar no projeto pedagógico de cada curso os tipos de necessidades especiais o estudante poderia ter para cursar (CCG).

Em relação ao conhecimento se o IFSul/*campus* Pelotas já teve ou tem algum aluno com deficiência e em que ano, os coordenadores responderam:

Sim, não sei o ano (CCA).

Não sei (CCB; CCC).

Sim, 2011 (CCD).

Sim. Não lembro o ano. Foi na década de 90 (CCE).

Sim. Não sei especificar (CCF).

Sim (CCG).

Sim, em 2010 (CCH).

A pergunta seguinte procurou saber se existem casos de evasão de alunos com deficiência e quais os motivos que levariam à evasão. Os coordenadores de cursos responderam:

Não sei (CCA; CCB; CCC; CCE).

Sim. Não sei o motivo (CCD).

Sim. Não sei especificar (CCF).

Sim. O próprio aluno se conscientizou que não haveria meios de realizar as atividades práticas sem colocar em risco a sua e de todos, integridade físicas (CCG).

Sim. Falta de acompanhamento (suporte pedagógico e orientação).

4.7.5.2 Sujeitos: Professores

Quanto à questão acerca de seu posicionamento a respeito da inclusão de pessoas com deficiência na Educação Profissional, os professores responderam:

Excelente (PB; PC; PE; PM; PP; PR).

Ótimo (PA; PQ).

Muito bom (PG; P; PKI).

Bom (PD; PH).

Regular (PF; PJ; PL; PN; PO).

Por quê?

Porque necessitamos criar oportunidade de trabalho para pessoas com deficiência (PA).

Acredito que todos tenham direito ao acesso a educação, seja ela profissional ou não (PB).

É importante (e legal) que todos tenham acesso, mas me preocupo com a falta de experiência/preparação para receber esses alunos (PD).

São pessoas que mesmo apresentando algum tipo de deficiência, desenvolvem habilidades especiais e merecem como todos uma oportunidade de aprender uma profissão (PE).

Temos muito ainda a avançar com relação ao preparo dos professores para atender estes alunos (PF).

Oferece oportunidades para todos (PG).

Tem vezes que não é seguro incluir (PH).

Acho que as escolas não deveriam tratar os diferentes iguais; acaba acontecendo um nivelamento por baixo (PJ).

Apesar de achar excelente creio que deveria ser feita com mais cuidado do que é feito atualmente para preservar alunos e professores (PM).

Adaptação insuficiente – relacionada ao espaço físico; cursos específicos para trabalhar com o público (PN).

A depender do curso/formação e o depender do tipo de deficiência, um sujeito pode não obter sucesso na sua formação/atuação (PO).

As pessoas merecem! No entanto são necessárias todas as adaptações específicas para cada tipo de deficiência (PP).

Acho que dependendo do Curso, algumas deficiências não podem ser incluídas. Por ex: um cego não pode ser um designer de móveis (PR).

Em relação à formação específica para atuar junto a alunos com deficiência, os professores responderam:

Não possuem formação específica (PA; PB; PC; PD; PE; PF; PG; PH; PI; PJ; PK; PL; PM; PN; PO; PP; PQ; PR).

À pergunta sobre como percebe o processo de inclusão de alunos com deficiência no IFSul/campus Pelotas, os professores responderam:

Ótimo (PQ).

Muito bom (PE; PI).

Bom (PB; PD; PK; PN).

Regular (PA; PC; PF; PG; PH; PJ; PL; PM; PO; PP; PR).

Por quê?

Porque temos poucos (apenas dois) exemplos de prática profissional neste sentido no IFSul-rio-grandense/campus Pelotas (PA).

Acredito que possa ser melhor, através do preparo prévio dos profissionais envolvidos (PB).

Creio que falta a inclusão do professor nesse processo (PC).

É difícil mensurar, mas parece que a Instituição está num processo crescente (PD).

Estou recentemente entrando em contato com esta realidade, por isso, ainda não tenho como justificar (PE).

Apesar do grande empenho dos professores, ainda é um “campo desconhecido” (PF).

Existem alguns professores que não estão preparados e não aceitam mudar sua rotina para atender esses alunos (PG).

Muito lento (PH).

Acho que não estamos devidamente orientados e preparados! (PJ)

Ocorrendo sem muito planejamento (PK).

Porque temos um aluno do Curso de Química, há aproximadamente 4 anos e até hoje não existe no IF uma diretriz (uma normativa) que oriente os professores (PL).

Não “vejo”, “percebo” uma sistematização do trabalho com os alunos deficientes o que poderia facilitar a tarefa (PM).

Pode ser bom ou excelente o processo de inclusão de alunos c/deficiência no IFSUL – campus Pelotas. Só que foi poucas aulas, como o aluno deficiente (PN).

No breve tempo em que atuo na Instituição e em contato com o único aluno que tive com alguma deficiência, não percebi nenhum problema mas também nenhuma adaptação para o mesmo (PO).

Faltam condições, além do conhecimento de LIBRAS (surda-muda) - (PP).

No meu curso só fui avisado que teria uma aluna surda no primeiro dia de aula (PR).

Em relação à pergunta como te sentes quanto ao processo de inclusão de alunos com deficiência, os professores responderam:

Me sinto com muita vontade de aprender e colaborar com o aprendizado. Acredito que será um desafio gratificante (PA).

Me sinto insegura, pois não obtive preparo prévio para esta situação (PB).

Confusa e insegura (PC).

Passei a fazer parte este ano, pois tenho uma aluna surda (PD).

Estou começando. Só tive um encontro com a turma e ainda não consigo avaliar, mas a expectativa é boa (PE).

Fico feliz por estar aprendendo com esta situação, mas, ao mesmo tempo, com grande insegurança por não ter tido experiência anterior ou alguma instrução a este respeito (PF).

Gostaria de ter mais aporte para atender esses alunos. Tento atendê-los da melhor maneira possível, mas dentro das minhas limitações (PG).

Sem chão, pois não tenho formação para tal atividade (PH).

Bem (PI).

Um pouco perdido! Apesar de conhecer as leis e os direitos legais dos alunos especiais, tenho dificuldade de lidar com tal situação (PJ).

É gratificante, porém nem sempre estamos equipados para tal (PK).

Perdida! (PL).

Sem informações suficientes para desenvolver o melhor trabalho possível com esses alunos (PM).

Uma pessoa a mais para contribuir no processo educativo (PN).

A experiência que tive não exigiu nenhuma preparação especial para as aulas (PO).

Quase nada. Tive uma única aluna que desistiu (PP).

Me esforço para ministrar os conteúdos para os deficientes da melhor forma (PQ).

Muito mal, pois não estava preparado (PR).

Em relação ao conhecimento se o IFSUL/*campus* Pelotas já teve ou tem algum aluno com deficiência e em que ano, os professores responderam:

Não teve aluno com deficiência (PA; PC).

Sim, 2013 (PB; PF; PO).

Sim, tenho uma aluna do 1º semestre de Edificações – Subsequente (PD).

Sim. Neste ano de 2013. Estamos na segunda semana de aula (PE).

Sim (PG; PR).

Sim, 2009 (PH).

Sim, 2012 e em anos anteriores também (PI).

Sim, em 2012, o Leandro. Porém já trabalhei com alunos especiais no CERENEPE em 2000! (PJ).

Sim, 2012 e antes não recordo. 1993 (eu acho) – (PK).

Sim, 2011 e 2012 (PL).

Sim, 2012 (PM; PN; PP).

Sim, 2011 (PQ).

4.7.5.3 Sujeitos: Coordenadores Pedagógicos

Quanto à questão acerca de seu posicionamento a respeito da inclusão de pessoas com deficiência na Educação Profissional, os coordenadores pedagógicos responderam:

Excelente (CPC; PCD; CPF).

Muito Bom (CPG).

Bom (CPA).

Regular (CPD; CPG; CPH).

Não respondeu (CPE).

Por quê?

A maioria de nossos cursos não se adapta às deficiências mais comuns como: controle motor, surdez (CPA).

Sem condições de avaliar (CPB).

A sociedade ao incluir as Pessoas com Deficiência oportuniza tratamento e direitos iguais a desiguais. Resgata dessa forma um passado em que essas pessoas tinham um olhar a parte (CPC).

Trata de torná-las participantes da vida social, econômica e política, assegurando o respeito aos seus direitos no âmbito da Sociedade, do Estado e do Poder Público. A inclusão é um processo que acontece gradualmente, com avanços e retrocessos isto porque os seres humanos são de natureza complexa e com heranças antigas, têm preconceitos e diversas maneiras de entender o mundo (CPD).

Falta qualificação dos profissionais para atender os portadores de necessidades especiais (CPD).

Acredito que deve haver igualdade de oportunidades, é um direito de todos (CPE).

Penso que é algo muito positivo que as pessoas com deficiência possam ter acesso a formação de um curso profissional, porém o caminho a ser percorrido ainda é muito longo. Os profissionais precisam avançar nesse sentido (CPG).

Falta apoio maior do MEC, da SETEC e em algumas situações específicas apoio da gestão maior dos *campi* e da própria Reitoria. Deveria haver maior comprometimento em tomar como meta a ser desenvolvida efetivamente as ações de inclusão no Instituto (CPH).

Não respondeu (CPF).

Em relação à formação específica para atuar junto a alunos com deficiência, os coordenadores pedagógicos responderam:

Sim, possuem formação específica (CPB; CPE; CPH).

Não possuem formação específica (CPA; CPC; CPF; CPG).

Não respondeu (CPD; CPE).

Qual?

Letras/Libras (CPB).

Desde que assumi realizar este trabalho junto ao IFSUL tenho me qualificado através da participação em seminários, palestras e cursos oferecidos pela SETEC e outras instituições afim (CPH).

À pergunta sobre como percebe o processo de inclusão de alunos com deficiência no IFSul/*campus* Pelotas, os coordenadores pedagógicos responderam:

Bom (CPA; CPB; CPC).

Regular (CPD; CPF; CPG; CPH).

Não respondeu (CPE).

Por quê?

Faltam aportes como preparação do corpo docente, principalmente (CPA).

Posso falar que foi bom, estou há dois anos aqui e percebi que está bom. Tem alguns problemas que se ajustam (CPB).

Estamos recém começando a conviver com essa nova realidade, falta muito em termos de formação continuada e preparo por parte de todos (CPC).

Falta qualificação dos profissionais para atender os portadores de necessidades especiais (CPD).

Falta estrutura (CPF).

Ainda há uma forte resistência de alguns profissionais (CPG).

Falta melhorar o acesso através do processo seletivo, bem como algumas instalações físicas, muitas já sendo realizadas, mas o mais importante é a atuação efetiva do NAPNE junto às coordenadorias com acompanhamento pedagógico no setor de ensino (CPH).

Não respondeu (CPE).

Em relação à pergunta como te sentes quanto ao processo de inclusão de alunos com deficiência, os coordenadores pedagógicos responderam:

Não responderam (CPA; CPC; CPD).

É uma novidade no campus, estamos plantando sementes. Quando cheguei não tinha intérprete, já se conseguiu. Já se passaram 2 anos e já se conseguiu algumas coisas (CPB).

A partir do pressuposto de que a educação inclusiva supõe um ensino adaptado às diferenças e às necessidades individuais, está implícito e entende-se que os/as professores/as precisam estar habilitados para atuar de forma competente junto aos alunos inseridos, considero que este é um dos grandes fatores limitadores do processo de inclusão, além do preconceito. Por avanços a luta de alguns profissionais para que a instituição se torne por princípio uma instituição inclusiva (CPE).

Com pouca participação (CPF).

Entendo que também sou responsável e preciso me envolver mais com essas questões (CPG).

Na função de Diretora de Ações Inclusivas do IFSUL, como articuladora dos processos, mas como tudo ocorre especificamente no *campus*, é fundamental a atuação da gestão do campus em acatar e colocar em prática as diretrizes definidas para a implantação efetiva das ações concretas (CPH).

Em relação ao conhecimento se o IFSul/*campus* Pelotas já teve ou tem algum aluno com deficiência e em que ano, os coordenadores pedagógicos responderam:

Sim, no ano retrasado (CPA).

Sim, teve uma aluna surda no curso de Tele (CPB).

Sim. O aluno encontra-se em módulo adiantado com algumas pendências de módulos anteriores (CPC).

Sim. Em todos os anos, acredito que sempre teve (CPD).

Sim. Os dois casos que tivemos (surdez e paralisia cerebral) foram por não identificação com os cursos. Não houve procedimentos pois foram escolhas feitas pelos próprios alunos (CPE).

Sim. Não sei (CPF).

Sim, 2012 (CPG).

Sim (CPH).

Quanto aos casos de evasão de alunos com deficiências e os motivos da evasão, os coordenadores pedagógicos responderam:

Sim (CPA; CPB; CPC; CPD; CPH).

Não sei (CPF; CPG).

Não respondeu (CPE).

Motivos

Falta de adaptação por causa da falta de preparo docente (CPA).

Não gostaram do curso, não se adaptaram, não era o que desejavam. Por ex: surda (CPB).

Falta de preparo das pessoas para atenderem de forma adequada. O próprio estudante não se identifica com o curso ou avalia seus limites e desiste (CPC).

Falta de Políticas efetivas de inclusão (CPD).

A aprendizagem é sempre singular e como os PcDs não é diferente (CPE).

Não responderam (CPF; CPH).

Os casos que conheço são de trancamento e cancelamento, o que não caracteriza evasão (CPG).

Quanto aos procedimentos adotados a fim de reintegrar os alunos evadidos, os coordenadores pedagógicos responderam:

Sim, sabem dos procedimentos (CPA; CPC; CPD).

Não sabem os procedimentos (CPB; CPF; CPG; CPH).

Não respondeu (CPE)

Quais?

Estamos retirando dos cursos os pré-requisitos que significavam fatores (CPA).

Trabalho Sociopolítico pedagógico (CPD).

Considerando a singularidade de cada caso e de acordo com os a legislação (CPE).

Não responderam (CPB; CPC; CPF; CPG; CPH).

Nesta categoria – Política de Inclusão de Alunos com Deficiência no IFSul/ *campus* Pelotas – procurou-se reunir informações que permitam configurar o processo de inclusão escolar de alunos com deficiência, a partir da visão dos entrevistados.

Quanto ao posicionamento a respeito da inclusão de pessoas com deficiência na Educação Profissional, ficou evidente, de modo geral, que os entrevistados concordam que a Instituição deva promover a inclusão escolar.

Os coordenadores de cursos indicam, entretanto, que sejam consideradas as especificidades da formação profissional do estudante, principalmente aquelas relacionadas à operação de máquinas elétricas ou mecânicas.

Os professores percebem a inclusão escolar como um processo que ainda é alvo de resistência, mesmo que a comunidade educativa reconheça o direito de todos à educação. Consideram que o processo inclusivista exigirá muitas mudanças institucionais, tanto no aspecto relativo à formação de professores quanto às adaptações físicas e curriculares. Apontam que determinadas habilidades profissionais requeridas por cursos específicos não poderão ser atingidas por alunos com deficiências. Fazem considerações sobre a política institucional, percebendo, no momento, como insuficiente para a efetivação da inclusão escolar.

Os coordenadores pedagógicos situam seu posicionamento a respeito da Política de Inclusão Institucional desde excelente até regular. Entendem que a inclusão resgata o direito das pessoas com deficiência à educação, percebendo que esse processo ocorre com avanços e retrocessos, verificando-se, ainda, grande parcela de resistência por parte dos profissionais. Evidenciam preocupação com a

falta de preparo dos sujeitos educativos e apoio do MEC, SETEC e, em alguns casos, dos gestores do *campus*.

Em relação à formação específica para atuar junto a alunos com deficiência, evidenciou-se que a totalidade dos coordenadores de cursos e professores não a possui. Dentre os coordenadores pedagógicos, de um total de 09 (nove) respondentes, somente 03 (três) indicaram possuir essa formação.

Quanto à questão de como percebem o processo de inclusão de alunos com deficiência no IFSul/campus Pelotas, a maioria dos coordenadores de cursos classifica-o como bom e regular, entendendo-o como inicial, com poucos avanços, cuja política institucional ainda lhes é desconhecida. Referem-se ao reduzido apoio dos setores reguladores.

Os professores percebem o processo de inclusão, na maioria, como regular, no qual “[...] falta a inclusão do professor nesse processo” (PC). Consideram-no muito lento, mas em escala ascendente. Falta sistematização do processo de inclusão.

Os coordenadores pedagógicos situam o processo de inclusão de alunos com deficiência como bom e regular, justificando que faltam aportes como a preparação do corpo docente, infraestrutura, forte resistência a esse processo por alguns profissionais, assim como revisão do processo seletivo. Indicam como alternativas de intervenção: formação continuada dos profissionais e atuação mais efetiva do NAPNE com acompanhamento pedagógico do setor de ensino.

À pergunta como te sentes em relação ao processo de inclusão de alunos com deficiência na Instituição, os coordenadores de cursos evidenciam sua reduzida participação, indicando a necessidade de maior contato com essa realidade, de modo a proporcionar melhor entendimento do processo e de suas implicações pedagógicas.

Os professores externaram sentimentos como: vontade de aprender, insegurança, confusão, sem chão, muito mal. Registram que se encontram sem informações para tratar com essa realidade.

Os coordenadores pedagógicos entendem que é um processo em fase inicial, tendo pouca participação da comunidade escolar, fazendo com que se torne urgente a formação de profissionais e a atuação mais efetiva da gestão do *campus* no sentido de colocar em prática as diretrizes legais e educacionais para a concretização da escola inclusiva.

Relativamente à questão se já teve ou tem algum aluno com deficiência, os coordenadores de cursos revelaram ter conhecimento da presença de alunos com deficiência no IFSul/*campus* Pelotas, com casos em 1990, 2010 e 2011.

Os professores confirmaram que já tiveram ou têm alunos com deficiência, indicando os anos de 1993, 2009, 2011, 2012 e 2013.

Os coordenadores pedagógicos revelam a presença de alunos com deficiência nos cursos do IFSul/*campus* Pelotas, encontrando dificuldades em situar no tempo esses casos.

Ao tratar da evasão e dos motivos que a provocaram, os coordenadores de cursos, na maioria, não os conhecem. Dois respondentes indicaram como causas da evasão o reconhecimento, pelo próprio aluno, da impossibilidade de realizar as atividades práticas e a falta de acompanhamento (suporte pedagógico e orientação).

Os professores não conseguiram identificar as causas da evasão dos alunos com deficiência, enquanto os coordenadores pedagógicos apontaram: não gostaram do curso, não se adaptaram; falta de preparo das pessoas para tratarem a questão; falta de políticas efetivas de inclusão.

Quanto aos procedimentos para reintegração dos alunos evadidos, os coordenadores pedagógicos indicaram: retirada de pré-requisitos dos cursos; trabalho sociopolítico-pedagógico; consideração da singularidade de cada aluno.

Em relação ao foco dessa categoria de análise – Política de Inclusão de Alunos com Deficiência no IFSul/*campus* Pelotas – reafirma-se a necessidade de que a comunidade escolar, em sua totalidade, assuma o compromisso com a inclusão. Esse processo constitui-se em imenso desafio. Para tanto, não basta acolher: é preciso que os alunos avancem nas suas aprendizagens, desenvolvendo competências cognitivas, afetivas e sociais. Nesse sentido, está sendo reconhecido o processo de inclusão, colocando em pauta uma nova maneira de perceber e de preparar a escola como espaço inclusivista. Há uma Política adequadamente definida; cabe instaurar e avaliar as práticas que venham a cumprir essa Política. Muitos rumos estão identificados, requerendo o compromisso e o conhecimento para trilhá-los.

A inclusão escolar, é importante ressaltar, faz parte de um projeto mais amplo – a inclusão social –, o qual se reveste das dificuldades postas/impostas pela sociedade e que, de alguma forma, passa a caracterizar a instituição escolar.

4.7.6 Quinta categoria: Inclusão Escolar – Processo Pedagógico

Esta categoria de análise contém somente as informações colhidas junto aos professores dos cursos pesquisados (APÊNDICE III).

Em relação à questão como percebes a aprendizagem do aluno com deficiência, os professores registraram:

Excelente (PF).

Muito bom (PA; PB; PG; PI).

Bom (PC; PK; PL; PN).

Regular (PD; PE; PH; PJ; PM; PO; PQ; PR).

Por quê?

Porque a disciplina de desenho arquitetônico I tem o auxílio da imagem e do desenho para facilitar a nossa comunicação (PA).

Porque a aluna tem participado das aulas através de perguntas e comentários (PB).

Ainda é muito cedo para avaliar o processo de aprendizagem (PC).

Porque o professor interage menos c/o aluno, dependendo da deficiência (PD).

É muito cedo para responder a esta pergunta, pois só tive um encontro até agora com a aluna (PE).

Ainda estamos no início do semestre mas já percebo que a aluna já possui conhecimento prévio nesta disciplina. Tem bastante interesse, o trabalho dos intérpretes é excelente e sem eles não sei como poderia proceder (PF). O aluno aprende da mesma maneira que os outros, porém dentro do seu tempo (PG).

Minhas limitações de conhecimento somadas as limitações do estudante (PH).

O Leandro foi meu aluno na disciplina de Bioquímica e Controle de Qualidade de Alimentos e acho que o seu aproveitamento foi regular (cerca de 50%) – (PJ).

É necessário um trabalho adequado as necessidades específicas (PK).

No caso do meu aluno (PL).

No meu caso específico o aluno aprovou pela repetição da disciplina em diversos semestres consecutivos e não por ter assimilado o conteúdo (PM).

Com poucas aulas foi possível observar que o aluno consegue identificar e demonstrar os exercícios aplicados (PN).

Não se diferencia dos demais (PO).

Sem avaliação, uma vez que tive uma única aluna que desistiu. Até certo ponto parecia aprender. Depois desistiu. Não poderia fechar uma avaliação (PP).

No meu caso, a deficiência da aluna era auditiva. A linguagem de “Libras” não tem como traduzir termos técnicos (PR).

A pergunta seguinte procurou saber se existem casos de evasão de alunos com deficiência no IFSul. Os professores responderam:

Sim (PA; PB; PG; PH; PI; PK; PP; PQ; PR).

Não sei (PC; PD; PE; PF; PJ; PL; PM; PN; PO).

A questão sobre orientação pedagógica recebida no sentido de adequar/modificar o processo de inclusão escolar do aluno com deficiência, os professores responderam:

Sim, recebem orientação pedagógica (PC; PG; PH; PJ; PK; PL; PO; PP; PQ; PR).

Não recebem orientação pedagógica (PA; PB; PD; PE; PF; PI; PN).

Em parte (PL).

Qual a Coordenadoria?

Edificações (PC).

Supervisão Pedagógica (PL; PK;).

Estamos no início do semestre. Então, talvez isto ainda esteja por acontecer (PE).

Química (PJ; PL).

Quanto à questão se procura adaptar o currículo, a prática docente e a avaliação conforme as necessidades do aluno com deficiência, os professores responderam:

Currículo

Não fazem adaptação (PA; PB; PC; PD; PE; PF; PG; PH; PI; PJ; PK; PM; PO; PP; PR).

Sim, fazem adaptação (PL; PQ).

Não respondeu (PN).

Fazer adaptação no currículo não seria adequado, uma vez que os deficientes são a minoria. Os demais alunos seriam prejudicados. O ideal seria formar turmas com aluno de mesma deficiência. Impossível?

Prática Docente

Sim, fazem adaptação (PA; PB; PC; PD; PE; PF; PG; PI; PJ; PK; PL; PM; PQ; PR).

No meu caso, a adaptação docente e de avaliação acontece não só para alunos especiais (PJ)

Não fazem adaptação (PH; PO; PP).

Não respondeu (PN).

Avaliação

Sim, fazem adaptação (PA; PB; PC; PE; PF; PG; PI; PJ; PK; PL; PQ).

Não fazem adaptação (PD; PH; PM; PO; PP; PR).

Não respondeu (PN).

À pergunta sobre como avalia seu trabalho junto aos alunos com deficiência, os professores registraram:

Ótimo (PA).

Muito Bom (PB; PI; PQ).

Bom (PD; PE; PF; PG; PJ; PK; PL; PM).

Regular (PC; PH; PO; PR).

Não respondeu (PN)

Por quê?

Porque tenho interesse em aprender a respeito e me esforçar para facilitar a compreensão da aluna (PA).

Acredito que possa melhorar o desempenho didático do conteúdo teórico (PB).

Creio muito cedo para isso (PC).

Porque me preocupo e procuro dar atenção p/as necessidades, mas me sinto despreparada e limitada por não conseguir me comunicar com a aluna surda (PD).

Como estamos na 2ª semana de aula, ainda não tenho muito como avaliar (PE).

Como já foi explicitado anteriormente, apesar do meu esforço ainda careço de maiores informações (PF).

Sei que sob orientação posso melhorar muito (PG).

Não tenho formação (PH).

Acho que me falta capacidade de interagir melhor com alunos com dificuldade de aprendizagem (PJ).

Poderia ser mais adequado a necessidade específicas do aluno.

Não há necessidade de tratamento diferenciado (PO).

Tive apenas uma aluna surda-muda. No início parecia aprender. Após a greve, faltou as aulas iniciais e depois desistiu. Sem avaliação (PP).

Não tive nenhuma orientação (PR).

Nesta categoria – Inclusão Escolar: Processo Pedagógico – buscou-se identificar as concepções dos professores a respeito de aprendizagem e avaliação dos alunos com deficiência do IFSul/*campus* Pelotas.

Evidenciou-se uma forte tendência em considerar o resultado do processo de ensinar, havendo referência ao procedimento de repetição para que o aluno tenha “[...] assimilado o conteúdo” (PM). Isso revela uma proposta educativa baseada no domínio da informação, que deverá ser retornada ao professor. Ressaltou-se, pois, que o processo pedagógico de/para uma escola inclusiva apresenta-se como um aspecto de intervenção imediata, constituindo-se em abordagem fundamental do paradigma inclusivista. Não há como fazer inclusão em uma escola ainda pautada pelo paradigma tradicional, cujo valor primeiro é a repetição dos conteúdos repassados pelo professor ao aluno. Os professores apontam, ainda, algumas dificuldades, como a impossibilidade de uso de termos técnicos em Libras. Há o reconhecimento de que o aluno com deficiência precisa de um tempo próprio para aprender e, certamente, de metodologias destinadas às necessidades específicas dos alunos com deficiência. Essa perspectiva trabalha, portanto, com a indissociabilidade sujeito aprendente-objeto da aprendizagem-contexto.

4.7.7 Sexta Categoria: Inclusão Escolar – Orientação Pedagógica

Esta categoria de análise constitui-se de informações obtidas somente junto aos coordenadores pedagógicos (APÊNDICE II).

Acerca da questão se é proporcionada orientação pedagógica aos professores, os coordenadores pedagógicos responderam:

Quanto à adaptação do currículo:

Sim, é proporcionada orientação (CPA; CPC; CPH).

Não é proporcionada orientação (CPB; CPD; CPF).

Nesse caso, nosso trabalho na Orientação Educacional é diferenciado e discutimos sobre o processo de inclusão em nossas reuniões. Não há orientação de professores, essa atribuição é delegada a Supervisão Pedagógica (CPG).

Não respondeu (CPE).

Discutimos a questão, busco apoiar e incentivar (CPC).

Quanto à adoção de práticas docentes:

Sim, proporciona orientação (CPA; CPC; CPH).

Não proporciona orientação (CPB; CPD; CPF).

Não responderam (CPE; CPG).

Através da busca de novas metodologias e tecnologias (CPC).

Quanto às formas de avaliação:

Sim, proporciona orientação (CPA; CPC; CPH).

Não proporciona orientação (CPB; CPD; CPF).

Não responderam (CPE; CPG).

Dentro do possível existem adaptações, falta muito para nos aproximarmos de um trabalho mais concreto (CPC).

A questão seguinte refere-se à avaliação sobre o trabalho de orientação pedagógica. Os coordenadores responderam que consideram seu trabalho:

Ótimo (CPF).

Muito Bom (CPG; CPH).

Bom (CPA; CPB; CPC; CPD).

Não respondeu (CPE).

Por quê?

Não responderam (CPA; CPE).

Como faz pouco tempo no NAPNE posso dizer que é bom (CPB).

Tenho contribuído e ajudado dentro do que posso, é um trabalho para todos, exige muito comprometimento e definições. Ainda estamos longe (CPC).

Falta orientação pelas Coordenadorias responsáveis sobre como desenvolver o trabalho de inclusão (CPD).

Sempre que possível, debatemos sobre tais questões e buscamos auxílio sempre que necessário. Porém entendo que é necessário avançar em termos de estudos e de ações coletivas (CPG).

No decorrer da pesquisa, dois aspectos sobressaíram-se nos depoimentos dos entrevistados: a necessidade de formação continuada dos profissionais que atuam com alunos com deficiência e a reduzida orientação recebida para o exercício de suas práticas.

Entende-se que a orientação pedagógica deva constituir-se como prática do cotidiano da escola inclusiva, sendo uma dimensão de elevada relevância na formação continuada dos profissionais.

De modo geral, os entrevistados afirmam que recebem orientação para a prática pedagógica junto aos alunos com deficiência, advinda do trabalho dos coordenadores de cursos e supervisão pedagógica.

Contudo, essa orientação não tem tido reflexo no que tange à adaptação curricular. Permanecem depoimentos dos entrevistados quanto à dificuldade de promover uma prática pedagógica condizente com as reais necessidades dos educandos com deficiência. A legislação que orienta a inclusão escolar dessa parcela da população encaminha para que a escola capacite seus professores, prepare-se e organize-se no sentido da inclusão, uma vez que esta é mais do que matricular esses estudantes, mas significa proporcionar ao professor o suporte necessário à sua ação pedagógica.

Um elemento fundamental dessa ação é o currículo, cuja adaptação é prevista nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998, p. 15), cujo conceito é assim explicitado:

[...] estratégias e critérios de atuação docente, admitindo decisões que oportunizam adequar a ação educativa escolar às maneiras peculiares de aprendizagem dos alunos, considerando que o processo de ensino-aprendizagem pressupõe atender à diversificação de necessidades dos alunos na escola.

Ainda de acordo com o mesmo Documento (1998), as adaptações curriculares ocorrem em três níveis:

- adaptações no nível do projeto pedagógico institucional que focalizam a organização escolar e os serviços de apoio, proporcionando condições estruturais que se refletirão no nível da sala de aula e no nível individual;
- adaptações relativas ao currículo da classe que se referem, principalmente, à programação das atividades docentes/discentes;
- adaptações individualizadas do currículo que focalizam a atuação do professor na avaliação e no atendimento a cada aluno.

Entende-se, pois, que esse processo deve merecer a orientação pedagógica de especialistas situados nos diferentes níveis da organização escolar.

4.7.8 Sétima Categoria: Processo de Inclusão de Alunos com Deficiência no IFSul/campus Pelotas

Esta categoria de análise compõe-se por duas questões: 1) limites e avanços para a efetivação do processo de inclusão de pessoas com deficiências no IFSul/campus Pelotas; 2) sugestões para a qualificação da Política de Inclusão Institucional do aluno com deficiência.

4.7.8.1 Sujeitos: Coordenadores de Cursos

Quanto aos limites e avanços do processo de inclusão de pessoas com deficiência, os coordenadores de cursos responderam:

Limites

Sem opinião (CCA).

Como desconheço o assunto fica difícil apontar limites... (CCB).

Formação do professor; instalações do curso (não tem elevador); impossibilidade de operar máquinas; dificuldade de modificar as máquinas (CCC).

Falta de preparo das pessoas envolvidas (CCD).

Área física, muitos ambientes não tem acessibilidade e nas construções novas a Instituição não tem pensado nisso (CCE).

Verbas e as dificuldades que o setor de compras passa para conseguir com sucesso realizar um pregão eletrônico de compras (CCF).

Os cursos não estão preparados para receber esse tipo de alunos, além de alguns, pela sua natureza, não podem receber certos tipos de necessidades especiais (CCG).

Deve ser aplicados mecanismos efetivos e práticos para tornar esta prática da inclusão das pessoas com deficiências no IFSUL efetivamente verdadeira (CCH).

Tivemos uma aluna surda, entrou na sala de aula com o professor intérprete. O professor não sabia do caso, até confundiu o professor intérprete com aluno. Foi uma surpresa p/o professor: aluno surdo e intérprete em sala de aula sem o conhecimento dele. Penso que os departamentos responsáveis pela inclusão deviam avisar, informar a coordenação p/que a mesma repassasse aos professores em caso de aluno matriculado com deficiência (CCH).

Avanços

Cursos e treinamento para as pessoas envolvidas (CCD).

Não vejo avanços (CCE).

Surgimento de novos cursos e a proposta do governo de ampliar o acesso aos cursos de nível técnico e superior (CCF).

A área física tem sido reformulada para melhorar a acessibilidade (CCG).

Não observei avanços com relação a inclusão de alunos com necessidades especiais no campus Pelotas (CCH).

Quanto às sugestões para a qualificação da Política de Inclusão Institucional, os coordenadores de cursos responderam:

Não tenho opinião formada (CCA).
Esta pesquisa! (CCB).

Não tenho conhecimento suficiente para sugerir (CCC).

Cursos para os professores trabalharem com essas pessoas (CCD).

O assunto deve ser debatido com toda a comunidade a fim de que sejam formuladas políticas de inclusão (CCE).

Entendo que o setor de políticas de inclusão que o IFSUL possui deve tratar além do acesso as cotas. Requer trazer entidades que lidam com pessoas com deficiência para estas exporem suas dificuldades (acessos, dispositivos que possam ajudar no dia a dia deles). Sabendo destas dificuldades a Instituição, como um todo, pode definir e perceber como ajudar (CCF).

Que seja feita uma emenda à lei para permitir que os cursos possam selecionar os alunos nesta situação, que realmente tenham condições de realizá-los. Por exemplo, no Curso de Química poderíamos receber alunos surdos, com baixa visão (dependendo do grau) e cadeirantes que possuam movimentação ilimitada nos membros superiores (CCG).

Trabalhar estas questões de inclusão com os cursos técnicos; reestruturar a parte física dos cursos; capacitação do corpo docente; etc. (CCH).

4.7.8.2 Sujeitos: Professores

Quanto aos limites e avanços do processo de inclusão de pessoas com deficiência, os professores responderam:

Limites

A carga horária dos intérpretes de libras, que foram contratados para 20 horas/aula e carga horária é bem maior no curso (PA).

Preparo prévio dos profissionais envolvidos, professores, monitores e funcionários, tanto para adaptar os materiais quanto p/comunidade em geral (PB).

Linguagem escrita (PC).

O aluno com deficiência deverá acompanhar uma turma regular com currículo e um ritmo estabelecido que talvez não seja o melhor para ele (PE).

O maior limite que encontro é a de não anteciparmos estas situações (PF).

Acesso dos alunos a sala de aula; condições para estarem dentro dos laboratórios (PG).

Pouco conhecimento compartilhado (PH).

Algumas coisas eles não conseguem fazer (PI).

“Tratar os desiguais iguais!”. Acho que tal fato não devidamente reconhecido e abordado é que impede o progresso verdadeiro da educação dos alunos especiais e com déficit de aprendizado! (PJ).

Caracterização das limitações do aluno e informe destas ao professor (PK).

Falta de profissionais qualificados (PL).

Local apropriado (PN).

A depender do tipo de deficiência, nem todos portadores podem cursar certas formações devido à limitação física que a deficiência impõe à atuação (PO).

As condições necessárias para cada tipo de deficiência, a fim de obter a capacitação (PP).

Em algumas áreas técnicas, as dificuldades para o deficiente são enormes (PQ).

Acho que cada curso tem suas particularidades o que impede determinadas deficiências tenham bons resultados (PR).

Não respondeu (PD)

Avanços

O acolhimento dos professores e orientadores pedagógicos e preparo dos professores (PA).

A importância de acolher os alunos independente da dificuldade é um avanço importante na Instituição (PB).

Contratação de tradutores (PC).

Considero muito significativo o fato da aluna com deficiência auditiva já chegar no primeiro dia de aula acompanhada de dois intérpretes (PE).

No caso em questão, com certeza, a ação mais importante da instituição é a contratação de intérpretes. Outra questão importante é a constante discussão entre professores incluindo os intérpretes e por vezes a própria aluna a fim de crescermos juntos com as nossas experiências (PF).

Interesse de um grupo de pesquisadores que estuda o comportamento tanto dos alunos quanto dos professores (PG).

Pelo menos se está colocando monitores p/auxiliar, mas não sei qual a formação desses monitores (PH).

Tentar minimizar as diferenças (PI).

A inclusão social e educacional (PJ).

A presença efetiva do aluno na sala de aula. A presença de monitores (PK).

Não vejo nenhum (PL).

Como não tenho conhecimento suficiente dos aportes legais, conforme pergunta 3, não posso apontar tais limites e avanços (PM).

A educação é um direito de todos. Cursos de formação de professores para atender às deficiências (PN).

Na medida do possível, a depender do tipo de deficiência e curso, a Instituição tem procurado inserir mais alunos com limitações impostas por deficiência (PO).

Criar as condições: professores especializados para turmas especiais. Não podemos pretender igualar os desiguais (PP).

O Instituto está inserindo deficientes nas turmas (PQ).

Desconheço (PR).

Não responderam (PD; PM).

Quanto às sugestões para a qualificação da Política de Inclusão Institucional, os professores responderam:

Sugiro oficinas ou palestras de profissionais que já passaram por esta experiência para que possamos tentar incluir ao máximo o aluno, tanto com os colegas quanto às disciplinas (PA).

Preparo prévio dos professores, capacitação através de palestras, oficinas, etc. (PB).

Incluir o professor! (PC).

Deveriam ser frequentes palestras a todos os servidores esclarecendo sobre os diversos tipos de deficiência e mostrando trabalhos bem sucedidos para que realmente tenhamos conhecimento suficiente e, então, consigamos fazer um ensino de inclusão com este aluno (PE).

Treinamento dos professores. Uma das formas que encontro seria através de palestras com pessoas que possam contar estudos de caso (PF).

Acho que deveriam trabalhar com os professores, para que esses consigam se sentir melhor para atender os alunos. Fazendo grupos de professores que junto com a equipe pedagógica discutam e encontrem a melhor maneira de ajudar os alunos com deficiência. "Tudo é uma questão de preparo, tempo e quebra de barreiras" (PG).

Inserir formação continuada docente práticas pedagógicas de inclusão (PH).

É difícil; pois acho que a atenção dada a certos alunos deveria ser dada a todos; mesmo aqueles que não tem deficiências (PH).

Existem muitas sugestões, mas a principal, no meu entendimento, é respeitar o ponto de partida de cada aluno e qualificar os professores para que sejam capazes de perceber tal situação, difícil! (PJ).

Prever, realizar estudo de onde o aluno vai se localizar, com o que vai trabalhar para que as ações possam ser previstas (PK).

Participação dos profs. em simpósios, congressos e oficinas que tratem desse assunto. Treinamento dos profs. (PL).

Idem a 15 (PM).

É necessário que os alunos tenham acesso a informação básica: higiene, disciplina, alfabetização e contato com os demais alunos (PN).

É importante haver sempre uma adequação do tipo de deficiência e o curso, já que a atuação profissional impõe certas limitações, em alguns casos (PO). Conforme colocado acima, incluir não pode significar igualar (PP).

Ter professores específicos (treinamento. Averiguar se a deficiência pode desempenhar as atividades específicas antes de incluir em determinado curso. Melhorar a acessibilidade dos deficientes na instituição (PR).

Não responderam (PD; PQ).

4.7.8.3 Sujeitos: Coordenadores Pedagógicos

Quanto aos limites e avanços do processo de inclusão de pessoas com deficiência, os coordenadores pedagógicos responderam:

Limites

O não aporte que o governo não coloca à disposição dos educandários (CPA).

Um limitador: demora na conscientização das pessoas, quando entendem, eles acatam, abrem a mente e acatam. Se conversa e libera os recursos. É uma questão de tempo. Demora a conscientização (CPB).

Requalificar os espaços para a acessibilidade. Proporcionar a formação continuada de servidores. Redefinir metodologias especiais e repensar a avaliação (CPC).

Falta de políticas efetivas (CPD).

Resistência de alguns profissionais. Realização de ações como seminários e palestras que tratem de tais temáticas. Acompanhamento e auxílio aos professores (CPG).

Um NAPNE bem atuante no campus com pessoal qualificado e horas de trabalho específico para atuar junto a este núcleo, discutindo, motivando e incentivando a proposição de ações com a gestão do campus para que as ações sejam implementadas efetivamente (CPH).

Não responderam (CPE; CPF).

Avanços

Trabalhar com cotas (CPA).

Fiz um projeto p/ vestibular p/surdos, conseguimos uma viagem p/Flórida, trocamos ideias no outro campus de IF. Conseguimos verba, foi um avanço. É um projeto em andamento, em prática. Não sei c/função os outros campus, mas temos uma planta p/ser implantada, respeitando a lei da inclusão: p/cegos, cadeirantes e outras adaptações como melhorias (CPB).

Além do NAPNE, hoje existe no IFSul um trabalho integrado envolvendo uma equipe multidisciplinar para suporte ao estudante e aos professores (CPC).

Nas políticas de inclusão (CPD).

Não me sinto apta a responder pois não conheço o que está sendo feito nesta área no IFSul (CPF).

Criação do Napne (CPG).

Institucionalização da política inclusiva nos documentos legais do Instituto e criação de uma diretoria sistêmica junto à Reitoria e de núcleos de inclusão em todos os campi (CPH).

Não respondeu (CPE).

Quanto às sugestões para a qualificação da Política de Inclusão Institucional, os coordenadores pedagógicos responderam:

Em primeiro lugar trabalhar, através dos cursos os Institutos como um todo: administrativos, docentes, discentes. Priorizar um ensino que, dentre as suas qualidades, esteja a de incluir e não de excluir, colocando como motivo a excelência do ensino (CPA).

É um sonho, mas c/o tempo acredito que dê p/fazer. Gostaria que o IF fosse mais acessível a todas as pessoas. Que pudesse incluir tranquilamente (CPB).

Maior capacitação, maior capacitação, maior capacitação. As pessoas além de quebrarem paradigmas e preconceitos necessitam estarem muito bem qualificadas e preparadas para o atendimento ao estudante com deficiência. A inclusão necessita ser mais discutida e melhor regulamentada. Existe muitas lacunas, não há um norteamento do que fazer e como fazer, o que compromete todo o processo (CPC).

Ter dentro dos campi uma Coordenadoria que trate de Políticas de Inclusão (CPD).

Por não conhecer a Política de Inclusão não tenho sugestões a fazer (CPF).

Entendo que é preciso investir em estudos e experiências para qualificar o processo de inclusão (CPG).

Ampliar o acesso com um processo seletivo específico, acompanhar a permanência através de equipe multidisciplinar qualificada atuando junto aos cursos e professore, e possibilitar o acesso no mundo do trabalho, após concluído o curso, auxiliando-os na inserção deles no mundo profissional (CPH).

Não respondeu (CPE).

4.7.8.4 Sujeitos: Alunos

Os alunos com deficiência, identificados no período de 2011 e 2012, foram também entrevistados (APÊNDICE IV). Para referenciá-los, foi utilizada a letra A

(aluno) seguida de letras em ordem alfabética: AA (aluno com deficiência não identificada); AB (aluna com deficiência auditiva); AC (aluno com paralisia cerebral).

A primeira questão tratou sobre os conceitos de inclusão social e inclusão escolar e os alunos não responderam (AA< AB< AC).

Quanto às questões relativas aos aportes educativos e legais que orientam a Política de Inclusão Educativa de alunos com deficiência no Brasil e no IFSul-rio-grandense, os alunos responderam:

Existem leis (AA).

Muitas (AB).

O IFSul cumpre as leis e atendem a todos os alunos (AC – depoimento da mãe do aluno⁸).

Perguntados sobre como avaliam a política de inclusão de alunos com deficiência no IFSul-rio-grandense/*campus* Pelotas e os limites e possibilidades desse processo, os alunos responderam:

Bom (AA).

Muito bom, com atenção de todos (AB).

Na inscrição para o vestibular foi registrado que era aluno com deficiência e foi proporcionada uma sala especial, só para ele com computador. O professor convidou a prima que o acompanhava a entrar na sala (AC – depoimento da mãe do aluno).

Em relação à questão de como avalias teu processo de inclusão escolar, as respostas foram:

Bom (AA).

Dá oportunidade para todos (AB).

André foi recebido pelo professor Roni, que se disponibilizou, mostrou a escola para André. Foi muito bem recebido por todos. Não sentiu discriminação. Havia adaptação para o aluno: rampas, elevador, computador (AC – depoimento da mãe do aluno).

À pergunta de como avaliam seu desempenho escolar, os alunos responderam:

⁸ O aluno AC mostrou-se resistente a responder às questões, por isso a mãe disponibilizou-se a participar da entrevista.

Bom (AA).

Bom (AB).

Mesmo tendo assistido apenas um dia de aula, gostou dos professores e do que lhe foi ensinado, até soldou (AC – depoimento da mãe do aluno).

Quanto às sugestões para a qualificação da Política de Inclusão Institucional, os alunos responderam:

Não respondeu (AA).

Não respondeu (AB).

Pelo pouco tempo que teve sem sugestões. Foi muito bem atendido. Abriam todas as portas. Foi muito bem acompanhado (Roni) e professora Helena (Supervisão). O aluno quis sair porque os horários ficaram muito pequenos. Estudava manhã e tarde no Santa Mônica, aula à noite, sentiu-se com muita atividade, ele e a família (AC – depoimento da mãe do aluno).

De modo geral, os alunos demonstraram satisfação com a experiência de inclusão. Não situam na Instituição o motivo de cancelamento de matrícula. Reconhecem a atenção recebida e a adaptação física do prédio. Pouco revelaram sobre o processo de aprendizagem e as possíveis dificuldades quanto à proposta curricular.

Esta categoria de análise abrange aspectos relativos aos limites e avanços do processo de inclusão de alunos com deficiência no IFSul/*campus* Pelotas, constituindo-se em uma das questões de pesquisa. Por isso, seu detalhamento encontra-se registrado na retomada das questões orientadoras da investigação.

Antecipa-se, no entanto, que foram encontradas na pesquisa fortes evidências de que o IFSul/*campus* Pelotas vem transformando sua organização e suas práticas no sentido de construir-se como escola inclusiva. Há importantes indicações nesse sentido e que devem merecer aprofundamento no diagnóstico e nas intervenções futuras, de modo a redimensionar, em breve tempo, aspectos merecedores de aperfeiçoamento, permitindo superar qualquer forma de exclusão. Dentre esses aspectos, destacam-se: a necessidade de formação continuada de profissionais que atuam com alunos com deficiência, enfatizando sua capacitação pedagógica diferenciada como condição inarredável para a docência com a diversidade dos estudantes; revisão das normas arbitrárias da “normalidade”, secularmente aplicadas nas instituições escolares; publicização de experiências bem-sucedidas

realizadas em outras instituições, afirmando que a inclusão de pessoas com deficiência é possível; instauração de práticas pedagógicas flexíveis e criativas, com forte incidência para a personalização da aprendizagem; implementação de estratégias pedagógicas diversificadas e que incentivem a cooperação entre os alunos; ampliação de recursos pedagógicos destinados especialmente ao desenvolvimento de habilidades/competências previstas no perfil dos profissionais de cada curso; atendimento específico, com o apoio de monitores, aos alunos com deficiência em salas de recursos; avaliação institucional sistemática e contínua relativamente ao processo de inclusão, buscando conhecer as condições materiais do IFSul, a atuação da equipe técnico-administrativa e as estratégias de gestão; articulação e integração de todos os níveis organizativos da Instituição, tendo em vista reunir esforços e convergir quanto às decisões voltadas ao processo de inclusão; acompanhamento do contexto da sala de aula quanto às estratégias metodológicas, relações interpessoais, organização e atuação docente; sistematização do processo de avaliação da aprendizagem discente, entendendo o aluno com deficiência como aquele que se desenvolve de forma qualitativamente diferente, mas não pode ser considerado inferior ou incapaz de aprender; mudança na tendência vigente de avaliar apenas o trabalho individualizado do aluno, passando a avaliar o que ele é capaz de realizar em grupo ou com o auxílio do professor, dos colegas e do monitor, evitando, desse modo, o uso apenas de “cortes avaliativos”.

Por fim, concluindo a análise de informações obtidas durante a pesquisa, reafirma-se que a inclusão escolar de alunos com deficiência mostra-se como um enorme desafio, porém, não intransponível.

4.8 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS OBTIDOS

De posse dos dados coletados por meio da pesquisa documental e de entrevistas realizadas com coordenadores de cursos, professores, coordenadores pedagógicos e alunos efetivam-se, a partir de agora, a análise e interpretação desse material, tendo-se como orientação o problema e as questões indicados no projeto de pesquisa.

Quanto à primeira questão de pesquisa – **quais os aportes educativos e legais que orientam a política de inclusão escolar de alunos com deficiência do IF Sul-rio-grandense/campus Pelotas** – considera-se que há um arcabouço legal que dá sustentação às propostas de inclusão desses alunos na Instituição Escolar. Entretanto, ficou evidenciado que coordenadores de cursos e professores dispõem de reduzidas informações sobre os aportes que orientam esse processo. Há acentuado desnível entre o conhecimento desses sujeitos pesquisados e o dos coordenadores pedagógicos, sendo que estes elencaram substantivas fontes educacionais e legais, tanto nacionais como internacionais, que dão sustentação ao processo inclusivista. Isso permitiu o entendimento de que as práticas dos coordenadores pedagógicos possuem maior sustentação teórica do que a dos demais sujeitos entrevistados.

Verificou-se, também, grande coerência entre as propostas de inclusão de alunos com deficiência e o conhecimento acerca da legislação identificado entre os coordenadores pedagógicos. Esse é, de certo, um fator decisivo na qualidade da proposta institucional.

Considera-se que o conhecimento sobre os aportes educativos e legais, por toda a comunidade escolar, é condição inarredável para a efetivação da inclusão escolar. Os aportes educativos e legais constituem-se como fontes elucidativas do pretendido quanto aos princípios, abrangência e metodologias que precisam reger o processo inclusivista. O conhecimento consistente sobre esses aportes possibilita clima socioafetivo favorável ao acolhimento das pessoas “diferentes”, assim como a construção de práticas escolares e pedagógicas indispensáveis, não somente ao acesso da pessoa com deficiência ao espaço escolar, mas sua permanência e sucesso na trajetória estudantil.

Entende-se que o grupo de coordenadores pedagógicos poderá se constituir em fonte inicial da expressão de acolhimento verdadeiro ao aluno com deficiência, cabendo-lhe empenhar-se por fazer esse estudante crescer, desenvolver-se, evoluir. Nesse processo, cabe ao coordenador de curso e ao professor avaliar, *in loco*, o processo de inclusão, dialogando constantemente com todos os sujeitos educativos, fazendo com que o processo inclusivista esteja no cotidiano da Instituição como propósito permanente, constantemente (re) construído, a partir dos “achados” a respeito de cada sujeito e de cada realidade. Para tanto, cada problema, cada

questão, cada dúvida, cada barreira precisam ser encarados como desafios, os quais ganharão sustentabilidade na clareza dos preceitos educativos e legais.

Acredita-se que a ampliação do conhecimento sobre os marcos educativos e legais de que dispõe o País e referendados pelo IFSul proporcionará a transformação exigida pela sociedade em relação às pessoas com deficiência, conseguindo os sujeitos educativos ultrapassarem obstáculos, sentindo-se capazes de realizar o novo.

Isso, todavia, não afasta inteiramente do caminho as dificuldades e os percalços. Os profissionais precisam reaprender constantemente com as novas realidades que surgem, tanto de modo individual como coletivo. Nesse sentido, a pesquisa revelou que existem substanciais possibilidades do IFSul promover a inclusão escolar, a partir, inicialmente, da socialização dos aportes educativos e legais, que têm servido para configurar esse processo entre todos os sujeitos da Instituição.

Nessa direção, os aportes educativos e legais apontam para a necessidade de que todos os segmentos da sociedade entendam que inclusão “[...] significa que a pessoa com deficiência pode e deve participar de tudo. Para que uma sociedade se torne inclusiva é preciso que haja uma cooperação no esforço coletivo de todos, num diálogo em busca do respeito, da liberdade e da igualdade” (CERIGNONI; RODRIGUES, 2005, p. 7).

Essa compreensão é afirmada pelos entrevistados, que encaminham para a necessidade de uma articulação vigorosa quanto ao trabalho conjunto e à unidade de ações inclusivas.

Em relação à segunda questão de pesquisa – **como se caracterizam os alunos com deficiência no IFSul-rio-grandense/campus Pelotas** – procurou-se, inicialmente, partir da concepção de aluno com deficiência abordada no referencial teórico que orientou a pesquisa. Considerou-se aluno com deficiência aquele que tem “[...] impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, que em interação com diversas barreiras pode ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade” (BRASIL. POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA, 2013, p. 15).

De acordo com o resgate histórico efetivado, verificou-se que, por muito tempo, perdurou nos meios educacionais, o entendimento de que o aluno com

deficiência deveria receber uma educação especial, organizada de forma paralela à educação da escola comum. Argumentava-se que tal organização seria mais apropriada àqueles estudantes. Era atribuída, então, ênfase aos “[...] aspectos relacionados à deficiência, em contraposição à dimensão pedagógica” (BRASIL. POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA, 2013, p. 14).

Todavia, conforme consta na referida Política (2013, p. 14), o

[...] desenvolvimento de estudos no campo da educação e a defesa dos direitos humanos vêm modificando os conceitos, as legislações e as práticas pedagógicas e de gestão, promovendo a reestruturação do ensino regular e especial. Em 1994, com a Declaração de Salamanca se estabelece como princípio que as escolas do ensino regular devem educar todos os alunos, enfrentando a situação de exclusão escolar das crianças com deficiência, das que vivem nas ruas ou que trabalham, das superprotegidas, em desvantagem social e das que apresentam diferenças linguísticas, étnicas ou culturais.

A partir daquele momento, foi ressaltada a importância da interação das características individuais dos alunos com o ambiente educacional e social. O ensino regular viu-se, pois, conclamado a atender às diferenças entre os seres humanos.

Para a caracterização do aluno com deficiência, a pesquisa utilizou, ainda, documento da Organização Mundial da Saúde que a conceitua como “[...] toda perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica” (2012, p. 3).

Assim sendo, a respeito da tentativa de conceituar deficiência, Ribas (2007, p. 17) assevera:

[...] é uma atividade quase impossível. Saber onde começam os limites de uma pessoa e até onde chegam os seus alcances é tarefa intangível. Nem mesmo a Organização Mundial da Saúde consegue. O que ela fez foi criar a *Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde* que não define, por exemplo, a paraplegia ou a tetraplegia como deficiência, mas as insere no conjunto de situações que leva as pessoas a terem mais ou menos possibilidade de Inclusão Social.

Diante disso, há de se considerar que essa classificação não tem o objetivo de rotular as pessoas e, sim, o de melhor pensar acerca delas, “[...] uma vez que relativiza o conceito de deficiência, inserindo-o no contexto social e interrelacionando-o com outros fatores como idade, sexo, etc.” (RIBAS, 2007, p. 18).

Além desse documento da Organização Mundial da Saúde, o Brasil utiliza definições que se encontram na legislação atual, como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2013, p. 15), que considera que

[...] definições do público alvo devem ser contextualizadas e não se esgotam na categorização e especificações atribuídas a um quadro de deficiência, transtornos, distúrbios e aptidões. Considera-se que as pessoas se modificam continuamente, transformando o contexto no qual se inserem. Esse dinamismo exige uma atuação pedagógica voltada para alterar a situação de exclusão, enfatizando a importância de ambientes heterogêneos que promovam a aprendizagem de todos os alunos.

Nessas considerações, foram identificados, no período da investigação, três alunos com deficiência: o primeiro sem diagnóstico definitivo; o segundo com deficiência auditiva e o terceiro com paralisia cerebral.

O primeiro aluno (AA) ainda não tem diagnóstico definitivo a respeito da deficiência. De acordo com parecer da Coordenadora Pedagógica do IFSul/*campus* Pelotas, o aluno ingressou no Instituto Federal Sul-rio-grandense em 2009 e, atualmente, está cursando o último semestre do Curso Modalidade Subsequente de Química. Informa o Parecer (IFSul, da Coordenadoria de Supervisão Pedagógica, 2013) que o aluno:

[...] possui provável déficit cognitivo, associado a comprometimento emocional e alteração na coordenação motora, porém não há confirmação do laudo, em decorrência da evitação fóbica que possui para realizar o exame de ressonância magnética do crânio.

O Parecer registra que, em seu processo de escolaridade no IFSul, o aluno “[...] necessitou de avaliação da equipe multidisciplinar desta instituição, devido a reprovações recorrentes e também por apresentar dificuldades na aprendizagem de algumas disciplinas, mais especificamente na disciplina de Prática de Laboratório”.

Verifica-se que, apesar de suas dificuldades, em ritmo próprio, o aluno permaneceu no Instituto, estando prestes a concluir seu curso. A disciplina de maior dificuldade exige-lhe o desenvolvimento de habilidades associadas à coordenação motora, cuja defasagem requer acompanhamento de suas necessidades pelo Serviço de Psicologia e profissionais da Orientação Educacional e Supervisão

Pedagógica. Desde o ano de 2012, o IFSul disponibilizou um monitor, “[...] no sentido de melhor favorecer sua aprendizagem, tanto nas aulas práticas de laboratório (onde apenas o orienta) como também em orientação aos estudos, buscando promover seu êxito e permanência no Curso” (IFSul, Coordenadoria Pedagógica, 2013).

Ressalta-se que o apoio de monitoria está em conformidade com os preceitos da Constituição Federal de 1988, quando a educação passou a figurar como um direito de todos (Artigo 206), estabelecendo a Lei 9.694/96, em seu Artigo 3º, “[...] igualdade de condições de acesso e permanência na escola”.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2012, p. 17) define que cabe

[...] aos sistemas de ensino, ao organizar a educação especial na perspectiva da educação inclusiva, disponibilizar as funções de instrutor, tradutor/intérprete de Libras e guia intérprete, bem como de monitor ou cuidador aos alunos com necessidade de apoio nas atividades de higiene, alimentação, locomoção, entre outras que exijam auxílio constante no cotidiano escolar.

O trabalho de monitoria, segundo parecer da Coordenadoria Pedagógica (IFSul, 2013), consiste que ambos os alunos – monitor e estudante com deficiência – estudem juntos, cabendo ao monitor organizar a agenda de estudos (provas e trabalhos), atividade de grande dificuldade do aluno assistido, “[...] pois não teve um ambiente familiar estimulador e que promovesse sua autonomia, tanto na vida, quanto em seu cotidiano escolar”.

A segunda aluna (AB) possui deficiência auditiva.

A audição é o sentido que mais propicia o contato do ser humano com o mundo; por isso, a comunicação é um bem de valor inestimável. A surdez é uma inabilidade total ou parcial para ouvir. É provocada por diferentes fatores: idade avançada, ruídos, intoxicações, inflamações, traumas físicos, entre outros. A surdez é categorizada, segundo Dias, Silva e Braun (2009), em: a) suave ou leve (incapacidade de ouvir sons abaixo de trinta decibéis); b) moderada (incapacidade de ouvir sons abaixo de cerca de cinquenta decibéis); c) severa (incapacidade de ouvir sons abaixo de cerca de oitenta decibéis); d) profunda (ausência da capacidade de ouvir ou a incapacidade de ouvir sons abaixo de cerca de noventa e cinco decibéis).

A partir da Lei nº. 10.436, de 24 de abril de 2002, o governo brasileiro reconheceu a Libras como língua, sendo que as pessoas com deficiência auditiva têm o direito de que, nas instituições educacionais, as aulas sejam ministradas em Libras, contando com a presença de um intérprete da língua de sinais. As pessoas com deficiência auditiva fazem parte de uma comunidade linguística alternativa (RIBAS, 2008). A esse respeito, o mesmo Autor (2008, p. 60), esclarece:

Assinalar a Libras como um sistema linguístico originário de uma comunidade é reconhecer que se trata de uma língua humana que nasceu entre pessoas que se identificam por características biológicas e culturais inerentes a elas. Para praticá-la reúnem-se em grupos em que a exercitam de forma própria, criando um modelo autêntico de se comunicar, distinguindo-se do modelo de outros grupos, embora todos eles vivam no mesmo meio social.

Entende-se, portanto, que a Libras é uma língua específica de uma comunidade com características também específicas – pessoas que não ouvem ou têm pouca capacidade de audição. É a língua através da qual a comunicação é estabelecida visualmente, mediante o uso de sinais e símbolos que caracterizam a expressão desse grupo específico.

A aluna AB relatou, em entrevista, que sua mãe teve rubéola durante a gravidez e que, por conta disso, nasceu com surdez. Aos dois anos, entrou para a Escola Alfredo Dub, quando se alfabetizou em Libras, lá permanecendo até a 8ª série do Ensino Fundamental. Seu rendimento escolar sempre foi bom, era estudiosa e participava de atividades de teatro e de fonoaudiologia. Essa escola tinha a cultura de ensinar o aluno diferente. Utilizavam a Libras em todo processo de aprendizagem, ficando bastante tranquila a aprendizagem e a comunicação. No Ensino Médio, ingressou no Curso de Magistério, experiência que lhe causou dificuldades e falta de compreensão de gestores e professores. Muitos foram os empecilhos encontrados pela aluna, que sofreu, inclusive, pressão para que desistisse do Curso. No período do estágio, transferiu-se para outro curso médio no mesmo educandário, perfazendo mais um ano e meio de estudos, concluindo, então, o Ensino Médio. Posteriormente, fez quatro vestibulares para ingressar no IFSul, *campus* Pelotas, o que conseguiu somente na quinta tentativa, ingressando no Curso Subsequente em Edificações.

A aluna AB considera que algumas mudanças importantes aconteceram em relação à experiência escolar anterior, como o uso de tecnologias e acompanhamento constante de intérpretes. Como dificuldade, além da Matemática,

aponta a leitura e escrita na Língua Portuguesa, uma vez que foi alfabetizada em Libras. Entende que ainda precisa haver avanços no atendimento ao aluno com deficiência, ampliando o uso de tecnologias e dos significados das palavras.

Como fundamental propósito profissional, a aluna AB revela seu interesse em trabalhar com projetos que ajudem as pessoas com deficiência em seu desenvolvimento e em sua inserção social.

O terceiro aluno (AC) possui paralisia cerebral, caracterizada como lesão de uma ou mais partes do cérebro, que pode ocorrer durante o período pré, peri ou pós-parto, causando comprometimento mental, motor, auditivo, visual, de linguagem e/ou de comportamento. A principal característica da paralisia cerebral é o desequilíbrio na contenção muscular que causa tensão e inclui dificuldades de força e equilíbrio (NADAL, 2013).

A paralisia cerebral do aluno AC é consequência de problemas ocorridos quando de seu nascimento: demorou a nascer e faltou-lhe oxigenação no cérebro. Desde a Educação Infantil, frequentou escolas da rede particular de ensino. Concomitantemente ao Ensino Médio, que cursa em uma escola particular do Município de Pelotas, AC matriculou-se no IFSul/*campus* Pelotas, no turno da noite. Sempre teve acompanhamento de familiares. Demonstra boa autoestima. Ao ingressar no IFSul, a insegurança maior era da mãe, que sempre procurou escolas de pequeno porte para que o filho tivesse atendimento mais individualizado. Teve difícil adaptação ao ambiente nos primeiros anos de escolaridade, durante a Educação Infantil. É arredio a ambientes festivos. Durante o Ensino Fundamental, adaptou-se bem à escola, constituindo-se em desafio para o educandário que não dispunha de estrutura física para recebê-lo, mas houve a adaptação necessária. Assistia às aulas na sala regular e acompanhava a aprendizagem com aproveitamento acima da média. Lia e escrevia com boa letra. A partir da 5ª série, ganhou um *notebook* para escrever mais rapidamente, o que dificultou a motricidade fina e a continuidade da letra legível. No Ensino Médio, recebeu o atendimento de que precisava, com as adaptações providenciadas pela escola. Sempre foi aprovado. Tem no computador uma ferramenta de grande auxílio, quando lhe são disponibilizados os conteúdos e provas por meio de *e-mail* e CD.

Fez vestibular para ingressar no IFSul quando estava no 2º ano do Ensino Médio. Matriculou-se no Curso de Eletrônica, porque gosta muito de computação e pretendia, posteriormente, cursar Engenharia da Computação. Sentiu-se incluído no Instituto (depoimentos da mãe do aluno AC).

Ao caracterizar os alunos com deficiência do IFSul/*campus* Pelotas, torna-se importante fundamentar sobre os três princípios basilares do processo de inclusão – a independência, a autonomia, o empoderamento (SASSAKI, 2008), os quais estão merecendo a atenção dos profissionais do IFSul em relação aos alunos com deficiências.

Independência é, de acordo com Sasaki (2008, p. 1), a “[...] faculdade de decidir sem depender de outras pessoas (membros da família ou profissionais especializados, por ex.)”. A maior ou menor independência decorre da quantidade e qualidade de informações disponíveis à pessoa com deficiência, bem como de sua “[...] autodeterminação e/ou prontidão para tomar decisões numa determinada situação” (SASSAKI, 2008, p. 1), quer pessoal, quer social ou econômica. Autodeterminação e prontidão podem ser aprendidas e/ou desenvolvidas e, por isso, quanto mais cedo a pessoa for desafiada a fazê-lo, maiores serão os resultados em relação à sua independência (SASSAKI, 2008).

Autonomia consiste “[...] na condição de domínio no ambiente físico-social, preservando ao máximo a privacidade e a dignidade da pessoa que a exerce” (SASSAKI, 2008, p. 1). O grau de autonomia tem relação direta com o nível de prontidão da pessoa com deficiência e a realidade de um determinado ambiente físico.

Empoderamento significa “[...] o processo pelo qual uma pessoa, ou um grupo de pessoas, usa o seu poder pessoal, para fazer escolhas e tomar decisões, assumindo assim o controle de sua vida” (SASSAKI, 2008, p. 2). Desse modo, o movimento de inclusão vem exigindo que seja reconhecida a existência desse poder nas pessoas com deficiências, o qual deverá ser usado com independência. É crescente o número de pessoas com deficiência que, conforme considera Sasaki (2008, p. 2), estão tomando consciência de que

[...] além de terem o poder de controlar sua vida, possuem o poder de exigir mudanças na sociedade. Estas pessoas constituem um segmento populacional bem informado, consciente de seus direitos, de suas capacidades e de seu poder de escolher e decidir sobre sua vida e influir dentro do contexto social. Ou seja, elas se tornaram **pessoas empoderadas**.

Isso permite que as pessoas com deficiência exijam adequações da sociedade às suas necessidades e especificidades, garantindo, assim, o direito à equidade, ou seja, à equiparação de oportunidades para todos os seres humanos.

Essa adequação refere-se às atitudes das pessoas em geral, ao ambiente físico, aos produtos, serviços, processos e procedimentos, aos meios de comunicação.

Isso confirma que a pessoa com deficiência pode chegar a desempenhos bem sucedidos, como os revelados pelo Aluno AA, que obteve aprovação em todas as disciplinas do semestre anterior e, no semestre em curso, no qual cursa 09 (nove) disciplinas, já se encontra aprovado em 06 (seis) dessas. Mostra-se assíduo, dedicado aos estudos, com autoestima elevada, cultivando sonhos (IFSul, Coordenadoria Pedagógica, 2008).

Assim, é indispensável que os princípios basilares da inclusão sejam fortalecidos no espaço escolar, tendo em vista que o período da escolarização precisa responder à aprendizagem da cultura de um povo, assim como desenvolver as melhores condições de cidadania para todos os sujeitos.

A terceira questão de pesquisa – **quais os limites e possibilidades da política de inclusão educativa de alunos com deficiência no IFSul-rio-grandense/campus Pelotas** – foi respondida pelos coordenadores de cursos, professores, coordenadores pedagógicos e alunos.

Dentre as **limitações**, destacam-se: a demora na conscientização das pessoas, a fim de que aceitem as diferenças, assim como a resistência de alguns profissionais para promover a inclusão escolar.

Entende-se que a inclusão é um movimento mundial, constituindo-se em ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos pela educação, sem nenhum tipo de discriminação. A ausência dessa conscientização torna-se, muitas vezes, obstáculo invisível à educação inclusiva, baseada no paradigma que afirma os direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, que vislumbra a equidade como condição inarredável do processo de inclusão.

Entende-se que essas limitações evidenciam a necessidade de confrontar, nos diferentes espaços de gestão institucional, as práticas discriminatórias, criando alternativas para superá-las. Nessa direção, a educação inclusiva assumirá papel central no debate acerca da sociedade contemporânea e do compromisso da escola na superação da lógica da exclusão.

A falta de políticas efetivas é outro aspecto indicado como limitador ao processo de inclusão escolar. No entanto, o volumoso acervo de políticas e

consequente aporte legal disponível no Brasil evidenciam o consistente esforço que o País vem realizando no sentido de ratificar os vínculos entre democracia e direitos fundamentais, dentre os quais se encontra o acesso e permanência bem sucedida de pessoas com deficiência na escola.

Dentre as fontes normativas das políticas públicas, destaca-se, como exemplo, o parágrafo inicial da Política Nacional de Direitos Humanos (1996, p. 1) que afirma: “Não há como conciliar democracia com as sérias injustiças sociais, com as formas variadas de exclusão e com as reiteradas violações aos direitos humanos que ocorrem em nosso País”.

Isso traduz a ideia dominante das políticas públicas, pretendendo uma sociedade na qual os direitos humanos – civis, políticos, econômicos, sociais, culturais e linguísticos – “[...] sejam respeitados e protegidos, repudiando-se as desigualdades sociais e todas as perversas formas de exclusão” (CARVALHO, 2010, p. 15). Para que isso ocorra, torna-se indispensável a participação de todos os cidadãos, em todos os âmbitos, como resultado da organização da sociedade civil e do uso de instrumentos legais capazes de operacionalizar as intencionalidades proclamadas.

Nesse sentido, há, ainda, a se considerar que os seres humanos, de forma consciente ou inconsciente, colocam inúmeras barreiras à operacionalização dessas políticas. Essas barreiras podem representar desafios que a Instituição Escolar desejará transpor, quanto podem levar à acomodação, ao desestímulo, à desistência. No caso em análise, as barreiras são, geralmente, construídas fora do espaço escolar como consequência do imaginário social, no qual a pessoa com deficiência aparece como uma sobrecarga, um empecilho à “normalidade” da proposta pedagógica, calcada, ainda, na pretensão da homogeneidade entre os seres humanos.

Importantes aspectos indicados como limitadores do processo de inclusão escolar do aluno com deficiência referem-se ao pouco conhecimento acerca do tema e a insuficiente formação dos professores para trabalhar essa questão.

Reafirma-se que existem, no Brasil, políticas e diretrizes que sustentam a formação de professores, tanto inicial quanto continuada, voltadas para o desempenho docente e execução de serviços junto a alunos com deficiência.

De modo geral, a formação de professores, conforme afirma Freitas (2006, p. 168), “[...] não contribui suficientemente para que seus alunos se desenvolvam como pessoas, tenham sucesso nas aprendizagens escolares e, principalmente, participem como cidadãos detentores de direitos e deveres na chamada sociedade do conhecimento”.

Não se trata de responsabilizar pessoalmente os professores pela reduzida aprendizagem dos alunos, mas de alertar para a necessidade que uma revisão urgente dos processos de formação para a sociedade atual, os quais passaram a exigir, ainda na compreensão de Freitas (2006, p. 169),

[...] metodologias pautadas na articulação teoria-prática, na resolução de situações-problema e na reflexão sobre a atuação profissional. Nesse contexto, a atuação do professor tem como dimensão principal a docência, mas não se restringe a ela, incluindo também a participação em projetos educativos, a produção de conhecimento.

A situação que se configura no IFSul-rio-grandense/*campus* Pelotas guarda, ainda, forte influência de uma pedagogia que privilegia a informação centrada em conteúdos específicos das disciplinas que constituem o currículo escolar. Romper com esse modelo pedagógico apresenta-se como um imenso desafio, uma vez que os cursos de formação, geralmente, dão primazia à pedagogia conteudista.

Portanto, os depoimentos dos participantes da pesquisa permitem perceber que existe, na Instituição, uma expectativa de que a mudança ocorra com urgência, tanto na formação inicial quanto na continuada. Nessa direção, percebe-se que o IFSul/*campus* Pelotas se orienta pela política de formar profissionais não encerrados no conhecimento específico da deficiência, como ocorreu com a formação de professores para a Educação Especial, no Brasil, durante muito tempo. Há o entendimento de que formação deverá estar referenciada em cada aluno, cuja realidade não se encaixa em um receituário geral, ainda que trate de uma área específica da ação docente.

Compreende-se, assim, que a formação dos profissionais e, de modo particular, do professor, precisa contemplar os fundamentos da deficiência e possibilitar que o professor escolha/construa suas metodologias, passando a fazer parte da equipe pedagógica da Instituição Escolar, superando a dicotomia entre aqueles que pensam e aqueles que executam a ação educativa. Esse procedimento

é determinante para o êxito da inclusão escolar e de sua melhor compreensão em seus princípios, fortalecendo-se e expandindo-se no ambiente escolar e social. Tal modo de encaminhar a prática docente, certamente, envolverá a construção de conhecimentos, a utilização de equipamentos, arranjos interativos e parcerias entre todos os sujeitos – gestores, coordenadores, professores e alunos. Nesse sentido, os sujeitos entrevistados indicam a necessidade de que seja promovido o aperfeiçoamento contínuo dos profissionais, intensificando-se a realização de seminários, palestras, cursos, relato de experiências relativamente ao tema da inclusão de alunos com deficiência no ambiente escolar.

Desse modo, conforme afirma Tardif (2002, p. 177), a formação de professores no IFSul está configurando-se, a partir dos desafios da inclusão, como “[...] processo contínuo e permanente de desenvolvimento, o que pede do professor disponibilidade para a aprendizagem; da formação que o ensine a aprender; e do sistema escolar no qual ele se insere como profissional, condições par continuar aprendendo”.

Outros aspectos limitadores da inclusão, indicados pelos respondentes, referem-se à inadequação da área física e às restrições das instalações e dos equipamentos próprios para o atendimento ao aluno com deficiência.

Isso remete à questão da acessibilidade. Em sua origem, a acessibilidade esteve preocupada com a interação do sujeito com o ambiente físico. Com o desenvolvimento da informação e da tecnologia, o conceito de acessibilidade evoluiu de modo a levar em conta essas realidades. Assim, no entendimento de Mello e Wagner (2001, p. 79),

[...] para determinados meios, a acessibilidade refere-se à conectividade, para outros aos meios econômicos, à infraestrutura, aos meios cognitivos e à educação, à disponibilidade de informações ou, ainda, ao grau de “usabilidade” de um produto. Para as pessoas com deficiência, a acessibilidade representa a possibilidade de participação plena e efetiva na sociedade e no mundo do trabalho.

O Decreto-lei nº. 5.296, de 2 de dezembro de 2004, regulamenta as Leis nº. 10.048, de 8 de novembro de 2000, e nº. 10.098, de 19 de dezembro de 2000, as quais estabelecem normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade.

Art. 2º Ficam sujeitos ao cumprimento das disposições deste Decreto, sempre que houver interação com a matéria nele regulamentada:

I – a aprovação de projeto de natureza arquitetônica e urbanística, de comunicação e informação, de transporte coletivo, bem como a execução de qualquer tipo de obra, quando tenham destinação pública ou coletiva.

O referido Decreto aponta para a necessidade de atendimento prioritário às pessoas com deficiência: “Art. 5º – Os órgãos da administração pública direta, indireta e fundamental, as empresas prestadoras de serviços públicos e as instituições financeiras deverão dispensar atendimento prioritário às pessoas portadoras de deficiência ou com modalidade reduzida”.

Desse entendimento, decorrem as Normas Brasileiras Regulamentadoras que tratam da acessibilidade em veículos automotores; comunicação na prestação de serviços; ao sistema de transporte aquaviário, rodoviário, aéreo, trem urbano, transporte coletivo; ao autoatendimento bancário; à comunicação na televisão; a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos.

Ao analisar esses aspectos limitativos ao processo de inclusão de alunos com deficiências no IFSul/*campus* Pelotas, torna-se necessário apresentar algumas reflexões sobre espaço escolar, entendendo-o para além das condições físicas do prédio escolar.

A ideia de espaço pode remeter, de forma reducionista, às dimensões físicas da escola: salas de aula, dependências administrativas, áreas externas e outros aspectos que envolvem sua arquitetura e engenharia. Todavia, no esclarecimento de Carvalho (2010, pp. 179-180),

[...] faz parte do espaço escolar uma outra dimensão, e que inclui as atitudes daqueles que transitam, cotidianamente, no interior da escola. Este espaço atitudinal é difícil de ser quantificado, pois envolve elementos não mensuráveis, tais como conhecimentos, as experiências, os sentimentos, filosofia de educação daqueles que convivem, permanentemente, no intramuros das escolas (alunos, professores, administradores, equipe de infraestrutura administrativa...).

É a escola, assim, um espaço plural, impregnado de valores, regras e de posturas contraditórias quanto aos propósitos educativos e às práticas escolares, dentre os quais se encontra a inclusão de alunos com deficiências.

Decorrem dessas percepções, as questões e os encaminhamentos relativos à dimensão física do educandário e as condições de acessibilidade do aluno com deficiência.

Muitas são as barreiras físicas, também denominadas de barreiras arquitetônicas, que ainda persistem nas escolas: falta de rampas e elevadores, calçamentos irregulares, portas impeditivas de acesso às pessoas em cadeiras de rodas, banheiros não adaptados, falta de sinalização (inclusive olfativas), dentre outras que facilitem a movimentação das pessoas com deficiências no espaço escolar.

O movimento pela eliminação de barreiras arquitetônicas surgiu, nos Estados Unidos da América do Norte, no início da década de 1960. Sasaki (2010, p. 148) refere que, inicialmente,

[...] o movimento procurou chamar a atenção da sociedade para a existência desses obstáculos e para a necessidade de eliminá-los ou, pelo menos, reduzi-los ao mínimo possível. Foi aí que se começou a falar em “adaptação do meio físico”. O importante era adaptar os (já existentes) ambientes físicos, transportes e produtos, de tal forma que eles se tornassem utilizáveis pelas pessoas com deficiência.

Atualmente, a prática de simplesmente adaptar os espaços físicos está sendo substituída pelo conceito de desenho acessível, que, segundo Sasaki (2010, p. 149), é

[...] um projeto que leva em conta a acessibilidade voltada especificamente para as pessoas com deficiência física, intelectual, auditiva, visual ou múltipla, de tal modo que elas possam utilizar, com autonomia e independência, tanto os ambientes físicos (espaços urbanos e edificações) e transportes, agora adaptados, como os ambientes e transportes construídos com a acessibilidade já na fase de sua concepção.

Embora o tema das barreiras arquitetônicas tenha avançado nos últimos anos, seguindo a regulamentação legal, continua a necessidade de seguir esclarecendo engenheiros, arquitetos, administradores, políticos e educadores para a indispensável mudança quanto à qualificação do espaço físico escolar.

Nesse sentido, precisam ser considerados, também, os equipamentos concernentes à aprendizagem do aluno com deficiência. Isso implica em considerar a tecnologia assistiva, “[...] que se refere a todo o conjunto de produtos e recursos que de alguma maneira contribuem para proporcionar ou ampliar habilidades, promovendo assim vida independente para as pessoas com deficiências” (MELLO, WAGNER, 2011, p. 82).

A necessidade de que os cursos profissionalizantes disponham de tecnologia assistiva adequada à formação do aluno com deficiência é um aspecto veementemente apontado pelos entrevistados, entendida como urgência dentre as ações inclusivas.

As manifestações dos entrevistados permitem, ainda, que se entenda que a qualificação do espaço escolar do IFSul, tanto físico quanto atitudinal, é uma questão que vem exigindo intervenções cada vez mais adequadas e ampliadas. O IFSul/*campus* Pelotas propõe-se a ser uma instituição inclusivista. Conseqüentemente, vem construindo um *design* inclusivo, ou seja, a “[...] oferta de um leque variado de produtos e serviços que cubra as necessidades de diferentes populações, adaptação, meios alternativos de informação, comunicação, mobilidade e manipulação, produtos e serviços de apoio/acessibilidade” (MELLO; WAGNER, 2011, p. 81). Ações consistentes fazem parte do planejamento da Instituição, revelando a visão global que permeia o espaço escolar quanto ao processo inclusivista. Em sua prática, o Instituto está fundamentado na legislação pertinente à acessibilidade, vinculando suas ações às orientações emanadas da Subcoordenadoria Nacional para a Integração de Pessoa Portadora de Deficiência – CORDE, órgão da Secretaria Especial de Direitos Humanos da Presidência da República, responsável pela gestão de políticas voltadas à integração da pessoa com deficiência, cujo eixo focal dirige-se à defesa de direitos e promoção da cidadania (CORDE, 2013).

As questões relativas ao currículo dos cursos e a conseqüente prática pedagógica são aspectos indicados como restritivos à inclusão escolar.

Segundo Coll (1996, pp. 33), currículo

[...] é um elo entre a declaração de princípios gerais e sua tradução operacional, entre a teoria educacional e a prática pedagógica, entre o planejamento e a ação, entre o prescrito e o que realmente sucede nas salas de aula (...). Currículo é o projeto que preside as atividades educativas escolares, define suas intenções e proporciona guias de ação adequadas e úteis para os professores que são diretamente responsáveis por sua execução. Para isso, o currículo proporciona informações concretas sobre **o que ensinar, quando ensinar, como ensinar e como e quando avaliar.**

Nessa conceituação, encontram-se indicados os componentes do currículo: os conteúdos programáticos, sua sequência temporal, a metodologia de ensino e a avaliação da aprendizagem.

As atividades curriculares, portanto, caracterizam-se por serem intencionais, sistemáticas e planejadas pelos educadores, a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais, atendendo, assim, às peculiaridades de cada escola. Isso implica em adaptações curriculares, desde os parâmetros nacionais até o currículo da instituição escolar.

Entende-se, pois, que esses dois aspectos – currículo e prática pedagógica – encontram-se associados rigorosamente à formação de professores, cuja proposta tende, atualmente, a incluir formação para lidar com a diversidade, conforme sugerem as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL. CNE, Resolução nº. 2/2001), garantindo educação para todos, independentemente de suas especificidades. Para tanto, no entendimento de Glat e Nogueira (2002, p. 25), deve-se assegurar

[...] a oferta de uma formação que possibilite aos professores analisar, acompanhar e contribuir para o aprimoramento dos processos regulares de escolarização, no sentido de que possam dar conta das mais diversas diferenças existentes entre seus alunos.

Isso remete para novas compreensões acerca do currículo escolar e das práticas pedagógicas envolvendo alunos com deficiência.

O Artigo 8º da mesma Resolução apresenta definições a respeito do currículo escolar, destacando que as escolas da rede regular devem prever e prover na organização de suas classes comuns:

III – flexibilizações e adaptações curriculares que considerem o significado prático e instrumental dos conteúdos básicos, metodologias de ensino e recursos didáticos diferenciados e processos de avaliação adequados ao desenvolvimento de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, em consonância com o projeto pedagógico da escola, respeitada a frequência obrigatória.

O conceito de currículo envolve diferentes aspectos, dentre os quais estão situadas as questões relacionadas à aprendizagem, cujos resultados insatisfatórios servem, geralmente, como motivos para incluir o aluno no grupo dos que apresentam deficiências. Muitos entrevistados apontaram essa dificuldade de lidar

com as diferenças individuais, argumentando que não foram preparados para essa situação. Sentem-se, muitas vezes, imobilizados em sua ação pedagógica quando a diferença entre os alunos se apresenta.

A esse respeito, Carvalho (2010, p. 123) afirma:

A mudança de atitudes frente à diferença, com a conseqüente necessidade de repensar o trabalho desenvolvido nas escolas é (...) uma barreira de complexa natureza, mais trabalhosa para ser removida, pois se trata de um movimento “de dentro para fora” e isto leva tempo.

Grande parte dos entrevistados atesta que a proposta curricular precisa passar por mudanças que atendam à realidade dos alunos com deficiência. Consideram os respondentes que esses alunos não podem se adaptar ao currículo existente, mas que deverá o currículo ser adaptado à realidade do aluno.

Ainda em relação ao currículo, há de se considerar o aspecto relativo à aprendizagem do rendimento escolar. A tentativa, largamente presente nas escolas, de homogeneizar resultados de aprendizagem constitui-se como uma barreira de difícil remoção no processo inclusivista. Difícil, mas não impossível, conforme enfatiza Carvalho (2010, pp. 104-105):

Para assegurar e garantir que todos os aprendizes tenham experiências de aprendizagem ricas, relevantes e adequadas às suas características individuais e diferenciadas, há necessidade de flexibilizar a proposta curricular, especialmente quando se trata de alunos que apresentam dificuldades na aprendizagem porque têm necessidades educacionais especiais (transitórias ou não).

Fica evidente, desse modo, que as adaptações curriculares precisam ser entendidas como mais uma alternativa que possibilita a concretização de maiores níveis de individualização do processo ensino-aprendizagem escolar.

Isso permite a compreensão, de acordo com Carvalho (2010, p. 105), de que as adaptações curriculares “[...] consistem em modificações espontaneamente realizadas pelos professores e, também, em todas as estratégias que são intencionalmente organizadas para dar respostas às necessidades de cada aluno”.

Torna-se necessário esclarecer que, ao tratar de adaptação curricular, não se está propondo outro currículo: trabalha-se com o currículo adotado pela escola, fazendo os ajustes necessários (flexibilizações nos objetivos, conteúdos,

metodologia, temporalidade e práticas de avaliação da aprendizagem) em busca da construção de conhecimentos, garantindo a todos o direito de aprender e de participar.

Os **avanços** são apresentados de forma pulverizada, com incidência reduzida em cada item. Isso, no entanto, não retira a relevância das contribuições dos participantes da pesquisa, assim como não afasta o valor dos avanços identificados pelos entrevistados.

Dentre os **avanços**, foram destacados aspectos relacionados à reformulação da área física do *campus* pesquisado, de modo a melhorar a acessibilidade dos alunos com deficiência. Isso resulta do acolhimento que professores, coordenadores de cursos, coordenadores pedagógicos e gestores dispensam aos alunos com deficiência, criando condições de acessibilidade arquitetônica, a par de projetos de acessibilidade pedagógica, conforme revela o Plano de Ação do NAPNE/2012, no qual constam ações como:

- incorporação de um profissional de educação ao quadro de servidores, para trabalhar em sala multifuncional;
- contratação de tradutor e intérpretes de libras em número suficiente, de acordo com a Lei nº. 10.098, de 19 de dezembro de 2000;
- organização de ciclo de palestras sobre educação inclusiva para servidores e comunidade externa;
- montagem de quadro de palestrantes para o ano de 2013;
- realização de reuniões e oficinas para sensibilizar a comunidade do *campus* Pelotas sobre a inclusão escolar;
- melhoria da infraestrutura, readequando a área física do *campus* Pelotas;
- auxílio na elaboração do plano de adequação dos espaços, segundo as Normas Técnicas de Acessibilidade;
- criação de uma sala de Recursos Multifuncionais, adequando o espaço físico e realizando levantamento de materiais e equipamentos necessários para atender aos alunos com deficiências;
- melhoria da área física da Biblioteca;
- aquisição de mobiliário adaptado para cadeirantes e equipamento de ampliação de caracteres para uso de pessoas com baixa visão;
- capacitação em Libras para servidores da Biblioteca;

- apoio pedagógico aos alunos com deficiência durante o período letivo, planejando com os professores e equipe multidisciplinar estratégia de ação para acompanhamento e reforço para alunos com necessidades educacionais específicas, bem como propiciando auxílio aos docentes na confecção de materiais pedagógicos adequados.

Essas ações revelam que o IFSul, principalmente por meio do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas – NAPNE, atua no sentido de atender a legislação específica sobre inclusão escolar, focando o trabalho em duas direções: 1) acessibilidade do aluno com deficiência ao espaço e ao currículo escolar; 2) qualificação de professores e técnico-administrativos (IFSul, 2013).

As ações propostas estendem-se à comunidade externa do Instituto, sendo realizadas atividades como:

- continuação do curso de Libras;
- continuidade de aulas de xadrez para pessoas com deficiências visual e auditiva;
- realização de curso de música para pessoas com deficiência visual;
- criação de uma videoteca contendo conteúdos de Libras;
- planejamento de curso de Braille e de materiais adaptados para professores da rede pública de ensino;
- planejamento de projeto de literatura para alunos da Escola Alfredo Dub.

A análise dessas ações permitem concluir que no IFSul/*campus* Pelotas se encontram perspectivas promissoras de inclusão social/escolar, permitindo a realização de experiências de relações entre os sujeitos educativos, os sujeitos com deficiências e o contexto social e escolar. Para a ampliação dessas experiências, outros sujeitos deverão ser chamados para compor esses contextos: os familiares dos alunos com deficiência. Este aspecto não foi aventado pelos entrevistados.

Acredita-se que o processo de inclusão escolar deve envolver não somente os sujeitos escolares, mas, primordialmente, os familiares do aluno com deficiência. É um processo que apresenta inúmeras barreiras, essencialmente de ordem psicossocial, derivada do imaginário social que acompanhou/acompanha a deficiência. A escola precisa auxiliar a família a superar esses obstáculos e valorizar a imensa contribuição que ela poderá fornecer à instituição escolar como fonte de informações seguras acerca do aluno.

Como avanços relativamente ao processo de inclusão de alunos com deficiências no IFSul, os entrevistados ainda apontaram: o próprio movimento inclusivo na Instituição; a contratação de monitores e intérpretes de Libras como forma de apoio ao aluno e aos professores no desenvolvimento das atividades de ensino-aprendizagem; momentos de discussão acerca do processo pelos professores, incluindo intérpretes e, por vezes, o aluno com deficiência, o que tem permitido o crescimento conjunto dos envolvidos no processo de inclusão; a existência de equipe multidisciplinar para suporte aos professores e aos alunos; parcerias com outras instituições de ensino no sentido de intercambiar experiências de inclusão escolar, entre outros avanços de grande importância no contexto inclusivista.

Vale destacar que, dentre os avanços apontados, encontra-se a concretização do direito à educação, o que contribui para minimizar as diferenças, promovendo a inclusão social e educacional. Os entrevistados percebem muito bem que a inclusão social e a inclusão escolar são faces de um mesmo processo – o reconhecimento do direito de todos aos bens construídos pela humanidade, sem qualquer forma de preconceito ou discriminação. Denotam os respondentes o interesse em participarem do processo inclusivista que está sendo promovido pelo IFSul/*campus* Pelotas. Indicam, como significativo avanço, o fato de o Instituto definir sua política de inclusão, inserindo-a em seus documentos legais, criando uma diretoria sistêmica junto à Reitoria, multiplicando os núcleos de inclusão em todos os *campi* do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense.

Destaca-se, ainda, o projeto para revisão do processo de vestibular, destinando o IFSul atenção especial ao ingresso de alunos com deficiência na Instituição.

Na questão relativa às **sugestões para a qualificação da Política de Inclusão Institucional**, foram apresentados valiosos encaminhamentos que servirão para reconfigurar o processo de inclusão escolar de pessoas com deficiência no IFSul/*campus* Pelotas.

Em primeiro lugar, existe o posicionamento que esse processo deverá ser estendido a todos os *campi*, constituindo-se em política vigorosa do IFSul-rio-grandense. A seguir, é enfatizada a necessidade de formação continuada para todos os que trabalham com esses alunos, promovendo cursos, palestras, oficinas e

colocando-os em contato com profissionais experientes e pesquisadores da área da deficiência. Isso permitirá quebrar paradigmas. Para tanto, o conhecimento é indispensável a todos os profissionais do IFSul.

Importante sugestão refere-se à participação de toda a comunidade no processo de inclusão, não ficando restrita somente àqueles que, no momento, trabalham com alunos com deficiência. O Instituto, como um todo, deve prever situações dessa natureza.

Proceder a estudo detalhado sobre os cursos profissionalizantes oferecidos pelo IFSul, comparando habilidades requeridas pela formação e o potencial do aluno com deficiência; orientar os candidatos no sentido de aprofundarem seu conhecimento sobre os cursos, avaliando suas possibilidades de formação, antes do ingresso no IFSul, configuram-se também como outras significativas sugestões. Em contrapartida, a Instituição também amplia seu conhecimento acerca da realidade de cada tipo de deficiência, promovendo a acessibilidade, redimensionando suas práticas pedagógicas e a formação de profissionais de acordo com as situações identificadas. Não há como ignorar que a formação profissional exige o desenvolvimento de habilidades específicas e que isso deverá ser considerado no momento da escolha do curso a frequentar pelo aluno com deficiência. O aluno bem-sucedido no curso terá estímulo para ali permanecer, o que significará, verdadeiramente, a inclusão escolar, mesmo havendo o entendimento de que incluir não significa igualar.

Ampliar o acesso ao IFSul por meio de vestibular específico é outra sugestão apresentada. Estabelecer, conseqüentemente, a trajetória do aluno na Instituição como um processo, no qual uma equipe multidisciplinar o acompanhe ao longo do curso, atuando junto aos professores e demais profissionais de apoio e, após a conclusão, auxiliá-lo na inserção no mundo do trabalho. Esses procedimentos promoverão a verdadeira inclusão, uma vez que atuará no ingresso, na permanência e na conclusão de sua escolaridade.

Realizar pesquisas, como a que ora se desenvolve, é outra sugestão apresentada. Ressalta-se que, dentre inúmeras outras vantagens, a pesquisa deve ser considerada como vetor para que a Instituição reveja suas práticas. Na perspectiva dos movimentos de ensino-aprendizagem, a pesquisa envolve aspectos político-administrativos, filosóficos, gerenciais e psicopedagógicos, contribuindo significativamente para a construção do conhecimento necessário ao tema em foco.

É ressaltada a sugestão de que deve haver respeito quanto ao ponto de partida de cada aluno, sua realidade pessoal e suas condições de aprendizagem, o que complementa a proposta acima. Somente um trabalho de diagnóstico individual permitirá conhecer cada aluno e atendê-lo em suas particularidades, propiciando adaptações físicas e curriculares. Essa é uma condição prospectiva, que precisa ser intensamente trabalhada, a fim de que ocorra a inclusão pretendida.

Em virtude da importância atribuída à inclusão escolar de alunos com deficiência, é sugerida a implantação de uma Coordenadoria que trate de políticas de inclusão, de modo que alunos com outros tipos de necessidades especiais tenham também acesso à educação ofertada pelo IFSul.

Por fim, chega-se à análise e interpretação do problema de pesquisa – **como os alunos com deficiência, docentes e coordenadores percebem a política de inclusão educativa implantada no IFSul-rio-grandense/campus Pelotas?**

De modo geral, existe preocupação dos entrevistados em relação ao processo de inclusão escolar de alunos com deficiência, mesmo que os posicionamentos sejam diferentes, revelando maior ou menor conhecimento a respeito dessa realidade. Há convergência sobre a necessidade de que o IFSul promova efetivamente a inclusão de alunos com deficiência, incontestavelmente um direito reconhecido pela totalidade dos respondentes.

Verifica-se a positiva intenção dos sujeitos da pesquisa de participarem de forma consciente do processo inclusivista, indicando, para tanto, a necessidade de permanente formação dos profissionais do IFSul/campus Pelotas, assim como do conhecimento de experiências exitosas realizadas nesse sentido.

Há o reconhecimento de que o IFSul/campus Pelotas tem sua Política de Inclusão apoiada na legislação e nos aportes educativos concernentes, verificando-se decisões de grande compromisso com esse processo, cuja normatização foi incluída nos documentos institucionais.

Identifica-se que o processo relativo aos alunos com deficiência encontra-se em uma fase de transição entre a integração e a inclusão propriamente dita. Nesse contexto, o IFSul, por meio principalmente de seus coordenadores pedagógicos, tem promovido estudos que envolvam a comunidade interna, analisando criticamente os marcos filosóficos, ideológicos, situacionais e pedagógicos que permitam avançar no sentido da inclusão, facilitando as necessidades dos alunos com deficiência e o estabelecimento de prioridades no atendimento a esses estudantes. Destaca-se,

nesse movimento inclusivo, o entendimento de que o estabelecimento de políticas nesse sentido não são suficientes para a efetivação da inclusão escolar: primeiramente, a Instituição vem construindo uma concepção participativa acerca da inclusão, ao mesmo tempo em que identifica/constrói as condições necessárias para a ocorrência do processo de inclusão escolar. Esse movimento caracteriza-se como o grande desafio institucional a superar, o que exigiu a definição de linhas estratégicas de atuação. Nesse aspecto, na construção de uma Instituição Inclusivista, o IFSul/*campus* Pelotas detém seu foco em estratégias que contemplam:

- a concepção de inclusão escolar: ampliando espaços de discussão e sistematizando conhecimentos pertinentes ao tema;
- a organização sustentável de recursos: concebendo e disponibilizando as condições físicas e curriculares que permitam a permanência e o sucesso escolar;
- o fortalecimento de serviços especializados: implantando e implementando modalidades de atenção ao aluno com deficiência, disponibilizando agentes para apoio (intérpretes, monitores), assim como a formação continuada de docentes e demais profissionais;
- a diversificação de opções de formação escolar: definindo e programando estratégias que ampliem oportunidades e ocupações em diferentes ramos produtivos, objetivando a inserção da pessoa com deficiência no mundo do trabalho (estratégia em fase inicial);
- a flexibilidade curricular no sistema regular: criando condições para garantir a escolarização com sucesso, identificando habilidades em potencial dos alunos com deficiência, encaminhando para a aceitação das diferenças individuais no processo de aprendizagem.

Conclui-se que a caminhada da inclusão escolar para alunos com deficiência no IFSul/*campus* Pelotas encontra-se aguçada de desafios, conforme apontados ao longo deste trabalho. No entanto, é possível a percepção de que esses desafios constituem-se como pontos de chegada para novas realizações, porque uma conquista básica já está construída – a aceitação da diferença, o que pressupõe a equidade de oportunidades de aprender e de participar.

Acredita-se que o IFSul/*campus* Pelotas já encontrou o caminho da inclusão escolar de alunos com deficiência e, com certeza, já começou a trilhá-lo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tantas palavras foram escritas, tantas reflexões foram feitas. Propus um desafio amplo e finalizo com a sensação contraditória de inconclusão (SILVA, 2008, p. 54).

Inconclusão, entretanto, distante do sentimento de fracasso. Finaliza-se esta Dissertação invadida por intenso sentimento de realização e de esperança, que são pontes para a construção de novas perspectivas.

A trajetória do estudo constituiu-se por valiosos desafios, permitindo à pesquisadora a realização de múltiplas reflexões, ao trilhar caminhos já percorridos por inúmeros autores e, o mais gratificante, ter aberto trilhas para a construção de novos conhecimentos, contribuindo para inovadoras perspectivas a respeito da inclusão escolar de pessoas com deficiência.

Inconclusão entendida como força propulsora para a continuidade de tão complexo movimento humano e, por isso, jamais concluído, fechado, definitivo.

As palavras registradas, portanto, constituem as ideias possíveis de um tempo determinado. Outros tempos virão e tantas outras ideias serão possibilitadas, valorizadas, enfatizadas no processo de construção do conhecimento sobre a inclusão escolar de pessoas com deficiência. Reafirma-se que esse é um processo sempre inconcluso e provocador de novos questionamentos. Essa compreensão justifica-se a partir de dois argumentos: o primeiro relaciona-se ao entendimento de que a realidade é dinâmica, limitando sua apreensão pela pesquisador; o segundo refere-se ao fato de que o conhecimento ocorre no e decorre do movimento histórico-social que permite o questionamento do existente, possibilitando outras construções com características inovadoras/evolutivas, instigando a transformação e a mudança.

Nessa perspectiva, optou-se por resgatar as premissas que se mostraram de maior relevância e serviram para orientar o trabalho de pesquisa. Desse modo, essas premissas conduzem a considerações que, de forma subliminar, assumem

características de conclusões, sempre relativas e passíveis de novas compreensões. Essas conclusões retratam, pois, no tempo e no espaço delimitados desta pesquisa, os movimentos humanos e as teias sociais entrelaçadas pelos autores consultados e pelos sujeitos da investigação. Em sequência, as conclusões abrem espaço para perspectivas de continuidade do processo pesquisado.

O complexo movimento de ideias e discursos sobre a inclusão social e escolar de pessoas com deficiência tem assumido crescente dimensão em diferentes espaços institucionais, sociais e midiáticos. Nesse contexto, a pesquisa realizada explorou a trajetória histórica e conceitual desse tema, procurando identificar as implicações políticas, legais e educacionais no processo de exclusão-inclusão dessas pessoas.

Alinhou-se a pesquisa ao propósito de contribuir para a problematização e o delineamento de alternativas para a efetivação da inclusão escolar de pessoas com deficiência, de forma democrática e qualificada para todos. Este é um desafio que permanece ainda no século XXI.

A fim de vencer esse imenso desafio, conclui-se que não basta denunciar situações de exclusão social e escolar. Há de constituir-se um novo **paradigma**, no qual a relação exclusão-inclusão assuma características diferentes, reconfigurando as políticas sociais e, por consequência, as políticas educacionais, exigindo uma ética pautada nos direitos fundamentais de todos os seres humanos, eliminando qualquer forma de discriminação e preconceito.

Assim, o paradigma inclusivista propõe uma nova visão acerca da deficiência, uma vez que o paradigma médico tornou-se insuficiente para explicá-la. A ampliação de conhecimentos em diversas áreas contribui com novas explicações para a deficiência, as quais apontam possibilidades múltiplas para o tratamento e atenção à pessoa com deficiência. Assim, o conjunto desses fatores tem permitido a construção, o fortalecimento e a ampliação de um novo paradigma, que considera questões sociais e preconiza o direito à inclusão social e escolar a todas as pessoas com deficiência.

Como perspectiva de continuidade, indica-se a necessidade de que as premissas que configuram o paradigma inclusivista sejam amplamente discutidas à luz da realidade do IFSul/*campus* Pelotas, abrangendo a comunidade escolar não apenas como um programa específico e, sim, como pressuposto fundante que se põe no cotidiano escolar, privilegiando princípios e práticas de inclusão. Isso requer,

essencialmente, a superação do entendimento de que a deficiência é uma doença e, portanto, uma condição restritiva e impeditiva do desenvolvimento do aluno com deficiência.

As **políticas públicas** voltadas ao atendimento escolar de pessoas com deficiência, no Brasil, configuram-se a partir de movimentos internacionais e, mais recentemente, de reivindicações de determinados segmentos da sociedade brasileira. Desse modo, existe um arcabouço legal e educacional que pressiona a instituição escolar a promover o processo de inclusão das pessoas com deficiência, ao mesmo tempo em que amplia a conscientização a respeito dos direitos desses sujeitos.

Nesse sentido, entende-se que são crescentes os aportes legais e educacionais decorrentes das políticas públicas concernentes a essa área, uma vez que a inclusão escolar requer, constantemente, o confronto com determinantes de ordem histórica, política e social, extrapolando, portanto, os limites da escola. Essa é uma questão com resultados ainda frágeis e reduzidos, revelando o descompasso entre teorias e práticas. Nesse caso, os princípios de universalização e democratização do acesso e permanência na escola deixam, muitas vezes, de ser atendidos, quando se dirigem às pessoas com deficiência.

Conclui-se que o IFSul/*campus* Pelotas vem detendo seu foco na conscientização do direito à diferença, problematizando acerca do processo inclusivista, o que tem permitindo a implementação, no tempo-espço escolar, de formas de relação que superem a dicotomia entre o ensino comum e o especial, procurando minimizar as diferenças entre eles, ainda que sejam mantidas as especificidades requeridas pelas situações peculiares, ao mesmo tempo em que pretende, o mais possível, afastar-se de soluções paliativas.

Como perspectiva de continuidade do processo de inclusão, sugere-se o fortalecimento da relação entre as propostas para o ensino comum e o ensino especial, o que se constitui como estratégia fundamental do âmbito das políticas públicas direcionadas à inclusão de alunos com deficiência.

Outra relevante premissa decorre do intenso debate que se verifica entre educadores brasileiros acerca de temas relativos à **educação**, dentre os quais se encontra o foco da educação especial, amplo contexto que abriga a educação da pessoa com deficiência. Isso permite analisar a inclusão escolar não somente pelo viés escolar, mas sim de forma extensiva a todos os espaços sociais, possibilitando

questionamentos e práticas relacionadas aos direitos humanos, à democracia, à justiça, à equidade, à ética. Tal entendimento reveste-se de importante significado, quando se detém o foco na concretização do direito à educação escolar para alunos com deficiência, os quais, por suas características especiais, demandam recursos educacionais específicos, diferenciados dos usualmente disponíveis nas escolas regulares.

Nessa direção, conclui-se que se torna indispensável estabelecer a precisão do significado de “especial” em educação, superando a ideia de relacioná-lo com barreiras e empecilhos ao processo de inclusão escolar, caminhando para a efetivação de uma escola de qualidade para todos.

Considera-se, ainda, que a educação escolar é uma das várias práticas sociais institucionalizadas. Reflete, portanto, as contradições presentes na sociedade, bem como o confronto de tendências e interesses. Desse modo, atitudes discriminatórias e instigadoras da exclusão também fazem parte do contexto escolar, o que requer o combate efetivo a tais posicionamentos.

Na proposta de inclusão do aluno com deficiência, o IFSul/*campus* Pelotas revela que esse processo não se restringe a uma tarefa técnica; é, antes de tudo, um compromisso que decorre de uma visão ética da deficiência por parte de toda a comunidade. Para tanto, no sentido de continuidade do processo de inclusão, a Instituição deve incentivar e sistematizar posturas de reconhecimento e de respeito à diversidade humana, promovendo ações afirmativas e organizando sua proposta educacional a partir da adesão reflexiva e crítica de seus profissionais, resultando no direito à educação escolar de qualidade.

Outro aspecto de indispensável atenção no processo de inclusão escolar refere-se à **formação de professores**. Assim como ocorre em relação às políticas e à legislação para essa área, existem, no Brasil, diretrizes que orientam a formação de professores para atuação junto a alunos com deficiência, tanto na modalidade inicial quanto continuada. Essas diretrizes apresentam indicadores que podem subsidiar a formação por meio da ampliação de políticas públicas, assim como orientam as instituições formadoras quanto às suas opções curriculares, regulamentando a inserção de componentes que contemplem estudos acerca da educação especial.

A formação de professores para atendimento ao aluno com deficiência insere-se no contexto geral da formação docente no Brasil, sendo este um permanente

desafio à educação no País. Até a década de 1970, a formação de professores centrava seus currículos na visão tecnicista⁹, pressupondo uma sala de aula homogênea, constituída por alunos com características universais. A partir da década de 1980, os educadores produziram concepções sobre a formação histórico-social, evidenciando a necessidade de um profissional com plena compreensão da realidade de seu tempo, com consciência crítica, o que lhe permitiria interferir e transformar as condições da escola. Esses movimentos construtivos convergiram com as premissas que buscavam as conquistas relativas à integração e, logo após, à inclusão de pessoas com deficiência nos espaços escolares. Os currículos dos cursos de formação de professores, no entanto, não acompanharam, com a mesma intensidade, os debates e as reformulações propostas nos movimentos dos educadores em busca da escola pública, democrática e de qualidade. Acentuou-se, pois, o descompasso entre a formação e a qualidade das práticas educativas, em especial as inclusivas.

Realidade semelhante apresenta-se à formação de professores que atuam junto ao aluno com deficiência, agravando-se mais em razão da ausência de abordagens específicas nos currículos dos cursos de formação e da falta de demanda de profissionais que venham a se inserir no projeto de inclusão de alunos com deficiência.

Conclui-se, diante disso, que os professores envolvidos no processo inclusivista deverão considerar muito mais do que a dimensão técnica do processo. Indubitavelmente, esse processo requer que o professor considere, além da dimensão interna do sujeito com deficiência, a dimensão do contexto no qual ocorre a inclusão, com o reconhecimento de seus fios sociais, econômicos, políticos e culturais que, de forma interconstitutiva, configuram o meio humano, social, histórico e cultural, e, por isso, contraditório e em permanente transformação.

Nessas considerações, conclui-se que a formação de professores para a educação inclusiva é uma questão imprescindível no IFSul/*campus* Pelotas. A formação inicial e continuada de professores é iniciativa indispensável para a concretização e ampliação do processo de inclusão de alunos com deficiência.

⁹ **Visão tecnicista:** baseada na teoria da aprendizagem estímulo-resposta (S-R); entende o aluno como depositário passivo de informações que devem ser acumuladas na mente por meio de associações; enfatiza a repetição (BECKER, 2002).

Como perspectiva de continuidade, aponta-se a necessária ampliação de conhecimentos por parte dos profissionais, assumindo a Instituição o compromisso, principalmente com a formação continuada, por meio de pesquisas, seminários, jornadas, palestras, produção científica. Tendo como premissa a indissociabilidade teoria-prática, o processo de formação de professores e de outros profissionais precisa criar condições adequadas para que responda às necessidades dos alunos com deficiência, partindo da realidade dos estudantes do IF Sul. A proposta de formação, dessa maneira, pretenderá o desenvolvimento/aprimoramento de competências para analisar, selecionar, criar situações que envolvam a prática pedagógica como alternativa pertinente a cada uma delas, garantindo, por consequência, o direito de todos à educação de qualidade.

É, pois, no **ambiente institucional** que emergem diversos modos de preconização, concepção e concretização da educação inclusiva e ganham formas, por parte dos sujeitos educadores, diferentes posicionamentos: (des) interesse, (não) acolhida, (in) tolerância, (des) compromisso, (não) engajamento crítico e criativo, dentre outros. É no espaço escolar que se problematiza o que é oficialmente proposto para a inclusão escolar, contextualizando-se as premissas universais no ambiente escolar específico. É nesse âmbito que aspectos e necessidades passam a ser identificados, exigindo mudanças e apontando para a (re) definição de concepções e formas de intervenção. No ambiente institucional, o debate em torno do tema da inclusão desvela as forças sociais, legais e educacionais em confronto, bem como a diversidade de princípios e proposições que regem o processo inclusivista.

Conclui-se, assim, que o processo de inclusão escolar não pode ser considerado como homogêneo, quer em seus fundamentos, quer em suas práticas. Infere-se, portanto, sobre a importância de consideração, nesse processo, das individualidades dos sujeitos – alunos com deficiência, profissionais e gestores; os modos singulares de ensinar e de aprender; a concepção de igual e diferente; o posicionamento frente ao que é oficial e legalmente posto; os pressupostos que fundamentam o processo inclusivista; o que é imposto e o que significa a construção coletiva da proposta e, sem dúvida, a prática educativo-pedagógica daí decorrente. Ressalta-se, que o processo de inclusão na Instituição analisada, ainda não envolve toda a comunidade escolar, situando-se, contudo, em pontos importantes de sua estrutura e merecendo a indicação de atividades que contemplem esse processo, ao

buscar clarificar aspectos quanto ao que educadores sabem, produzem, superam no sentido de ampliar/aperfeiçoar a proposta de inclusão de alunos com deficiência no IFSul/*campus* Pelotas.

Isso aponta para possibilidades de continuidade do processo de inclusão de alunos com deficiência. Dentre elas, sobressai-se a implementação de um sistema de suportes que permita à Instituição adaptar espaço físico, equipamentos e currículo, a fim de promover o desenvolvimento e a aprendizagem dos estudantes com deficiência. A educação inclusiva significa um novo modelo de escola e cabe ao IFSul/*campus* Pelotas continuar removendo barreiras que impeçam o acesso, a permanência e o sucesso escolar dos alunos com deficiência. Nesse sentido, precisa continuar realimentando constantemente sua estrutura, sua organização, seu projeto pedagógico, seus recursos, suas metodologias, seu sistema de avaliação. Dessa maneira, estará caminhando em direção a uma nova cultura escolar capaz de responder às necessidades de seus alunos, em conjunto, e a cada um deles, em particular. Nessa perspectiva, a Instituição precisa atentar ao processo de reestruturação de todos os seus aspectos constitutivos, envolvendo a gestão de todas as unidades e não somente daquelas destinadas especificamente ao processo de inclusão de alunos com deficiência, direcionando-o para o aprofundamento da proposta curricular em uma escola inclusiva.

A efetivação da inclusão escolar, no Brasil, como um todo, apresenta, ainda, abrangência restrita. Isso tem implicações também nas **proposições pedagógicas** das escolas inclusivas. Mostram-se estas, muitas vezes, resistentes às adaptações curriculares, aspecto considerado central para o sucesso da aprendizagem de estudantes com deficiência. O conceito de adaptação curricular envolve tanto as transformações que a escola precisa fazer em relação à predisposição para incluir os alunos, quanto às adaptações pedagógicas.

Conclui-se, nesse sentido, que o IFSul/*campus* Pelotas vivencia um intenso movimento para aprofundar o debate sobre adaptações curriculares e que experiências/estratégias se fortalecem e se ampliam gradativamente. A Instituição está encaminhando proposta para reformulação do vestibular para candidatos com deficiência, assim como vem investindo na possibilidade de crescimento da demanda de alunos ingressantes. Para tanto, está considerando, desde o vestibular, as adaptações curriculares para atender às necessidades especiais daqueles que buscam ingressar no IFSul. Entende-se, pois, que o IFSul/*campus* Pelotas

reconhece sua implicação institucional no ato educativo, seu protagonismo nos resultados desse processo, ainda que permaneçam muitas dúvidas e questionamentos, cujas explicitações vêm permitindo superar concepções restritivas acerca da deficiência.

Merece referência, também, o entendimento que se faz presente na Instituição de que as proposições pedagógicas não estão restritas somente ao professor. Há a compreensão de que os melhores resultados da inclusão decorreram do trabalho inter e multidisciplinar, o que permite a ação educativa desde a contribuição dos diversos campos do conhecimento, ensejando a recorrência ao auxílio de professores especialistas e de profissionais de apoio pedagógico. Esse modo de perceber a inclusão no IFSul/*campus* Pelotas tem permitido que os alunos com deficiência frequentem a sala de aula regular, ainda que exista o reconhecimento da necessidade de adequar espaços, equipamentos e currículos às especificidades desses alunos.

Como possibilidade de aperfeiçoamento do processo inclusivista no IFSul/*campus* Pelotas, indica-se o fortalecimento de atitude favorável para diversificar e flexibilizar o processo pedagógico, a fim de atender às diferenças dos alunos, assim como a adoção de currículos abertos e propostas curriculares diversificadas, mantendo como referencial as competências estabelecidas para cada terminalidade profissional e tomando, por base, o princípio de igualdade de direitos e oportunidades, em um ambiente educacional favorável.

Por fim, reafirma-se que o propósito desta Dissertação foi o de oferecer uma contribuição para o tema da inclusão escolar de alunos com deficiência, a partir de um estudo de caso de uma realidade que vem se configurando como uma Instituição Inclusiva, bem como destacar aspectos relevantes dessa trajetória em construção, que poderão suscitar novas buscas e outros conhecimentos. Por isso, não cabem conclusões nem pontos finais que levariam a abandonar possibilidades e desafios, elementos mobilizadores da criação, da inovação, da mudança.

Todavia, encerra-se essa etapa do trabalho com a certeza de que as possibilidades do ser humano se ampliam na medida em que lhe são proporcionados suportes e condições adequadas de desenvolvimento e de aprendizagem. Ou seja, compreende-se que é o atendimento de suas necessidades, em quaisquer circunstâncias, que determina sua verdadeira inclusão social e escolar.

Essa premissa ganhou relevo na enriquecedora experiência inclusivista que vem sendo realizada no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-riograndense/*campus* Pelotas.

A coragem de iniciar esse processo, ainda que o cotidiano se mostre permeado de desafios, percalços e dificuldades, permite acreditar-se na transformação, na equidade e na justiça, quando se aceita e valoriza o potencial humano.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Marina da Silveira Rodrigues. **Legislação**. Educação Especial. Disponível em: <www.institutoinclusaobrasil.com.br/informacoes_legislacao.htm>. Acesso em: 11 jan. 2013.

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

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. NBR 6023. **Informações e documentação – Referências – Elaboração**. Rio de Janeiro, 2002, 24p.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. NBR 6024. **Numeração progressiva das seções de um documento**. Rio de Janeiro, 2003, 2p.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. NBR 6027. **Sumário**. Rio de Janeiro, 2003, 2p.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. NBR 6028. **Resumos**. Rio de Janeiro, 2003, 3p.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. NBR 10520. **Informações e documentação – Apresentação de citações em documentos**. Rio de Janeiro, 2002, 7p.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. NBR 14724. **Informações e documentação – Trabalhos Acadêmicos – Apresentação**. Rio de Janeiro, 2002, 6p.

BAPTISTA, Claudio Roberto. À italiana? Uma análise do percurso histórico da inclusão escolar. In: BAPTISTA, Claudio Roberto; JESUS, Denise Meyrelles (orgs). **Avanços em Políticas de Inclusão: o contexto da educação especial no Brasil e em outros países**. Porto Alegre: Mediação, 2009.

BARTALOTTI, Celina Camargo. **Inclusão social das pessoas com deficiência: utopia ou possibilidade?** São Paulo: Paulus, 2006.

BEYER, Hugo Otto. **Inclusão e avaliação na escola: de alunos com necessidades educacionais especiais**. Porto Alegre: Mediação, 2010.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm>>. Acesso em: 28 out. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Centro Nacional de Educação Especial. **Educação Especial de superdotados**: estudos básicos pra o enriquecimento das propostas curriculares. Brasília: MEC/DDD, 1976.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Plano Nacional de Educação para Todos**. Brasília: MEC, 1993.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Especial. **Educação Especial no Brasil**. Série Institucional, Livro 2. Brasília, 1994.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº. 10.048, de 8 de novembro de 2000**. Atendimento às pessoas que especifica. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l10048.htm>. Acesso em: 24 set. 2012.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei n 10.098, de 19 de dezembro de 2000**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L10098.htm>. Acesso em: 28 out. 2011.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº. 5.692/71, de 11 de agosto de 1971**. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://pt.wikisource.org/wiki/Lei_Federal_do_Brasil_5692_de_1971>. Acesso em: 23 nov. 2011.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº. 8.069, de 13 de julho de 1990**. Estatuto da Criança e do Adolescente. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm>. Acesso em: 10 ago. 2012.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto nº. 3.956, de 8 de outubro de 2001**. Convenção interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm>. Acesso em: 10 ago. 2012.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior. Disponível em: <portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP012002.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2012.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução 02 CNE/CEB, de 11 de setembro de 2001**. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em: 15 ago. 2011.

BRASIL. **Programa de Ação Mundial para as Pessoas Deficientes**. ONU. Disponível em: <www.dhnet.org.br/direitos/sip/onu/deficiente/progam.htm>. Acesso em: 22 fev. 2012.

BRASIL. **Declaração Universal de Direitos Humanos**. Organização das Nações Unidas. Disponível em: <www.brasil.gov.br/sobre/cidadania/direitos-do-cidadao/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 05 mar. 2012.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto nº. 3.298**, de 20 de dezembro de 1999. Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L3298.htm>. Acesso em: 12 set.2012.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto nº. 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº. 10.436, de 24 de abril de 2002. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03_ato2004-2006/2005/decreto/d5.626.htm>. Acesso em: 24 set. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Documento Subsidiário à Política de Inclusão**. Brasília, 2005.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto nº. 6.094, de 24 de abril de 2007**. Implementação de Planos de Metas Compromisso Todos pela Educação. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm>. Acesso em: 27 set. 2012.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência**. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d0914.htm>. Acesso em: 10 jan. 2013.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Comissão Nacional de Ética em Pesquisa. **Resolução nº. 196/96**. Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisa envolvendo Seres Humanos. Disponível em: <conselho.saude.gov.br/web_comissoes/conep/arquivos/resolucoes/23_out-versao_final_196_ENCEP201>. Acesso em: 22 abr. 2013.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Disponível em: <portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em: 22 abr. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, 2001**. Disponível em: <portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>. Acesso em: 22 out. 2012.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto nº. 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/-ato2007-210-2009/decreto/d6949.htm>. Acesso em: 28 set. 2012.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº. 04, de 2 de outubro de 2009**. Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Disponível em: <portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf>. Acesso em: 03 jan. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação 2011-2020: estratégias e metas**. Disponível em: <fne.mec.gov.br/images/pdf/notas_tecnicas_pne_2011_2020.pdf>. Acesso em: 03 jan. 2013.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº. 12.764, de 27 de dezembro de 2012.** Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, de 27 de dezembro de 2012. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_ato2011-2014/2012/lei/12764.htm>. Acesso em: 03 jan. 2013.

CANDAU, Vera Maria. Direitos Humanos, educação e interculturalidade. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, nº. 37, já./abr. 2008.

CARDOSO, Marilene da Silva. Aspectos históricos da Educação Especial: da exclusão à inclusão – uma longa caminhada. In: STOBÄUS, Claus Dieter; MOSQUERA, Juan José Mouriño (orgs). **Educação Especial: em direção à Educação Inclusiva.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003.

CARVALHO, Rosita Edler. **Temas em educação especial.** Rio de Janeiro: WVA Editora, 1998.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação Inclusiva: com os pingos nos “is”.** 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2006.

CARVALHO, Rosita Edler. **Escola Inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico.** Porto Alegre: Mediação, 2010.

CARVALHO, Erenice Natália S. de. Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação: perspectivas para os alunos com Necessidades Educacionais Especiais. In: SILVA, Eurides Brito da. **A Educação Básica Pós-LDB** (org). São Paulo: Pioneira, 1998.

CASTORIADEIS, Cornelius. **As encruzilhadas do labirinto I.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

CERIGNONI, Francisco Nuncio; RODRIGUES, Maria Paula. **Deficiência: uma questão política?** São Paulo: Paulus, 2005.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais.** 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

CLEMENTE FILHO, Antonio S. Apresentação. In: SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos.** Rio de Janeiro: WVA, 1997.

COLL, Cesar. **Aprendizagem escolar e construção do conhecimento.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

COSTA, Ana Maria Machado. Prefácio. In: FERRONATTO, Bianca Correia; MELLO, Ana Lúcia de; WAGNER, Luciane Carniel (orgs). **Guia de orientação e práticas para a inclusão laboral de pessoas com deficiências.** Porto Alegre: Sulina; Editora Universidade Metodista IPA, 2011.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa.** São Paulo, nº. 116, 2002.

DIAS, Vera Lucia; SILVA, Valéria de Assunção; BRAUN, Patrícia. A inclusão do aluno com deficiência auditiva na classe regular: reflexões sobre a prática pedagógica. In: GLAT, Rosana. **Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

DURKHEIM, Émile. As formas elementares da vida religiosa. In: **Os pensadores**. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

FALKENBACH, Atos Prinz. Inclusão e deficiência: expectativas de um pesquisador. In: FERRONATTO, Bianca Correia; MELLO, Ana Lucia de; WAGNER, Luciane Carniel. **Guia de orientações e práticas para a inclusão laboral de pessoas com deficiências**. Porto Alegre: Editora Universitária Metodista, 2011.

FERRONATTO, Bianca Correia; MELLO, Ana Lucia de; WAGNER, Luciane Carniel. **Guia de orientações e práticas para a inclusão laboral de pessoas com deficiências**. Porto Alegre: Sulina; Editora Universitária Metodista IPA, 2011.

FIGUEIREDO, Rita Vieira de. A formação de professores para a inclusão dos alunos no espaço pedagógico da diversidade. In: MANTOAN, Maria Teresa Eglér (org). **O desafio das diferenças na escola**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

FOGLI, Bianca Fátima Cordeiro dos Santos; SILVA FILHO, Lucindo Ferreira da; OLIVEIRA, Margareth Maria Neves dos Santos de. Inclusão escolar: uma reflexão da prática. In: SANTOS, Mônica Pereira dos Santos; PAULINO, Marcos Moreira (orgs). 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

FONSECA, Vitor da. Tendências futuras da educação inclusiva. In: STOBÄUS, Claus Dieter; MOSQUERA, Juan José Mouriño (orgs). **Educação Especial: em direção à educação inclusiva**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003.

FREITAS, Neli Klix. **Políticas Públicas e Inclusão: análise e perspectivas educacionais**. Disponível em: <www.jpe.ufpr/n7_3.pdf>. Acesso em 15 jan. 2013.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GLAT, Rosana; NOGUEIRA, Mário Lúcio de Lima. Políticas educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil. In: **Revista Integração**. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial, ano 14, nº. 24, 2002.

HADDAD, Fernando. Entrevista. **Inclusão: Revista da Educação Especial**. Ministério da Educação: Secretaria de Educação Especial. V. 4, nº. 1, jan/jun, 2008.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Demográfico 2000**. Disponível em: <www.ibge.gov.br/home/prsidencia/noticias/20122002censo.shtml>. Acesso em: 20 fev. 2013.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Demográfico 2010**. Disponível em: <www.ibge.br/home/presidencia/noticias/imprensa/ppts/00000008473104122012315727483985.pdf>. Acesso em: 21 fev. 2013.

INSTITUTO FEDERAL SUL-RIO-GRANDENSE. **Organização Didática**. Pelotas, 2006.

INSTITUTO FEDERAL SUL-RIO-GRANDENSE. **Plano de Desenvolvimento Institucional**. Pelotas, 2009.

INSTITUTO FEDERAL SUL-RIO-GRANDENSE. **Projeto Pedagógico Institucional**. Pelotas, 2012.

INSTITUTO FEDERAL SUL-RIO-GRANDENSE. **Estatuto**. Pelotas, 2013.

JESUS, Saul Neves de; MARTINS, Maria Helena; ALMEIDA, Ana Susana. Da educação especial à escola inclusiva. In: STOBÄUS, Claus Dieter; MOSQUERA, Juan José Mouriño (orgs). **Educação Especial**: em direção à educação inclusiva. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003.

LANDIM, Leilah; VILHENA, L. R. **O terceiro setor no Brasil**. In: Seminário: Capacitação Gerencial. Paraná: GIFE, 1999.

LÁZARI, Marli Raquel Assunção de Oliveira. **Política de Educação Especial**: um estudo sobre a inclusão do aluno surdo no ensino regular. Disponível em: <meuartigo.brasilecola.com/educacao/politica-educacao-esecoac-um-estudo-sobre-inclusao.htm>. Acesso em 10 jan. 2013.

LORENZATTO, Bruno Meneses; KOZICKI, Katya. Direito à diferença: considerações constitucionais sobre o direito e à identidade. **Revista de Estudos Constitucionais, Hermenêutica e Teoria do Direito**. São Leopoldo: UNISINOS, nº. 4, jun./dez/2012.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 2002.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Igualdade e Diferença na escola: como andar no fio da navalha. In: ARANTES, Valéria Amorim (org). **Inclusão escolar**: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2006.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Pontuando e contrapondo. In: ARANTES, Valéria Amorim (org). **Inclusão escolar**: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2006.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Ensinando a turma toda: as diferenças na escola. In: MANTOAN, Maria Teresa Eglér (org). **O desafio das diferenças nas escolas**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar: caminhos, descaminhos, desafios, perspectivas. In: MANTOAN, Maria Teresa Eglér (org). **O desafio das diferenças nas escolas**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **O direito à diferença na igualdade de direitos**. Disponível em: <www.bengalalegal.com/mantoan>. Acesso em: 25 fev. 2013.

MARTINELLI, Maria Lúcia. Uma abordagem sociocultural. In: MARTINELLI, Maria Lúcia; ON, Maria Lúcia Rodrigues; MUCHAIL, Salma Tannus (orgs). **O uno e o múltiplo nas relações entre as áreas do saber**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

MARTINS, José de Souza. **Exclusão social e a nova desigualdade**. São Paulo: Paulus, 1997.

MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos e outros. **Inclusão: compartilhando saberes**. Petrópolis: Vozes, 2006.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. Educação do portador de deficiência no novo milênio: dilemas e perspectivas. In: SILVA, Shirley; VIZIM, Marli (orgs). **Políticas públicas: educação, tecnologias e pessoas com deficiências**. Campinas: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 2003.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MELO, Mariana Ferreira de. **Santa Casa de Misericórdia do Rio de Janeiro: assistencialismo, solidariedade e poder**. Rio de Janeiro: Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 1997.

MELLO, Ana Lucia de; WAGNER, Luciane Carniel. Acessibilidade. In: FERRONATTO, Bianca Correia; MELLO, Ana Lucia de; WAGNER, Luciane Carniel. **Guia de orientações e práticas para a inclusão laboral de pessoas com deficiências**. Porto Alegre: Sulina; Editora Universitária Metodista IPA 2011.

MINAYO, Maria Cecília de Sousa. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 9. ed. revista e aprimorada. São Paulo: Hucitec, 2006.

MITTLER, Peter. **Educação Inclusiva: contextos sociais**. Tradução: Windyz Brazão Ferreira. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MORAES, Maria Cândida. **O paradigma educacional emergente**. Campinas: Papyrus, 1997.

MOREIRA, Hélio Feliciano; MICHELS, Luciano Rhinow; COLOSSI, Nelson. **Inclusão educacional para pessoas portadoras de deficiência: um compromisso com o ensino superior**, 2006. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=51677-9843200060001000048script=sci_arttext>. Acesso em: 30 jul. 2011.

NADAL, Paula. **O que é paralisia cerebral?** Disponível em: <revistaescola.abril.com.br/inclusao/educacao-especial/paralisia-cerebral-deficiencia-intelectual-624814.shtml>. Acesso em: 11 jan. 2013.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. Saberes, imaginários e representações sobre pessoas que apresentam necessidades especiais no cotidiano escolar. In: MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos e outros. **Inclusão: compartilhando saberes**. Petrópolis: Vozes, 2006.

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processos de criação**. Petrópolis: Vozes, 2002.

PACIEVITCH, Thaís. **Inclusão social**. Disponível em: <www.infoescola.com/sociologia/inclusao-social/>. Acesso em: 221 jan. 2013.

PAVÃO, Eduardo Nunes Alvares. **Balanço histórico e historiográfico da assistência à infância “desvalida” no Brasil.** Disponível em: <www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1312775051_ARQUIVO_trabalhofinalr evistoANPUH2011.pdf>. Acesso em 21 jun. 2012.

PINHEIRO, Humberto Lippo. As políticas públicas e as pessoas portadoras de deficiência. In: SILVA, Shirley; VIZIM, Marli (orgs). **Políticas públicas: educação, tecnologias e pessoas com deficiências.** Campinas: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 2003.

PIRES, Nise. **Educação especial em foco.** Rio de Janeiro: INEP, 1974.

PIRES, Gláucia Nascimento da Luz. O cotidiano escolar na escola inclusiva. In: MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos e outros. **Inclusão: compartilhando saberes.** Petrópolis: Vozes, 2006.

PRIETO, Rosângela Gavioli. Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. In: ARANTES, Valéria Amorim (org). **Inclusão escolar: pontos e contrapontos.** São Paulo: Summus, 2006.

PRIETO, Rosângela Gavioli. Pontuando e contrapondo. ARANTES, Valéria Amorim (org). **Inclusão escolar: pontos e contrapontos.** São Paulo: Summus, 2006.

RAMOS, Aura Helena. **Educação em Direitos Humanos: local da diferença.** Disponível em: <www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n46/v16n46a11.pdf>. Acesso em: 23 fev. 2013.

RIBAS, João. **Preconceito contra as pessoas com deficiência: as relações que travamos com o mundo.** São Paulo: Cortez, 2007.

RIBEIRO, João Alberto Rosa. Momentos Históricos da Escolarização. In: BAPTISTA, Claudio Roberto (org). **Inclusão e Escolarização: múltiplas perspectivas.** Porto Alegre: Mediação, 2009.

RIZZINI, Irene. **O século perdido: raízes históricas das políticas públicas para a infância no Brasil.** Rio de Janeiro: Cortez, 2008.

SALGADO, Simone da Silva. Inclusão e processos de formação. In: SANTOS, Mônica Pereira dos Santos; PAULINO, Marcos Moreira (orgs). 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Introdução à Ciência Pós-Moderna.** 11. ed. Porto: Edições Afrontamento, 1999.

SANTOS, Júlio Maia F. dos. Dimensões e diálogos de exclusão: um caminho para inclusão. In: SANTOS, Mônica Pereira dos; PAULINO, Marcos Moreira (orgs). **Inclusão em educação: culturas, políticas e práticas.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SANTOS, Mônica Pereira dos; PAULINO, Marcos Moreira (orgs). **Inclusão em educação: culturas, políticas e práticas.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SARTORETTO, Mara. Inclusão: da concepção à ação. In: MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **O desafio das diferenças nas escolas**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

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

SASSAKI, Romeu Kazumi. Poder pessoal: o movimento inclusivista no Brasil. **Revista Nacional de Reabilitação**. São Paulo, ano X, nº. 49, mar./abr. 2006.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Independência, autonomia e empoderamento. **Revista Reação**. São Paulo, ano XII, nº. 61, mar./abr. 2008.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Consulta às organizações de pessoas com deficiência: da integração à inclusão. **Revista Reação**. São Paulo, ano XII, nº. 63, jul./ago., 2008.

SERRA, Dayse. Inclusão e ambiente escolar. In: SANTOS, Mônica Pereira dos Santos; PAULINO, Marcos Moreira (orgs). 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SILVA, Eurides Brito da. O Conselho Nacional de Educação e a Regulamentação da Educação Básica. In: SILVA, Eurides Brito da. **A Educação Básica Pós-LDB** (org). São Paulo: Pioneira, 1998.

SILVA, Shirley; VIZIM, Marli (orgs). **Políticas públicas**: educação, tecnologias e pessoas com deficiências. Campinas: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 2003.

SILVA, Shirley. A política educacional brasileira e as pessoas com deficiências: como difundir o discurso de uma política pública de direitos e praticar a privatização. In: SILVA, Shirley; VIZIM, Marli (orgs). **Políticas públicas**: educação, tecnologias e pessoas com deficiências. Campinas: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 2003.

SILVA, Kátia Regina Xavier da. Expressão da criatividade na prática pedagógica e a luta pela inclusão em educação: tecendo relações. In: SANTOS, Mônica Pereira dos; PAULINO, Marcos Moreira (orgs). **Inclusão em educação**: culturas, políticas e práticas. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SILVA, Manuel Carlos. **Uma sociedade sem exclusão social**. Mas que sociedade? Disponível em: <<http://www.ipfp.pt/cdrom/Pain%E9isF3gicos/Painel%20-%20Sociedade%20sem%20exclus%E30/manuelcarlos>>. Acesso em: 16 jan. 2011.

SKLIAR, Carlos (org). **Educação e Exclusão**: abordagens sócio-antropológicas em Educação Especial. 5. ed. Porto Alegre: Mediação, 2006.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

VIZIM, Marli. Educação inclusiva: o avesso e o direito de uma mesma realidade. In: SILVA, Shirley; VIZIM, Marli (orgs). **Políticas públicas**: educação, tecnologias e pessoas com deficiências. Campinas: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 2003.

XAVIER, Alexandre Guedes Pereira. Ética, técnica e política: a competência docente na proposta inclusiva. In: **Revista Integração**, ano 14, nº. 24, Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial, 2002.

APÊNDICES

APÊNDICE I

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Em atendimento à Resolução nº. 196/96 do Ministério da Saúde e sua atualização

Pelo presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, declaro que estou ciente do objetivo da pesquisa, ou seja, conhecer como os alunos com deficiência, docentes e coordenadores percebem a Política de Inclusão Educativa implantada no IFSul-riograndense/Campus Pelotas.

Declaro que fui informado (a) pela pesquisadora sobre a justificativa desta pesquisa e quanto ao procedimento da investigação para a coleta de dados. Ainda fui esclarecido (a) quanto aos itens a seguir:

- da garantia de requerer resposta a qualquer pergunta ou dúvida acerca dos procedimentos, riscos, benefícios e outros assuntos relacionados a esta pesquisa;
- da liberdade de retirar meu consentimento, a qualquer momento, de deixar de participar do estudo, sem que tal iniciativa me traga prejuízo pessoal ou profissional;
- da segurança de que não serei identificado (a), mantendo, dessa forma, meu anonimato
- de que serão mantidos todos os preceitos ético-legais durante e após o término da pesquisa;
- de acesso às informações em todas as etapas do estudo, bem como dos resultados do mesmo.

Dessa forma, aceito responder à entrevista de pesquisa e autorizo a publicação dos dados, em qualquer veículo de comunicação acadêmica, científica e eventos pertinentes, desde que preservado meu anonimato como respondente.

Pelotas, _____ de _____ de 2012.

Assinatura do (a) participante _____

Silvia CrochemoreBettin
Pesquisadora Responsável
Telefone: 53-81144292
e-mail: silviacrochemore@hotmail.com

Andréa Valente Heidrich
Professora Orientadora
Telefone: 53-91687172
e-mail: heidrich_andrea@hotmail.com

APÊNDICE II

ENTREVISTA: Coordenadores de Cursos e Coordenadores Pedagógicos

IDENTIFICAÇÃO

Entrevistado

Idade Sexo

Coordenadoria em que atua:.....

Formação Acadêmica

Tempo de trabalho na Instituição.....

Data da Entrevista

Código

QUESTÕES ORIENTADORAS DA ENTREVISTA

1 O que entendes por inclusão social?

2 O que entendes inclusão escolar?

3 Conheces os aportes legais que orientam a Política de Inclusão Educativa de alunos com deficiência no Brasil?

() SIM

() NÃO

QUAIS?

4 Conheces os aportes educativos e legais que orientam a Política de Inclusão Educativa no IF Sul-rio-grandense/*campus* Pelotas?

() SIM

() NÃO

QUAIS?

5 O que pensas a respeito da inclusão das Pessoas com Deficiência na Educação Profissional?

Excelente

Ótimo

Muito bom

Bom

Regular

Impossível de acontecer

Por quê?

6 Tens alguma formação específica para atuar junto a alunos com deficiência?

SIM

NÃO

QUAL?

7 Como percebes o processo de inclusão de alunos com deficiência no IFSul-riograndense/*campus* Pelotas?

Excelente

Ótimo

Muito bom

Bom

Regular

Por quê?

8 Como te sentes nesse processo?

9 O IFSul-riograndense/*campus* Pelotas já teve ou tem algum aluno com deficiência?

SIM

NÃO

NÃO SEI

EM QUE ANO?

10 Existem casos de evasão de alunos com deficiência?

SIM NÃO NÃO SEI

QUAIS OS MOTIVOS?

11 Sabes dos procedimentos adotados no IFSul-rio-grandense/*campus* Pelotas afim de reintegrar os alunos evadidos?

SIM

NÃO

QUAIS?

12 Recebes orientação pedagógica dos órgãos responsáveis pelo processo de inclusão escolar no IFSul-rio-grandense quanto:

- à adaptação do currículo

SIM

NÃO

- à adoção de práticas docentes

SIM

NÃO

- formas de avaliação adequadas à realidade do aluno com deficiência

SIM

NÃO

13 Como coordenador (a) proporcionas orientação pedagógica aos professores quanto:

- à adaptação do currículo

SIM

NÃO

- à adoção de práticas docentes

SIM

NÃO

- formas de avaliação adequadas à realidade do aluno com deficiência

SIM

NÃO

14 Como responsável pela coordenação em que atua, como avalia teu trabalho?

Excelente

Ótimo

Muito bom

Bom

Regular

Por quê?

15 O que apontas como limites e como avanços para a efetivação do processo de inclusão das Pessoas com Deficiência no IFSul-rio-grandense/*campus* Pelotas?

Limites:

Avanços:

16 Quais as sugestões que apresentas para a qualificação da Política de Inclusão Institucional do aluno com deficiência?

APÊNDICE III

ENTREVISTA: Docente de aluno com Deficiência

IDENTIFICAÇÃO

Entrevistado

Idade Sexo

Docente na disciplina:.....

Curso:

Formação Acadêmica

Tempo de trabalho na Instituição.....

Data da Entrevista

QUESTÕES ORIENTADORAS DA ENTREVISTA

1 O que entendes por inclusão social?

2 O que entendes por inclusão escolar?

3 Conheces os aportes legais que orientam a Política de Inclusão Educativa de alunos com deficiência no Brasil?

() SIM

() NÃO

QUAIS?

4 Conheces os aportes educativos e legais que orientam a Política de Inclusão Educativa no IF Sul-rio-grandense/campus Pelotas?

() SIM

() NÃO

QUAIS?

5. O que pensas a respeito da política de inclusão das Pessoas com Deficiência na Educação Profissional?

() Excelente

() Ótimo

() Muito bom

() Bom

() Regular

() Impossível de acontecer

Por quê?

6 Tens alguma formação específica para atuar junto a alunos com deficiência?

() SIM

() NÃO

QUAL?

7 Como percebes o processo de inclusão de alunos com deficiência no IFSul-riograndense/*campus* Pelotas?

() Excelente

() Ótimo

() Muito bom

() Bom

() Regular

Por quê?

8 Já tiveste ou tens algum aluno com deficiência?

() SIM

() NÃO

EM QUE ANO?

9 Como te sentes nesse processo?

10 Como percebes a aprendizagem do aluno com deficiência?

Excelente

Ótimo

Muito bom

Bom

Regular

Por quê?

11 Existem casos de evasão escolar de alunos com deficiência?

SIM

NÃO

NÃO SEI

12 Recebes orientação pedagógica no sentido de adequar/modificar o processo de inclusão escolar do aluno com deficiência?

SIM

NÃO

Qual a coordenadoria?

13 Procuras adaptar o currículo, a prática docente e a avaliação conforme as necessidades do aluno com deficiência?

Currículo:

SIM NÃO

Prática Docente:

SIM NÃO

Avaliação:

SIM NÃO

14 Como professor (a) de alunos com deficiência, como avalias teu trabalho?

() Excelente

() Ótimo

() Muito bom

() Bom

() Regular

Por quê?

15 O que apontas como limites e como avanços para a efetivação do processo de inclusão das Pessoas com Deficiência no IFSul-rio-grandense/*campus* Pelotas?

Limites:

Avanços:

16. Quais as sugestões que apresentas para a qualificação da Política de Inclusão Institucional do aluno com deficiência?

APÊNDICE IV

ENTREVISTA: Aluno com Deficiência

IDENTIFICAÇÃO

Entrevistado

IdadeSexo

Curso

Diagnóstico.....

Data da Entrevista

QUESTÕES ORIENTADORAS DA ENTREVISTA

- 1 O que sabes sobre inclusão social e inclusão escolar?
- 2 Conheces a legislação que orienta a Política de Inclusão Educativa de alunos com deficiência nas escolas? O que pensas desse processo?
- 3 O que pensas a respeito da inclusão das PcDs na Educação Profissional?
- 4 Como foi teu processo de seleção para ingresso no IFSUL/*campus* Pelotas?
- 5 Qual o curso em que estás matriculado? Qual o motivo de escolha desse curso?
- 6 Quais tuas considerações sobre o curso?
- 7 Como te sentes em relação ao processo de inclusão no IFSUL/*campus* Pelotas (incluído, excluído)?
- 8 Como ocorre teu processo de aprendizagem? Quais as limitações?
- 9 Quais as práticas assumidas pelos professores no sentido de possibilitar tua aprendizagem? Isso ocorre em todas as Disciplinas? Quais?
- 10 Em qual (quais) Disciplinas tens mais facilidade para aprender? Qual o motivo?
- 11 Em qual (quais) Disciplinas tens mais dificuldade para aprender? Qual o motivo?
- 12 O que pensas a respeito da avaliação escolar?

13 Quais os procedimentos de avaliação adotados pelos professores em relação à tua aprendizagem? Quais os instrumentos utilizados (prova, realização de trabalhos escritos/orais, experiências de laboratório, outros)?

14 Como consideras o resultado de tua avaliação?

15 Percebes se há modificação, adaptação por parte da escola e dos professores, para que possas ter sucesso na tua aprendizagem?

16 Apresenta sugestões para o aperfeiçoamento do processo de inclusão de alunos com deficiência no IFSUL/*campus* Pelotas.