



**Instituto Politécnico de Santarém**

Escola Superior de Educação

**Uma Sala Exclusiva: os primeiros passos para a construção de um *Campus* Inclusivo no IFB – *Campus* Taguatinga Centro**

Dissertação apresentada para obtenção a grau de Mestre na área de Educação Social e Intervenção Comunitária

**Patricia Silva Santiago Melo**

Orientadora:

Professora Doutora Sónia Alexandre Galinha

2016, Santarém

## **Dedicatória**

Dedico este estudo aos estudantes do curso Inglês para Deficientes Visuais por terem me transformado com esta experiência.

## **Agradecimentos**

A Deus, por ter me dado serenidade, força e perseverança para concluir este trabalho, por me sustentar nos momentos difíceis e suprir as minhas necessidades.

Ao Instituto Politécnico de Santarém, na pessoa do professor doutor Paulo Dias e ao Instituto Federal de Brasília na pessoa da professora doutora Maria Cristina Madeira, pela oportunidade de realizar o meu sonho de fazer mestrado e de me capacitar para contribuir na construção de uma sociedade melhor.

À minha orientadora, Profa. doutora Sónia Alexandre Galinha, por acreditar no meu potencial, pelo acompanhamento, pelo suporte e colaborações no decorrer deste processo.

Aos professores e professoras atuantes no Mestrado em Educação Social e Intervenção Comunitária, por compartilharem generosamente os seus conhecimentos, e especialmente à professora Pérpetua Silva Santos, cuja disciplina instigou e confirmou o interesse pelo objeto desta pesquisa.

À minha tia, Adriane Mendes, por ter um papel tão inspirador em minha vida, pela leitura e sugestões nesta pesquisa, o que contribuiu de maneira significativa para a concretização deste trabalho.

Às amigas, Jane Beatriz, Fátima Hartwig e Girlane Florindo por suas valiosas contribuições no desenvolvimento desta pesquisa.

À amiga Ana Freire, por dividir comigo momentos de luta, angústias e conquistas sempre me confortando e incentivando para que eu prosseguisse na busca desta vitória.

Ao Liere, meu marido, pelo apoio incondicional, pelo companherismo, por ter paciência nos momentos de nervosismos, frustração e choro e, sobretudo, por acreditar que eu conseguiria findar esta etapa.

Ao meu filho, pelo amor incondicional, pela compreensão em momentos de ausência e cansaço e por representar para mim uma força para continuar e não um motivo para desistir.

Aos meus pais, Luís e Diva, que me ensinaram a acreditar nos meus sonhos e ser uma pessoa íntegra, forte, com caráter e coragem para enfrentar a vida e alcançar meus objetivos.

Aos demais familiares e amigos pelo carinho, pelas orações, pela torcida e incentivo para que eu alcançasse esta vitória.

Aos estudantes participantes desta pesquisa, pelo convívio e aprendizado e pela disponibilidade em participar deste estudo.

Aos colegas do *Campus* Taguatinga Centro, pelo apoio e incentivo.

Aos colegas do MESIC, pelos momentos de aprendizado e crescimento compartilhados neste percurso de mais de dois anos de estudo.

Enfim, minha gratidão a todos aqueles que contribuíram de alguma forma para que este sonho se tornasse real. Nenhuma batalha é vencida sozinha e a realização deste trabalho só foi possível porque várias pessoas me incentivaram e lutaram junto comigo.

“Inclusão é o privilégio de conviver com as diferenças.”

(Maria Teresa Eglér Mantoan)

## **Resumo**

Esta pesquisa apresenta as ações desenvolvidas para promover a inclusão de pessoas com deficiência visual no *Campus* Taguatinga Centro do Instituto Federal de Brasília a partir da implementação de um curso de Formação Inicial e Continuada (FIC) intitulado “Inglês para Deficientes Visuais”. Este curso foi ofertado, exclusivamente, para pessoas cegas ou com baixa visão e durante os três semestres letivos em que o curso ocorreu, procurou-se realizar ações baseadas nos princípios da educação inclusiva para permitir a quebra de barreiras arquitetônicas e atitudinais, a conscientização e a sensibilização da comunidade escolar em relação à deficiência visual e o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas. Sob a perspectiva dos estudantes participantes deste curso, procuramos analisar neste estudo, quais foram as suas percepções em relação às ações desenvolvidas no *Campus* no processo de acesso, permanência e conclusão, bem como em relação ao papel do curso na promoção da inclusão social e escolar. Para esta investigação, apoiamos-nos em uma abordagem qualitativa, centrada em um estudo de caso. A partir da análise de conteúdo da entrevista semiestruturada, que aplicamos aos estudantes envolvidos, procuramos interpretar as informações atribuídas à representação do curso, às ações desenvolvidas e ao processo de inclusão desencadeado no *Campus* com a proposição da formação ofertada. Com isso, concluímos que o curso Inglês para Deficientes Visuais consistiu em uma estratégia de intervenção socioeducativa, pois contribuiu para capacitar e conscientizar a comunidade escolar a aceitar a diversidade pela interação e troca de experiências, e para promover a inclusão social e escolar dos estudantes com deficiência visual que participaram dessa proposta. Com base no estudo desenvolvido, destacamos ainda que o caminho percorrido para tornar o *Campus* Taguatinga Centro em uma instituição inclusiva aponta para a necessidade de continuidade do processo da quebra de barreiras atitudinais, arquitetônicas, comunicacionais e metodológicas, o qual ocorrerá com a criação de mecanismos capazes de garantir não apenas o acesso, mas também a permanência de estudantes com deficiência na escola. A pesquisa também revela que a formação iniciada e continuada de profissionais da educação na perspectiva da educação inclusiva é um fator imprescindível para possibilitar o sucesso no processo de ensino aprendizagem dos estudantes com diferentes deficiências no *Campus* desde o seu ingresso no curso até a sua conclusão e entrada no mundo do trabalho.

**Palavras chave:** Deficiência Visual; Inclusão social e escolar; Educação Inclusiva.

## **Abstract**

This research presents the actions developed to promote the inclusion of people with visual impairment on *Campus* Taguatinga Centro of the Federal Institute of Brasilia (IFB) from the implementation of an Initial and Continuing Education course (FIC) entitled "English for People with Visual Impairment". This course was offered only for people with blindness or low vision and during the three semesters in which the course is occurred, we tried to accomplish actions based on the principles of inclusive education to allow the breaking of architectural and attitudinal barriers, awareness and sensitization the school community in relation to visual impairment and the development of inclusive educational practices. From the point of view of the students who participate in this course, we sought to analyze in this study which were their perceptions regarding the actions settled at the *Campus* in the process of access, permanence and conclusion and also related on the role of the course in promoting school and social inclusion. For this research, we are supported by a qualitative approach, focused on a case study. From the content analysis of a semistructured interview that we applied to students involved, we interpreted the information assigned to the representation of the course, the taken actions and the inclusion process implemented on *Campus* with the proposition of this course. Thus, we conclude that this English course for people with visual impairment consisted of a socio-educational intervention strategy because it helped to enable and educate the school community to accept diversity through interaction and exchange of experiences, and to promote social and educational inclusion of students with visual disabilities who participated of that proposal. Based on the study developed, we also highlight that the path to make the *Campus* Taguatinga Centro in an inclusive institution points to the necessity in continuing of the process of breaking attitudinal, architectural, communicational and methodological barriers, which occur with the creation of mechanisms to ensure not only access, but also the permanence of students with disabilities in the school. This survey also reveals that begun and continued training of school professionals in the inclusive education perspective is an essential factor to enable success in the teaching learning process of students with different disabilities on *Campus* since their admission to the course to conclusion and entry in the world of work.

**Key words:** visual impairment; school and social inclusion; inclusive education.

## Lista de Siglas

ABDV	Associação Brasileira de Deficientes Visuais
ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
CEEDV	Centro de Ensino Especializado de Deficientes Visuais
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CEP/CAB	Centro de Educação Profissional/ Colégio Agrícola de Brasília
CF	Constituição Federal
CIDID	Classificação Internacional de Deficiências, Incapacidades e Desvantagens
CIF	Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde
DOU	Diário Oficial da União
DPI	Disabled Peoples International
EAD	Educação a Distância
ENEM	Exame Nacional de Ensino Médio
FEPET	Feira de Educação Profissional e Tecnológica
FIC	Formação Inicial e Continuada
GDF	Governo do Distrito Federal
IBC	Instituto Benjamim Constant
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFB	Instituto Federal de Brasília
MEC	Ministério da Educação
MTb	Ministério do Trabalho
NAPNE	Núcleo de Atendimento a Pessoas com Necessidades Específicas
NBR	Norma Brasileira
NE	Necessidade Específica
NTIC	Núcleo de Tecnologia da Informação e Comunicação
NUCS	Núcleo de Comunicação Social
OMS	Organização Mundial da Saúde
ONU	Organização das Nações Unidas
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PNE	Pessoa com Necessidade Específica
PRAD	Pró-reitoria de Administração
PRDI	Pró-reitoria de Desenvolvimento Institucional
PREN	Pró-reitoria de Ensino
PREX	Pró-reitoria de Extensão
PROEP	Programa de Expansão da Educação Profissional
PRPI	Pró-reitoria de Pesquisa e Inovação
SBPC	Sociedade Brasileira de Pesquisa e Ciência
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem
SISU	Sistema de Seleção Unificada
TEC NEP	Tecnologia, Educação, Cidadania e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas
TEM	Ministério do Trabalho e Emprego
TGD	Transtornos Globais de Desenvolvimento
UnB	Universidade de Brasília
UNED	Unidade de Ensino Descentralizada
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

## Índice

Introdução.....	1
1. A Construção de uma Sociedade Inclusiva: da Evolução de Conceitos à Inclusão Social e Escolar de Pessoas com Deficiência .....	7
1.1. A evolução dos conceitos de deficiência e incapacidade.....	7
1.2. Aprendendo sobre a Deficiência Visual.....	17
1.3. A Inclusão Social de Pessoas com Deficiência e o Papel do Educador Social neste Contexto .....	20
1.4. Uma Breve Contextualização da Educação Inclusiva .....	25
1.5. A Inclusão do Deficiente Visual no Contexto Escolar .....	31
1.6. A Inclusão do Deficiente Visual na Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica .....	35
2. Contextualização da Metodologia de Investigação .....	40
2.1 Contexto da Pesquisa.....	40
2.1.1 Histórico da instituição.....	40
2.1.2 O IFB como Instituição Inclusiva. ....	43
2.1.3 Caracterização do <i>Campus</i> .....	46
2.1.4 Caracterização do Curso de Inglês para Deficientes Visuais .....	46
2.2 Delineamento da pesquisa .....	48
2.3 Instrumentos.....	50
2.4 Procedimentos de Coleta de dados.....	52
2.5 Caracterização dos participantes da pesquisa .....	54
2.6 Procedimentos de análise de dados .....	59
3. Resultados e Discussão .....	62
3.1 Motivações e Expectativas no Processo de Adaptação .....	62
3.2 Acessibilidade e Estrutura Física do <i>Campus</i> .....	70
3.3 O Curso de Inglês como uma Estratégia de Intervenção para a Inclusão Social e Escolar.....	84
3.4 Contribuições para o desenvolvimento de práticas inclusivas no IFB.....	94
4. Considerações finais .....	99
5. Referências .....	103

## Índice de Figuras

<i>Figura 1.</i> O “Modelo Médico” da deficiência e as ideias associadas.....	10
<i>Figura 2.</i> O “Modelo Social” da deficiência e as ideias associadas.....	13
<i>Figura 3.</i> Percentual de Pessoas com Deficiência no Brasil de IBGE, 2010.....	16
<i>Figura 4.</i> Fatores Motivacionais para o acesso. ....	63
<i>Figura 5</i> Fatores Motivacionais para a permanência e conclusão.....	67
<i>Figura 6.</i> Escadas em frente à entrada do <i>Campus</i> Taguatinga Centro do prédio antigo.....	71
<i>Figura 7.</i> Estudantes do curso fazendo o trajeto de volta para casa.....	71
<i>Figura 8.</i> Estudantes do curso atravessando o semáforo .....	72
<i>Figura 9.</i> Buracos e obstáculos no trajeto realizado pelos estudantes até a parada de ônibus. 72	
<i>Figura 10.</i> Piso tátil instalado no <i>Campus</i> .....	74
<i>Figura 11.</i> Carteira adaptada.....	74
<i>Figura 12.</i> Banheiro acessível.....	75
<i>Figura 13.</i> Travessia de pedestres e semáforo .....	77
<i>Figura 14.</i> Trânsito intenso nas vias de acesso ao <i>Campus</i> .....	77
<i>Figura 15.</i> Parada de ônibus em frente ao <i>Campus</i> Taguatinga Centro .....	79
<i>Figura 16.</i> Elevador e escada com corrimão.....	80
<i>Figura 17.</i> Bebedouro do <i>Campus</i> .....	81
<i>Figura 18.</i> Mapa Tátil.....	82

## Índice de Quadros

Quadro 1 Proporção das matrículas de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação em relação ao total de matrículas da Educação Básica ao longo dos anos.....	1
Quadro 2 Gênero.....	55
Quadro 3 Idade .....	55
Quadro 4 Cidade onde reside .....	55
Quadro 5 Escolaridade .....	56
Quadro 6 Estado laboral atual .....	56
Quadro 7 Tipo de deficiência visual .....	56
Quadro 8 Descrição da categoria e objetivo específico correspondente.....	60

## **Índice de Anexo**

Anexo 1 – Guião de Entrevista.....	XII
Anexo 2 – Termo de consentimento livre e esclarecido para a realização da entrevista .....	XVI
Anexo 3 – Grelha de análise de conteúdo .....	XVII
Anexo 4 – Questões norteadoras de análise .....	XX
Anexo 5 – Relatório anual de Atividades (2013) – NAPNE.....	XXXV

## Introdução

Diante das transformações sociais ocorridas nos últimos anos pela aplicação dos princípios da Educação para Todos e da Educação Inclusiva, percebemos que é cada vez mais comum o atendimento de alunos com algum tipo de deficiência e outras necessidades específicas nas escolas regulares. Um levantamento feito pelo movimento *Todos Pela Educação* para o Observatório do Plano Nacional de Educação, com base nos dados do *Censo da Educação Básica* realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), órgão vinculada ao Ministério da Educação (MEC), mostra que, de 2009 a 2014, as matrículas de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na Educação Básica aumentaram 38,6%, passando de 639.718 para 886.815 no período.

Os dados deste levantamento apontam que especificamente na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), o percentual de alunos com deficiência matriculados em classes comuns é de 84,28%, ante 39,09% em 2009. O número total de matrículas desses alunos nessa modalidade de ensino também é crescente, passando de 1.837 para 3.251 no período. Apesar do aumento no número de matrículas de alunos com deficiência na educação básica ter sido notório, observamos que a média percentual dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades matriculados na educação profissional foi de apenas 0,03% no período compreendido de 2009 a 2014, conforme a Quadro 1.

### Quadro 1

*Proporção das matrículas de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação em relação ao total de matrículas da Educação Básica ao longo dos anos*

<b>Proporção das matrículas de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação em relação ao total de matrículas da Educação Básica ao longo dos anos em cada etapa/modalidade</b>						
	<b>2009</b>	<b>2010</b>	<b>2011</b>	<b>2012</b>	<b>2013</b>	<b>2014</b>
<b>Educação Infantil</b>	1,11%	1,03%	0,90%	0,81%	0,79%	0,78%
<b>EF – Anos Iniciais</b>	2,10%	2,35%	2,57%	2,71%	2,75%	2,83%
<b>EF – Anos Finais</b>	0,72%	0,90%	1,07%	1,29%	1,43%	1,63%
<b>Ensino Médio</b>	0,27%	0,34%	0,41%	0,52%	0,58%	0,70%
<b>Educação Profissional</b>	0,21%	0,19%	0,22%	0,23%	0,21%	0,24%
<b>EJA</b>	1,59%	1,86%	2,07%	2,69%	2,88%	3,12%

De MEC/ Inep/DEED - Censo Escolar - Elaboração Todos Pela Educação e Observatório do PNE, disponível em <<http://www.todospelaeducacao.org.br/sala-de-imprensa/releases/33768/matriculas-de-alunos-com-deficiencia-na-educacao-creceram-386-em-5-anos/>>. Acesso em 05 de maio de 2016.

Isso indica que o total de matrículas na Rede Federal ainda é baixo e que a evolução não foi muito significativa se compararmos com as outras modalidades de ensino apresentadas pelo Censo, como visto no Quadro 1.

O Instituto Federal de Brasília (IFB) é uma das principais instituições de ensino voltadas para a educação profissional e tecnológica no Distrito Federal. Entretanto, desde sua implementação em 2008, observamos que o número de alunos com deficiência matriculados nos cursos do IFB é baixo, embora, a formação acadêmica e capacitação para o mercado de trabalho seja um direito garantido por lei às pessoas com deficiência. A elas, devem ser asseguradas as condições para a permanência e conclusão com êxito ao curso que se propõem a realizar. Assim, entre a realidade contextual e a imposição legal, percebemos a falta de efetividade do cumprimento das leis, decretos e da própria Constituição Federal para a manutenção dos mecanismos de acesso e permanência à *Educação para Todos*.

A inclusão de pessoas com deficiência no Instituto Federal de Brasília, bem como em todas as unidades de ensino da Rede Federal, pressupõe a existência de infraestrutura física e acadêmica para garantir as condições adequadas e qualidade do ensino ofertado e isso implica em muitas mudanças tanto na estrutura física quanto pedagógica, e também em flexibilização e adequação das metodologias de ensino para garantir o ingresso, a permanência e o êxito na formação escolar dessas pessoas.

Sabemos que há alguns impedimentos para que as pessoas com deficiência busquem capacitação, o que engloba, dentre outros, a existência de barreiras arquitetônicas que dificultam a acessibilidade de deficientes físicos e visuais, a falta de meios didático-pedagógicos que facilitem o processo ensino aprendizagem de pessoas com necessidades educacionais específicas, e até mesmo a insuficiência de formação pedagógica adequada por parte de gestores e de docentes, a qual reflete nos demais servidores e discentes da instituição.

O presente estudo surgiu do interesse de investigar quais foram as contribuições que a implementação do curso “Inglês para Deficientes Visuais”, trouxe para a vida dos estudantes participantes da proposta em relação à promoção da educação inclusiva e inclusão social, fazendo-se necessária a descrição das estratégias usadas e das ações desenvolvidas para tornar o *Campus* inclusivo. A proposição do curso Inglês para Deficientes Visuais foi uma ação interventiva desenvolvida para mudar o quadro apresentado em relação ao baixo índice de matrículas de alunos com necessidades específicas no Instituto Federal de Brasília.

Além da pertinência e relevância da temática investigada dentro do âmbito da Educação Social, ressaltamos nossa afinidade pessoal com assuntos relacionados à inclusão

de pessoas com deficiência e com o desenvolvimento de estratégias para promovermos e discutirmos a educação inclusiva. No contexto educacional atual, precisamos refletir sobre o processo de ingresso e permanência de estudantes com deficiência nas escolas regulares e criar mecanismos para que a diversidade humana seja respeitada em seus diversos aspectos.

Antes da implementação do curso Inglês para Deficientes Visuais, a Coordenação de Educação Inclusiva do Instituto Federal de Brasília detectou a escassa procura e o baixo índice de matrículas realizadas por pessoas com deficiência para os cursos ofertados pelo Instituto no período compreendido entre 2008 e 2011. Não sabendo exatamente a causa da ausência de alunos com deficiência nos campi, essa coordenação entrou em contato com as principais associações e instituições que atendem pessoas com deficiência (auditiva, visual, motora, etc) existentes em Brasília para divulgar os cursos e alertar para a quantidade de vagas oferecidas por uma escola de educação básica, técnica e tecnológica pública e de qualidade. A partir de 2011, já havia Núcleos de Atendimento a Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE) instituídos em quase todos os *campi* do IFB, o que poderia facilitar o processo de permanência de alunos com deficiência que viesse a se matricular.

Então, em 2012, houve a divulgação da existência de reserva de vagas pelo sistema de cotas nos cursos do IFB nas associações e instituições que atendem pessoas com deficiência e também para toda a comunidade, entretanto, ainda houve pouca procura de alunos com deficiência pelos cursos, sobretudo de alunos com deficiência visual.

Posteriormente, em conversas com algumas das instituições para a divulgação das vagas, as pessoas associadas à Associação Brasileira de Deficientes Visuais de Brasília (ABDV) e usuários da Biblioteca Braille de Brasília manifestaram o interesse e a vontade de estudarem no IFB, porém temiam pela falta de acessibilidade e dificuldade de adaptação na instituição. A partir disso, a Coordenadora de Ações Inclusivas do IFB e a Coordenação do NAPNE do *Campus* Taguatinga Centro pensaram na possibilidade da criação de cursos específicos para o público de deficientes visuais como uma estratégia de atender a essa demanda e incluir de alguma forma esses alunos no IFB.

A inquietação da proposta do curso Inglês para Deficientes Visuais nasce então da sensação de que nem todos estavam sendo alcançados e que a educação não estava servindo a quem precisava, apesar dos esforços já feitos. Deste modo, a proposição do curso vem como uma forma de garantir o compromisso social do IFB, caracterizando-se como uma estratégia, uma ação interventiva, uma ação afirmativa no âmbito da educação básica, técnica e tecnológica.

Ressaltamos que para possibilitar esta intervenção, foi utilizado o que dispunha em mãos, ou seja, a experiência da pesquisadora no ensino de inglês, por ser professora de Língua Inglesa do IFB, e que essa intervenção poderia ser a partir de qualquer outro aprendizado que favorecesse o acesso de pessoas com deficiência ao Instituto. O curso de línguas pode ter sido uma boa estratégia pelo indiscutível fato de que aprender uma língua estrangeira é uma capacitação de grande valia e necessária para qualquer pessoa que vive no mundo globalizado e com muitos avanços tecnológicos no qual nos encontramos.

Dessa forma, tendo outras experiências com programas e projetos que visionavam a inclusão de pessoas em situação de vulnerabilidade social, como professora de Inglês e Coordenadora do Núcleo de Pessoas com Necessidades Específicas do *Campus* Taguatinga Centro, vimos nesta ação uma oportunidade de mudar tanto a realidade do contexto educacional em que estava inserida ao romper barreiras de acessibilidade (arquitetônicas e atitudinais) quanto a vida de pessoas com deficiência visual, promovendo a (re) inserção social. Assim, após articulação com a Associação de Deficientes Visuais de Brasília e a Biblioteca Braille de Taguatinga, foi proposto, para o 2º semestre de 2012, um curso de Inglês para Deficientes Visuais no *Campus* Taguatinga Centro.

Assim, baseado nos preceitos da educação inclusiva e buscando desenvolver uma ação que contemplasse os princípios da educação para todos, o curso Inglês para Deficientes Visuais ocorreu numa sala exclusiva composta apenas por estudantes cegos ou com baixa visão. Esta iniciativa caracterizou-se como estratégia de intervenção socioeducativa para tornar o *Campus* inclusivo, pois objetivava conscientizar as pessoas sem deficiência a aceitar a diversidade pelo convívio e a troca de experiências com os deficientes, assim como desenvolver a sensibilidade e a empatia em relação à diversidade, ao diferente.

O “Curso Inglês para Deficientes Visuais” foi ofertado no *Campus* Taguatinga Centro na modalidade de Formação Inicial e Continuada (FIC), em nível básico e com carga horária de 150 horas, divididas em três semestres letivos (2º/2012, 1º/2013 e 2º/2013). Em princípio, foi proposto apenas um curso de 100 horas, e posteriormente, a maioria dos estudantes reivindicou a extensão de mais um semestre de 50 horas, totalizando ao final, 150 horas.

Foram desenvolvidas e utilizadas estratégias para garantir não apenas o acesso, mas também a permanência e a saída com êxito dos estudantes que fizeram este curso e nove estudantes concluíram esse FIC.

Diante do exposto, pretendemos com este estudo perceber de forma mais abrangente como este curso atuou como uma estratégia de intervenção social a partir da fala dos alunos e expor estas percepções para contribuir com a consolidação de um processo de inclusão social mais sensível, consciente e profissional.

Para isso, a pergunta que norteia o desenvolvimento desta pesquisa é: Quais foram as contribuições para os estudantes participantes do Curso de Inglês para Deficientes Visuais no que diz respeito à promoção da educação inclusiva e inclusão social?

Assim, para responder a este questionamento, esta pesquisa tem como objetivo geral analisar qual a percepção dos estudantes do Curso Inglês para Deficientes Visuais em relação ao curso e às ações desenvolvidas pelo *Campus* Taguatinga Centro durante o processo de acesso, permanência e conclusão desta proposta. A este objetivo geral foi relacionado um conjunto de objetivos específicos, a saber:

- Identificar quais eram as motivações dos estudantes em participar de um curso específico de Inglês para Deficientes Visuais e se as expectativas pelo curso foram atendidas;
- Descobrir qual a percepção dos estudantes acerca do acesso ao *Campus* e da sua estrutura física;
- Identificar qual a percepção dos alunos acerca do papel do curso Inglês para Deficientes Visuais e das ações desenvolvidas no *Campus* durante o processo de acesso, permanência e conclusão desta proposta;
- Levantar e revelar as sugestões dos estudantes egressos deste curso para ações que possam ser realizadas na instituição no intuito de promover a educação/prática inclusiva.

Estruturalmente, esta dissertação está dividida em introdução e mais quatro capítulos. Na introdução, apresentamos a problematização do estudo, a sua justificativa, a motivação e a definição dos objetivos de pesquisa.

Em seguida, no primeiro capítulo, apresentamos a fundamentação teórica, na qual discutimos assuntos relacionados à evolução dos conceitos de deficiência, incapacidade e deficiência visual. Depois discutimos a inclusão de pessoas com deficiência nos contextos social e escolar e ressaltamos o papel do educador social. Também fazemos uma breve contextualização sobre a educação inclusiva. E para finalizá-lo, abordamos a inclusão do deficiente visual na Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica.

No segundo capítulo, desenvolvemos a investigação empírica e os aspectos metodológicos desta dissertação. Apresentamos o contexto e o delineamento da pesquisa, bem

como os procedimentos metodológicos, os instrumentos e suas formas de utilização e além das características dos participantes da pesquisa e os procedimentos de análise dos dados.

No terceiro capítulo, apresentamos a análise de dados e discutimos os resultados do estudo. E, no quinto e último capítulo, apresentamos as conclusões e os apontamentos que surgiram a partir dos resultados demonstrados no estudo.

No quarto capítulo constam as considerações finais sobre a discussão desse trabalho e ao final dos capítulos, apresentamos as referências, e em seguida os anexos.

Destacamos que esta investigação é de caráter descritivo e exploratório e não pretendemos fazer qualquer generalização ou definirmos qualquer representatividade, contudo, pretendemos contribuir para a construção de um quadro compreensivo sobre uma ação interventiva por meio das percepções individuais dos alunos do curso Inglês para Deficientes Visuais, e provocarmos uma reflexão e possível mudança acerca da forma de propor ações inclusivas.

Esse trabalho intitulado *Uma sala exclusiva: os primeiros passos para a construção de um Campus inclusivo no IFB*, é apenas uma forma de entender parte do processo de inclusão que pretendemos continuar a desenvolver ao longo dos anos na instituição. Portanto, com esta pesquisa pretendemos lançar pistas para um estudo mais aprofundado sobre a educação inclusiva no IFB.

## **1. A Construção de uma Sociedade Inclusiva: da Evolução de Conceitos à Inclusão Social e Escolar de Pessoas com Deficiência**

Nesta seção, discutimos aspectos relevantes para entendermos melhor o contexto no qual ocorreu esta pesquisa bem como os termos utilizados neste trabalho, dentre eles, questões referentes à evolução dos conceitos de deficiência e incapacidade, a deficiência visual, a inclusão social, breve histórico da educação inclusiva e a inclusão de deficientes visuais no contexto social e escolar.

### **1.1. A Evolução dos Conceitos de Deficiência e Incapacidade**

O termo deficiência comumente possui uma conotação negativa e é utilizado para referir-se a defeito, perda ou dificuldade. Tradicionalmente, a deficiência desvaloriza o sujeito, pois é associada a ele como uma característica determinante na construção social e profissional da sua imagem ou essência.

Historicamente, as considerações acerca de deficiência e da vida das pessoas com deficiência percorreu caminhos de profunda ignorância, de crenças e superstições, e de falsas teorias científicas, como evidenciam as autoras Honara e Frinzanco (2008) ao relatarem que, na antiguidade e entre os povos primitivos, o tratamento destinado às pessoas com deficiência assumia dois momentos distintos: ou exterminando-as, pois as consideravam como grande impedimento ao grupo, pondo em risco a sua sobrevivência; ou protegendo-as e sustentando-as, como forma de agradar aos deuses ao reconhecerem os esforços daqueles que foram mutilados na guerra. As autoras esclarecem que cada povo tinha uma forma de tratar as pessoas com deficiência, como por exemplo, os Hebreus, que consideravam as deficiências (física, auditiva, visual, etc) como sendo uma punição divina e proibiam quaisquer pessoas com deficiência a participarem dos momentos religiosos, pois eram consideradas indignas.

Na Roma Antiga e em Esparta, os patriarcas eram autorizados pela Lei das XII Tábuas a lançarem seus filhos com deficiência do alto do Taigeto, que era uma espécie de abismo de mais de 2.400 metros de altitude. Já os Hindus consideravam os cegos como pessoas mais sensíveis espiritualmente e os estimulavam nas práticas religiosas. Em Atenas, os doentes e deficientes eram protegidos e estimulados a exercerem atividades produtivas ou eram sustentados quando isso não era possível.

Motta (2004) também traz informações que ilustram a incidência desses comportamentos relatando que, na Grécia, as crianças com deficiência eram deixadas nas colinas e ficavam ali até morrer. Na China, os deficientes eram jogados em rios e na África, em alguns casos, eram escondidos e trancados dentro de casa, pois seus pais temiam que a

sociedade os marginalizasse e em outros casos, eram abandonados para que morressem. Já na Idade Média, com o fortalecimento do Cristianismo, todas as pessoas, inclusive as doentes ou pessoas com alguma deficiência, eram consideradas filhos de Deus e não podiam mais ser mortas, entretanto, a sociedade desenvolveu atitudes contraditórias em relação a elas.

A sociedade ora as tratava como dependentes da boa vontade e caridade de outros para sobreviver, ora eram tratadas como aberrações, sendo até mesmo usadas como distração para a nobreza. Motta (2004) explica que “neste período, a concepção de deficiência passou a ser metafísica, de natureza religiosa, sendo que em determinados momentos, os deficientes eram considerados como demoníacos ou merecedores da vingança celeste” (p.59).

Estes são apenas alguns exemplos de como as pessoas com deficiência foram vistas e tratadas ao longo do tempo, e de como as barreiras e os preconceitos foram criados, perpetuando muitas das atitudes preconceituosas e discriminatórias que ainda persistem até hoje e que geraram, às pessoas que vivem com diferentes tipos e graus de limitações nas suas atividades, uma imagem desvalorizada e desvalorizante de sua realidade. E trazem, ainda, profundas consequências, principalmente no processo de inclusão social e escolar, uma vez que essa visão de defeito, de dificuldade ou de incapacidade e de julgamento preconceituoso desenvolve nas pessoas com deficiência um complexo de inferioridade que automaticamente as exclui da sociedade.

Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE) (2011), o conceito de deficiência vem se modificando para acompanhar as inovações na área da saúde e a forma com que a sociedade se relaciona com a parcela da população que apresenta algum tipo de deficiência. Conforme o *1º Plano de Acção para a Integração das pessoas com Deficiências ou Incapacidades 2006 a 2009* proposto pelo Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social de Portugal (2006), é importante “considerar que a explicação e a identificação das situações de deficiências e incapacidades têm sido norteadas a partir de dois tipos de modelo completamente diferentes, habitualmente designados por ‘modelo médico’ e ‘modelo social’ (p.13). O modelo médico centra-se no indivíduo responsabilizando-o totalmente pela superação do “problema”. A deficiência é vista como uma doença, uma tragédia pessoal e as pessoas com deficiência são vistas como vítimas desta tragédia independente de como o meio social lida com as limitações apresentadas. Portanto, devem procurar tratamento para combater a deficiência. A Escola da Gente – Comunicação em Inclusão (2004) aprofunda o conceito acerca do modelo médico e explica que:

sua principal característica é a descontextualização da deficiência, enfocando-a como um incidente isolado e sem qualquer relação com reflexões e decisões de interesse público e relevância econômica, política ou social. Segundo esse modelo, a única origem da exclusão enfrentada por pessoas com deficiência são suas próprias sequelas e limitações físicas, intelectuais, sensoriais e múltiplas. (pp.16-17).

Essa entidade afirma ainda que “sob a perspectiva do modelo médico, as lesões e as limitações são a única causa dos processos de discriminação enfrentados pelas pessoas com deficiência” A Escola da Gente – Comunicação em Inclusão (2004, p. 17). O que poderia desobrigar a sociedade de qualquer responsabilidade para combater ou desconstruir os atos e processos de discriminação.

Percebemos que, na abordagem da deficiência pelo modelo médico, a problemática centra-se na pessoa, e com isso traz implicações apenas para ela e sua família, isentando a sociedade de responsabilidade e do compromisso para minimizar a discriminação e desconstruir os preconceitos arraigados a esta condição. Dessa forma, o modelo médico contribui para que a sociedade perceba a pessoa com deficiência sob o viés paternalista relacionando-a com alguém que precisa constantemente de assistência, de pena, e como alguém em permanente dependência.

A este modelo também estão relacionadas as ações de cunho caritativo e paternalista. Dessa forma, por influência deste enfoque, foram criadas políticas voltadas para uma assistência paliativa, segregada e resguardada, já que, sob essa ótica, só mesmo a cura da deficiência pode trazer dignidade e felicidade.

O modelo médico se manifesta com frequência nas tentativas de se prevenir a deficiência e vincula-se comumente à mensagem, difundida pelas campanhas de prevenção, põe toda ênfase no aspecto devastador de se adquirir uma lesão ou limitação permanente e acaba por construir uma imagem negativa e estigmatizante de pessoas com deficiência. Por isso, é aconselhável que campanhas de prevenção sejam elaboradas sob a ótica do modelo social, para não se tornarem veículos de maior discriminação e exclusão, pois, segundo I. Guerra (2008) “a rotulagem das pessoas com deficiência como tendo incapacidades transfere para uma responsabilidade individual o que é essencialmente um problema social” (p. 6).

Essa mesma autora afirma que, o preconceito e a discriminação são os principais entraves para o processo de inclusão da pessoa com deficiência em todos os níveis da vida social. No mesmo texto, a autora revela que “a ética humana e democrática assume integralmente a igualdade de direitos individuais, sociais e políticos” (p. 6). É possível identificarmos todas essas características a partir da Figura 1.



*Figura 1.* O “Modelo Médico” da deficiência e as ideias associadas. De elaboração pela autora a partir de Harris e Enfield (2003, p. 172).

Baseando-se no modelo médico, em 1980, a Organização Mundial da Saúde (OMS) publicou um sistema de classificação de deficiências visando à criação de uma linguagem comum para a pesquisa e a prática clínica, intitulado na tradução portuguesa de 1989: Classificação Internacional de Deficiências, Incapacidades e Desvantagens (CIDID). Em sua reimpressão publicada em 1993, em inglês, o documento norteador traz as definições dos termos deficiência, incapacidade e desvantagem, estes três termos possuem significados diferentes relacionados à deficiência, mas são complementares. Sendo eles:

- Deficiência (impairment, em inglês)

A definição para deficiência refere-se a qualquer perda ou anormalidade da estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica. Representa a exteriorização de um estado patológico e, em princípio, reflete distúrbios no nível do órgão, ou seja, é atributo do sujeito (fisicamente medido).

- Incapacidade (disability, em inglês)

O termo incapacidade refere-se a qualquer restrição ou falta de habilidade (resultante de uma deficiência) para desempenhar uma atividade na forma considerada normal para um ser humano. Representa a objetivação de uma deficiência e como tal reflete distúrbios na pessoa, pois causa a limitação das oportunidades do ser humano de tomar parte na vida da comunidade, principalmente devido às barreiras físicas ou sociais, como por

exemplo, pela escassez de livros em braille ou material ampliado, a pessoa cega ou com baixa visão não tem acesso à informação em sua totalidade. Portanto, a incapacidade é decorrente de situações de deficiência que não é um atributo inerente à pessoa, mas um resultado da interação entre pessoas e o ambiente (relações sociais, culturais ou físicas) que provocam discriminação.

- Desvantagem (handicap, em inglês)

O termo desvantagem constitui um prejuízo para um dado indivíduo, em decorrência de uma incapacidade ou deficiência, que limita ou impede o cumprimento de uma ação que é normal para esse indivíduo (dependendo da idade, do sexo e de fatores socioculturais) e caracteriza-se por um desacordo entre o desempenho individual e a expectativa do próprio indivíduo ou do grupo social. A desvantagem representa, assim, a socialização de uma incapacidade ou deficiência e, como tal, reflete as consequências para o indivíduo – culturais, econômicas e ambientais – que decorrem da presença da incapacidade ou deficiência.

Ao trazer essas definições, a CIDID foi alvo de muitas críticas e polêmicas principalmente por terem seus conceitos frequentemente confundidos, e, sobretudo, por não contemplar os fatores ambientais. E por esse motivo, em 1993, OMS iniciou um processo de revisão e discussão desta classificação com a colaboração de diferentes entidades internacionais, especialistas e organizações representativas de pessoas com deficiências, que culminou na publicação da *Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF)* a qual foi aprovada na 54ª Assembleia Mundial de Saúde, em maio de 2001, com o objetivo de ser um instrumento de uso mais amplo, que permite medir a funcionalidade e a incapacidade humanas e a fim de ser adotado pelos diferentes Estados-membros como o quadro de referência da OMS com âmbito de aplicação universal.

Nesse novo documento, a abordagem da deficiência evoluiu do modelo médico – que considerava somente a patologia física e o sintoma associado que dava origem a uma incapacidade – para um novo modelo biopsicossocial e integrado da funcionalidade e incapacidade humana, sintetizando o modelo médico e o modelo social numa “visão coerente das diferentes perspectivas de saúde: biológica, individual e social” (p. 22).

Segundo a CIF, o termo incapacidade (disability) reporta-se à disfuncionalidade no conjunto dos seus diferentes níveis: deficiências, limitações na atividade e restrições de participação, e engloba os diferentes níveis de limitações funcionais relacionadas à pessoa a ao meio ambiente, deixando de se reportar apenas às limitações da pessoa resultantes de uma

deficiência. Já o termo ‘deficiência’ (impairment), na CIF, refere-se aos problemas nas funções ou estruturas do corpo, tais como um desvio importante ou perda e não mais ao estado da pessoa. Tem um enfoque eminentemente biológico, referindo-se somente às alterações ou anomalias ao nível das estruturas e funções do corpo, incluindo as funções psicológicas.

Essa significativa mudança trouxe o entendimento do conceito de incapacidade como resultado tanto da limitação das funções do corpo (funções psicológicas e fisiológicas dos sistemas orgânicos) e estruturas do corpo (partes anatômicas, como órgãos membros e seus componentes) quanto da influência de fatores sociais e ambientais (ambiente físico, social ou atitudinal em que as pessoas vivem e conduzem a vida) sobre essa limitação. Sobre essa mudança de paradigma, o Plano de Ação para a Integração das Pessoas com Deficiência ou Incapacidades, reitera que:

o reconhecimento de que a incapacidade não é inerente à pessoa, considerando-a como um conjunto complexo de condições, muitas das quais criadas pelo ambiente social, muda o enfoque da anomalia ou deficiência para a diferença. Nesta perspectiva, está bem patente a valorização da responsabilidade coletiva no respeito pelos direitos humanos, na construção de uma ‘sociedade para todos’ e no questionamento de modelos estigmatizantes ou pouco promotores da inclusão social (p. 14).

Este plano considera ainda que a introdução da classificação dos fatores ambientais quer em termos de barreiras como de elementos facilitadores da participação social, assumem um papel relevante, dado que é premissa fundamental deste modelo o reconhecimento da influência do meio ambiente, como elemento ou como barreira, no desenvolvimento, funcionalidade e participação da pessoa com incapacidade, o que implica em termos de política que se privilegiem as ações e intervenções direcionadas para a promoção de meios acessíveis e geradores de competências, de atitudes sociais e políticas que conduzam a oportunidades de participação e à interação positiva pessoa-meio, afastando-se, assim da perspectiva estritamente reabilitativa de tratamento da pessoa.

Essa nova classificação contribuiu para que as pessoas com deficiências evidenciassem que grande parte das dificuldades enfrentadas por elas eram resultado da forma pela qual a sociedade interagia com as suas limitações e as lesões intelectuais, físicas, sensoriais e múltiplas de cada sujeito, ou seja, a incapacidade que procede de condições de deficiência não é uma característica inerente à pessoa, mas é produto da interação entre a pessoa e o ambiente, o que inclui as relações sociais, culturais ou físicas que provocam a

discriminação e o preconceito, os quais são atributos de responsabilidade social como afirma I. Guerra (2008).

O modelo social objetiva, dessa forma, conscientizar a sociedade e fazê-la perceber que não é a deficiência, em si, que limita; o não poder andar, por exemplo, mas a escada que impede o acesso ao local desejado. Portanto, no modelo social o enfoque está no poder e no potencial que cada pessoa tem e, diferentemente do modelo médico, vê a deficiência como algo resultado do modo como a sociedade está organizada e, conseqüentemente, denuncia que é a sociedade, de fato, que está desorganizada, levando as pessoas com deficiência a enfrentarem discriminação e barreiras à sua participação, como ilustra a Figura 2.



*Figura 2.* O ‘Modelo Social’ da deficiência e as ideias associadas  
De elaboração pela autora partir de Harris e Enfield (2003, p. 172)

Os autores Harris e Enfield (2003) referem que as três principais formas de discriminação são a atitudinal, do meio e a institucional. Sendo que a discriminação atitudinal está relacionada às ações ou às palavras manifestadas por meio do medo, da ignorância e da baixa expectativa que a sociedade possui perante as pessoas com deficiência. Já a discriminação do meio, resulta da falta de acessibilidade física que afeta todos os aspectos da vida das pessoas com deficiência (escolas, lojas, prédios públicos, templos, etc.). E a institucional, refere-se à discriminação de caráter legal, seja de forma explícita ou por omissão, em situações que as pessoas com deficiências são excluídas de certos direitos, como

por exemplo, votar, casar, ter filhos, serem atendidas nas escolas, etc. Esses três tipos de barreiras são impeditivos para que as pessoas com deficiência assumam o controle das suas próprias vidas, fato este que contribui para tornar a sociedade excludente.

De acordo com o modelo social, a deficiência não depende apenas do indivíduo, mas também do meio social, que pode ser limitador ou capacitador de várias maneiras. Motta (2004) ratifica que aderir ao modelo social implica em:

remover as barreiras físicas e ambientais que a sociedade criou e que acabam excluindo as pessoas com deficiência do dia-a-dia da escola, do trabalho e diversão. Significa alterar as atitudes, reconhecer a importância da diferença, valorizar as experiências e dar poder e voz aos deficientes, para que eles, organizados, possam transformar a sociedade. (p. 48).

Ao perceber que a deficiência é sempre uma construção coletiva entre indivíduos e sociedade, ficou mais fácil entender que a reabilitação e os demais tratamentos médicos não devem se sobrepor as demais medidas para garantir às pessoas com deficiência o pleno exercício de seus direitos humanos e constitucionais. Sobre esse aspecto A Escola da Gente – Comunicação em Inclusão (2004) alerta que:

adotar o paradigma do modelo social não pressupõe o abandono da reabilitação e dos tratamentos médicos. Significa apenas provocar as famílias, os profissionais, o governo, a mídia e todos os outros setores da sociedade a entender que estes tratamentos, ainda que importantes, não devem se sobrepor à garantia de educação, emprego, cultura, lazer e vida independente para as pessoas com deficiência. Apenas quando todos esses acessos estiverem garantidos é que haverá distribuição equitativa de oportunidades. (p.19).

Almeida (2008) corrobora que sob a perspectiva no modelo social, os conceitos como equiparação de oportunidades e de inclusão passam ser melhor compreendidos, pois, para a autora, “estes conceitos, embora associados à deficiência, podem e vêm sendo aplicados para dar mais qualidade e dignidade à vida de qualquer cidadão.” (p. 2). Conforme este modelo, a deficiência é concebida de forma flexível, ou seja, num estado temporário.

Quando todas as barreiras que geram a incapacidade ou impedem o acesso forem removidas, a relação de desvantagem passará a ser parcial ou completamente anulada, uma vez que as pessoas com deficiência passarão a ser vistas com sujeitos de pleno direito, com igualdade de oportunidades e não mais como destinatários de direitos de caridade e tratamentos médicos.

Sassaki (2006) reitera que “a importância da CIF reside no fato de que ela permite que os interessados na questão da deficiência passem da simples declaração política sobre

direitos para as ações de implementação desses direitos traduzidos em lei e políticas públicas” (p. 288), dessa forma, a construção de uma sociedade que respeite a diversidade e avança rumo ao movimento de inclusão social tendo como base o chamado Modelo Social de Deficiência. No Brasil, profissionais e pesquisadores da área da deficiência têm se orientado por documentos da Organização Mundial de Saúde. Entretanto, o deslocamento do sentido biomédico para o social está em curso, impactando nas formas de implementação de políticas públicas

Segundo o IBGE (2010), a investigação do tema pessoas com deficiência também sofreu modificações ao longo dos levantamentos censitários para se adequar a essa evolução do conceito de deficiência. Além do Censo Demográfico 2010, o tema esteve presente no primeiro levantamento censitário brasileiro, em 1872, e nos Censos Demográficos 1890, 1900, 1920, 1940, 1991 e 2000, porém, com mudanças nos conceitos utilizados ou na formulação das perguntas, o que não permite a comparabilidade direta entre esses levantamentos.

No Censo Demográfico 2010, as perguntas formuladas buscaram identificar as deficiências visual, auditiva e motora, com seus graus de severidade, através da percepção da população sobre sua dificuldade em enxergar, ouvir e locomover-se, mesmo com o uso de facilitadores como óculos ou lentes de contato, aparelho auditivo ou bengala, e a deficiência mental ou intelectual.

A investigação dos graus de severidade de cada deficiência permitiu conhecer a parcela da população com deficiência severa, que se constitui no principal alvo das políticas públicas voltadas para a população com deficiência. São consideradas com deficiência severa visual, auditiva e motora as pessoas que declararam ter grande dificuldade ou que não conseguiam ver, ouvir ou se locomover de modo algum, e para aquelas que declararam ter deficiência intelectual.

Os resultados do Censo Demográfico 2010 apontaram 45.606.048 milhões de pessoas que declararam ter pelo menos uma das deficiências investigadas, correspondendo a 23,9% da população brasileira. Dessas pessoas, 38.473.702 se encontravam em áreas urbanas e 7.132.347, em áreas rurais.



Figura 3. Percentual de Pessoas com Deficiência no Brasil, de IBGE, 2010.

A deficiência é colocada como um dos campos mais recentes de definição dos públicos-alvo de políticas públicas, de forma que a temática se desloca do modelo biomédico para o modelo social de deficiência lenta e gradualmente. Durante quase 30 anos, o modelo biomédico da deficiência foi soberano para as ações da Organização Mundial da Saúde, o que significou a hegemonia de uma linguagem centrada na reabilitação ou na cura dos impedimentos corporais para as políticas públicas de diversos países vinculados àquela entidade.

No Brasil, o modelo biomédico fundamenta as pesquisas populacionais, as ações de assistência e, em grande parte, as políticas de educação e saúde para os deficientes Farias e Buchalla (2005). O uso da CIF modifica esse fundamento e permite que se defina o que fazer para a melhoria das condições de vida das pessoas com deficiência, pois estabelece o enquadramento para uma política social abrangente e coerente, sedimentada no novo modelo para a avaliação, os serviços, a medida e a intervenção conforme o novo quadro de referência no que diz respeito à definição da incapacidade e à avaliação das incapacidades e da funcionalidade da pessoa.

Conforme o exposto, ao longo dos anos, os termos que definem a deficiência foram adequando-se à evolução da ciência e da sociedade. Atualmente, Segundo Sasaki (2003), o termo correto a ser utilizado é *Pessoa com Deficiência*, que faz parte do texto aprovado pela *Convenção Internacional para Proteção e Promoção dos Direitos e*

*Dignidades das Pessoas com Deficiência*, aprovado pela assembleia geral da Organização das Nações Unidas (ONU), em 2006, e ratificada no Brasil em julho de 2008. Dessa forma, não será adotado neste estudo, o conceito de deficiência com base apenas nos critérios biológicos, psíquicos, fisiológicos e anatômicos, mas também, levaremos em consideração os aspectos sociais e políticos que entendam o sujeito em sua totalidade e considere a dinamicidade dos contextos sociais em que as relações humanas ocorrem.

## **1.2. Aprendendo Sobre a Deficiência Visual**

A visão é um dos sentidos mais importantes para o desenvolvimento do ser humano desde a sua mais tenra idade, pois é por meio dela que se estabelece inicialmente uma relação com tudo que o rodeia e permite aprender e acompanhar o movimento das pessoas, animais e objetos, ter a percepção das cores, formas e tamanhos. É o sentido que, ao se unir aos outros, possibilita a associação de imagem e som, imitação de um gesto ou conduta e exploração de um determinado espaço. De acordo com Mazzaro (2008), “a nossa visão, nos fornece aproximadamente 80% das informações sensoriais” (p.45), e também promove a integração da pessoa no mundo, e a sua perda pode diminuir a capacidade da pessoa de interagir com o meio educacional, social e, conseqüentemente, nas suas atividades da vida diária.

A OMS alertou que no mundo há cerca de 161 milhões de pessoas com deficiência visual, entre elas, 124 milhões têm baixa visão e os outros 37 milhões de pessoas são cegas. No Brasil, o censo do IBGE 2010 aponta, conforme a Figura 3, que a deficiência visual é a mais frequente entre a população brasileira, uma vez que aproximadamente 35 milhões de pessoas (18,8%) declararam ter dificuldade de enxergar, mesmo com óculos ou lentes de contato.

Quando ocorre uma alteração grave ou total de uma ou mais das funções elementares da visão, compromete-se, de modo irremediável, a capacidade de perceber cor, tamanho, distância, forma, posição ou movimento em um campo.

A Organização Mundial da Saúde ainda define as causas da deficiência visual como congênitas, hereditárias, adquiridas ao longo da vida, metabólicas, infecciosas, vasculares, tumorais, traumáticas e idiopáticas, ou seja, doenças que não possuem motivo certo ou conhecido, além daquelas doenças oportunas que causam a deficiência visual.

Para fins legais e administrativos, a legislação brasileira no Decreto nº 3.298 de 20 de dezembro de 1999 e o Decreto nº 5.296 de 2 de dezembro de 2004, traz as definições no tocante à pessoa com deficiência visual, considerando no inciso III, do art. ° que:

III – deficiência visual – cegueira, na qual a acuidade visual é igual ou menor que 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; a baixa visão, que significa acuidade visual entre 0,3 e 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; os casos nos quais a somatória da medida do campo visual em ambos os olhos for igual ou menor que 60° ou a ocorrência simultânea de quaisquer das condições anteriores;

Conde (2012) esclarece que é considerado cego ou de visão subnormal aquele que apresenta desde ausência total de visão até alguma percepção luminosa que possa determinar formas a curtíssima distância. Na medicina, duas escalas oftalmológicas ajudam a estabelecer a existência de grupamentos de deficiências visuais: a acuidade visual<sup>1</sup> e o campo visual<sup>2</sup>.

O nível de acuidade visual pode variar, o que determina dois grupos de pessoas com deficiência visual: os cegos e os de visão subnormal ou visão reduzida. De um grupo para outro existe uma variação de perdas que se caracteriza por diferentes graus de acuidade visual. Corroborando com o autor, a Organização Mundial de saúde (2003) afirma que os distúrbios relativos à acuidade visual estão divididos em dois grupos: as pessoas com cegueira e as pessoas com baixa visão.

A cegueira caracteriza-se pela perda total da visão ou pouquíssima capacidade de enxergar, o que leva a pessoa a necessitar do Sistema Braille como meio de leitura e escrita. Segundo a Organização Mundial da Saúde, uma pessoa é considerada cega se corresponde a um dos critérios seguintes: a visão corrigida do melhor dos seus olhos é de 20/200 ou menos, isto é, se ela pode ver a 20 pés (seis metros) o que uma pessoa de visão normal pode ver a 200 pés (60 metros), ou se o diâmetro mais largo do seu campo visual subentende um arco não maior de 20 graus, ainda que sua acuidade visual nesse estreito campo possa ser superior a 20/200. Esse campo visual restrito é muitas vezes chamado *visão em túnel* ou *em ponta de alfinete*.

A baixa visão ou visão subnormal, distingue-se da cegueira pelo comprometimento do funcionamento visual dos olhos, mesmo após tratamento ou correção. As pessoas com baixa visão podem ler textos impressos ampliados ou com uso de recursos óticos especiais. Nesse contexto, caracteriza-se como indivíduo com visão subnormal aquele que possui acuidade visual de 6/60 e 18/60 (escala métrica) e/ou um campo visual entre 20° e 50°.

---

1 A acuidade visual é a distância de um ponto ao outro em uma linha reta por meio da qual um objeto é visto, ou seja, a amplitude da área alcançada pela visão. Pode ser obtida através da utilização de escalas a partir de um padrão de normalidade da visão.

2 O campo visual é a amplitude da área e a abrangência do ângulo da visão em que os objetos são focalizados.

Para as autoras Sá, Campos e Silva (2007) a definição de baixa visão (ambliopia, visão subnormal ou visão residual) é complexa devido à variedade e à intensidade de comprometimentos das funções visuais. Essas funções englobam desde a simples percepção de luz até a redução da acuidade e do campo visual que interferem ou limitam a execução de tarefas e o desempenho geral. Em muitos casos, observa-se o nistagmo, movimento rápido e involuntário dos olhos, que causa uma redução da acuidade visual e fadiga durante a leitura. É o que se verifica, por exemplo, no albinismo, falta de pigmentação congênita que afeta os olhos e limita a capacidade visual.

Uma pessoa com baixa visão apresenta grande oscilação de sua condição visual de acordo com o seu estado emocional, as circunstâncias e a posição em que se encontra, dependendo das condições de iluminação natural ou artificial. Trata-se de uma situação angustiante para o indivíduo e para quem lida com ele, tal é a complexidade dos fatores e contingências que influenciam nessa condição sensorial, mas as medidas de quantificação das dificuldades visuais mostram-se insuficientes por si só e insatisfatórias. É, portanto, muito importante estabelecer uma relação entre a mensuração e o uso prático da visão, uma vez que mais de 70% das crianças identificadas como legalmente cegas possuem alguma visão útil.

A compreensão sobre os aspectos gerais da deficiência visual e como ela influencia diferentemente os indivíduos que apresentam esta deficiência é importante para que os educadores entendam como cada estudante se organiza e se adapta mediante a sua condição visual e, sobretudo, o que se pode fazer para inclui-lo da melhor forma no ambiente, otimizando, dessa forma, a sua aprendizagem e o seu desenvolvimento.

Para além das características fisiológicas da deficiência visual que muitas vezes são desconhecidas e pouco esclarecidas para a sociedade, diferentes significados são atribuídos aos deficientes visuais. Por muito tempo, eles carregam estigmas caracterizados por metáforas sociais de sua deficiência, como por exemplo, a sociedade refere-se com frequência ao deficiente visual como alguém enlutado, em constante sofrimento por sua condição física, em outros casos, a sociedade apregoa que um deficiente visual é visto como alguém que tem os outros sentidos aguçados pela falta da visão, tendo que compensar de alguma forma esta lacuna e também como uma pessoa à margem do conhecimento, incapaz de aprender e trabalhar como referencia Camargo (2005).

Estes são alguns atributos que a sociedade faz uso para descaracterizar a pessoa e que por muitas vezes levam à marginalização. Se há a necessidade de incluir, é porque por muito tempo a sociedade estigmatizou e marginalizou os deficientes ao longo da história

como já foram citados alguns exemplos nesta pesquisa. A ocorrência da cegueira e seus diferentes significados inserem-se na própria história da humanidade. Para os autores, Orrico, Canejo e Fogli (2007):

a deficiência visual, assim como outras condições semelhantes, encarna um paradoxo que, de forma extensiva, circunscreve a condição humana. Diante da diferença o homem se intriga, interroga, nomeia e sofre por perceber que tanto as normas que culturalmente constrói como as “verdades” históricas em que se transformam as conquistas da ciência não dão conta de todos os aspectos que constituem o ser humano. (...) Aí, então, é que se instala o paradoxo: o diferente é considerado divino, uma pessoa com poderes especiais, o cego sábio, o adivinho, ou, então o pecador castigado por Deus, não merecedor de partilhar dos ambientes sociais como os demais membros do grupo. (pp. 116 – 117).

As mudanças de atitudes da sociedade para com a pessoa com deficiência visual podem ocorrer em função das oportunidades de inclusão social e educacional que permitem a transformação de valores de todos os envolvidos e da percepção que a sociedade tem de seus membros. Neste processo de reorganização social, cabe à educação o papel de mediar ações sociais que promovam a construção de uma sociedade justa e com igualdade de direitos, que reconheça e valorize as diferenças, e que não apenas tolere, mas que promova um ambiente favorável para a inclusão social de todos os sujeitos participantes da vida em sociedade.

### **1.3. A Inclusão Social de Pessoas com Deficiência e o Papel do Educador Social neste Contexto**

O tema inclusão permeia diversos segmentos e não se refere apenas às pessoas com deficiência, mas a todas as pessoas da sociedade, enquanto cidadãos com direito de igualdade, oportunidade e de acesso aos recursos disponíveis. Atualmente, a sociedade tem maior consciência de aspectos relacionados à inclusão social de minorias em geral, como pessoas negras, deficientes, homossexuais, pois no que tange ao aspecto legal, todos tem os mesmos direitos e são iguais perante a lei, conforme a Constituição Federal (CF) de 1988.

São consideradas excluídas as pessoas que não possuem as mesmas oportunidades dentro da sociedade, por diferentes motivos, como condições socioeconômicas, gênero, raça, falta de acesso a tecnologias (exclusão digital), etc. A inserção dessas pessoas que se encontram a margem da sociedade ou sem o acesso às tecnologias digitais ocorre, geralmente, por meio de projetos ou políticas públicas de inclusão social, geralmente nas áreas da educação, saúde, lazer e esporte.

Embora seja uma temática em constante evolução e defendida principalmente pelo campo das políticas sociais, discutir inclusão social é ainda um grande desafio. O termo inclusão social é amplo e utilizado em contextos diferentes e em referência a questões sociais

variadas. Quando se remete a inclusão social de pessoas com deficiência, é utilizado geralmente para fazer referência à inserção de pessoas com algum tipo de deficiência nas escolas de ensino regular e no mercado de trabalho. De acordo com Sasaki (1998, p. 09), “a sociedade inclusiva começou a ser construída a partir de algumas experiências de inserção social de pessoas com deficiência, ainda na década de oitenta”. Entretanto, o processo de inclusão social de pessoas com deficiência tornou-se efetivo a partir da *Declaração de Salamanca*, em 1994, respaldada pela *Convenção dos Direitos da Criança* (1988), da *Declaração sobre Educação para Todos* (1990) e da *Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência* (2006).

Pimenta e Salvado (2010) afirmam que a processo de inclusão configura-se necessário à população com deficiência porque, ao longo da história, constatou-se que essas pessoas foram objeto de perseguição, segregação, exclusão e discriminação. A partir destas condições, inscritas em diferentes períodos históricos, é perceptível que a pessoa com deficiência sempre esteve em uma situação de desvantagem, vulnerabilidade e desigualdade social, pois sofreu com a privação e a negação de acesso a determinados recursos considerados como essenciais ao bem-estar, como educação, emprego, saúde e lazer.

Neste período, a sociedade se detinha na concepção de que a deficiência era algo inerente à pessoa e um impeditivo para frequentarem os mesmos ambientes e usufruírem dos mesmos benefícios que os demais, como explica Bartalotti (2006). A autora afirma também que ao superar essa concepção por meio de propostas inclusivistas, a sociedade entenderá a inclusão como “uma possibilidade de abertura de espaços sociais, uma garantia do direito de cada cidadão ter acesso aos recursos de sua comunidade” (p.12).

De acordo com Sasaki (1999), a inclusão social é conceituada como um processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir em sua estrutura as pessoas com deficiências de forma a assumir diferentes papéis na sociedade. Isso faz com que os envolvidos tenham condições de criar soluções para seus problemas e vejam efetivadas ações de oportunidades equitativas para todos. Para ele, “ter oportunidades para tomar decisões que afetam a própria vida, realizar atividades de própria escolha. Vida independente tem a ver com a autodeterminação. E com o direito e a oportunidade para seguir um determinado caminho.” (p. 41). Dessa forma, a inclusão constitui-se como um elemento de transformação social quando o sujeito excluído recebe a oportunidade de se expressar, tomar decisões de forma independente, reconstruir sua autoestima e se empoderar de algum conhecimento.

Sasaki (1999) aponta ainda que a inclusão social contribui para a construção de um novo tipo de sociedade através de pequenas e grandes transformações, como as referentes a estrutura física, ou seja, pela mudança de atitude e de mentalidade de todas as pessoas, inclusive das pessoas com deficiência. Segundo o autor, para incluir, a realidade atual precisa ser modificada de forma a ser capaz de atender às necessidades de seus membros, tendo-os como parceiros na discussão dos problemas e na proposição de soluções.

Para Bartalotti (2006), a inclusão constitui-se como uma proposta de construção de cidadania, na qual a sociedade inclusiva envolve todos os segmentos sociais ao modificar um modo de ser, pensar e agir. A autora esclarece que a inclusão social é um processo em que há a necessidade de transformação tanto da pessoa com deficiência quanto da sociedade. Dessa forma, a inclusão deve ocorrer em todos os níveis da sociedade de forma a garantir a autonomia das pessoas com deficiência, com condições de exercer seus direitos como todos os cidadãos.

A inclusão social, em suas diferentes faces, é efetivada por meio de políticas públicas, que além de oficializar, devem viabilizar a inserção dos indivíduos aos meios sociais. Para isso, é necessário que sejam estabelecidos padrões de acessibilidade nos diferentes espaços (escolas, empresas, serviços públicos), assim como é necessário o investimento em formação inicial e continuada dos profissionais envolvidos no processo de inclusão, principalmente dos professores.

O termo acessibilidade se aplica a vários contextos relacionando à facilidade de acesso de pessoas com ou sem deficiência, como por exemplo, reabilitação, saúde, educação, transporte, mercado de trabalho e ambientes físicos internos e externos. Atualmente, é possível contemplar a sua aplicabilidade em diversas ações e iniciativas de eliminação de barreiras arquitetônicas existentes em diferentes recintos: áreas externas, estacionamentos, salas de aula, laboratórios, bibliotecas, lanchonetes. Sasaki (2006) explica que:

na década de 90, começou a ficar cada vez mais claro que a acessibilidade deveria seguir o paradigma do desenho universal, segundo o qual os ambientes, os meios de transporte e os utensílios devem ser projetados para todos (portanto, não apenas para pessoas com deficiência) (p. 298).

Portanto, fica claro que a concepção de inclusão atinge todos os segmentos da sociedade e seguir os pressupostos do desenho universal, significa valorizar a diversidade e contribuir com o processo inclusivo. O autor explica que “a acessibilidade não mais se restringe ao aspecto arquitetônico, pois existem barreiras de vários tipos também em outros contextos que não o do ambiente arquitetônico” (p. 298). Faz-se necessário, assim, a

identificação dessas barreiras para que elas sejam eliminadas em seus diferentes âmbitos, para isso, Sasaki (2006) elenca as seis áreas da acessibilidade:

- Arquitetônica (desobstrução de barreiras ambientais);
- Comunicacional (no que respeita a adequação de códigos e sinais às necessidades especiais);
- Metodológica (no que respeita a adequação de técnicas, teorias, abordagens, métodos);
- Instrumental (no que respeita a adaptação de materiais, aparelhos, equipamentos, utensílios, tecnologias assistivas);
- Atitudinal (no que respeita a prevenção e eliminação de preconceitos, estigmas, estereótipos, discriminações) e
- Programática (no que respeita a eliminação de barreiras invisíveis existentes nas políticas, normas, portarias, leis e outros instrumentos afins).

No Brasil, foram criadas, recentemente, novas leis de acessibilidade, regulamentações e normas para assegurar o direito de inclusão para todas as pessoas, como assegura Bortolini et. al. (2013). Porém, os autores alertam que ainda há a projeção de ambientes que são construídos sem a preocupação de oferecer o acesso para que pessoas com diferentes limitações possam usufruir desse espaço de forma independente.

As orientações para a adaptação dos espaços, mobiliário, equipamentos urbanos e edificações públicas e coletivas têm como referenciais básicos as regras contidas no Decreto nº 5.296/2004 que regulamenta a Lei 10.048 de 8 de novembro 2000, o qual refere à prioridade de atendimento às pessoas com deficiência, e a Lei 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida. As normas para implementar o que referencia a legislação supracitada estão contidas na Norma Brasileira (NBR) 9050/2004, que trata da acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos, proposta pela Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT).

Considerando o paradigma da inclusão e do desenho universal, é fundamental que os ambientes escolares sejam construídos tendo em vista a utilização dos espaços por todos os estudantes para que todos tenham equiparação de oportunidades. Corroborando com essa premissa, a Disabled People Internacional (DPI) que aprovou a sua Declaração de Princípios em 1981 que define *equiparação de oportunidades* citado por Sasaki (1999) como:

o processo mediante o qual os sistemas gerais da sociedade, tais como o meio físico, a habitação e o transporte, os serviços sociais e a saúde, as oportunidades de educação e de trabalho, e a vida cultural e social, incluídas as instalações esportivas e de recreação, sejam acessíveis para todos. Isto inclui a remoção das barreiras que impedem a plena participação das pessoas, sobretudo de deficientes em todas estas áreas, permitindo-lhes assim alcançar uma qualidade de vida igual à de outras pessoas. Sasaki (1999, p. 39).

Felizmente, a sociedade está mudando sua percepção a respeito das pessoas com deficiência, especialmente, dos trabalhadores com deficiência. A prática de inclusão social vai-se ampliando com base nos fundamentos de aceitação das diferenças e da aprendizagem por via da cooperação e do compartilhamento de responsabilidades. Bartalotti (2006) acredita que a transformação de uma sociedade inclusiva se dará por dois caminhos intimamente relacionados: convivência e conhecimento. Para essa autora, no processo de interação social são desenvolvidos os sentimentos de empatia, solidariedade, e principalmente, respeito pelo outro. E para isso, é necessário estar junto, partilhar espaços e ações para que se possam entender as particularidades do outro e reconhecer a diversidade como parte integrante da vida em sociedade.

Além disso, o conhecimento também se faz necessário, pois para que se respeite a diferença, é preciso conhecer de verdade, e não por meio de estereótipos. Portanto, disseminar o conhecimento sobre as diferentes deficiências tem sido uma ótima estratégia de desmificação dessa condição, como sugere a autora.

Apesar do avanço na legislação e projetos de inclusão, há de se reconhecer que a sociedade inclusiva é uma conquista a ser feita. Visto que a sociedade vem apresentando mudanças significativas para alcançar a inclusão social de minorias, dentre elas, as pessoas com deficiência, há a necessidade da transformação do contexto educacional atual, dentro de um processo de inclusão que envolva aspectos políticos, culturais, sociais e pedagógicos em prol de educação para todos.

Portanto, diante do exposto, surge a importância de discutirmos o papel do Educador Social na inclusão social da pessoa com deficiência. Segundo Baptista (2001), o educador social é um profissional capaz de atuar em espaços de mediação necessários a uma socialização plena. Para isso, ele propõe ações que possibilitem preencher lacunas, transformem o contexto e funcionem como instrumentos para a melhoria da vida pessoal e social das pessoas. Baptista (2001), afirma que:

enquanto agentes de mudança, os educadores sociais não lidam com problemas ou com disfunções, mas com pessoas, acompanhando-as no processo de apropriação

crítica das suas histórias de vida, convocando-as para o exercício pleno da sua cidadania e ajudando a despertar nelas o desejo de futuro. (p. 58)

Em situações de exclusão e vulnerabilidade social, a intervenção do Educador Social, faz-se necessária como um mecanismo de transformação do cenário em questão, que favoreça o bem estar das pessoas, grupos e/ou comunidades e promova a sua autonomia, integração e participação social. Nesta perspectiva, Díaz (2009) traz que a educação social é entendida como um processo que torna possível a integração social dos indivíduos e é também uma forma de aquisição de competências sociais, as quais permitem melhorar as relações em todos os âmbitos relacionais.

Deste modo, a atuação do educador social compreende: reforçar a autoestima e autonomia da pessoa; promover a inclusão da pessoa na sociedade; apoiar o domínio de competências sociais, promover formações com intuito de conscientizar a sociedade para o respeito por todas as pessoas, especialmente pelas pessoas com deficiência, dentre outros aspectos. Conforme Azevedo (2011, p. 24): “Cada ser humano, procura dentro de si e na relação com os outros, o seu caminho de realização pessoal e integração”, e cabe ao educador social a tarefa de “criar condições para o desenvolvimento sadio de cada um” (p. 24), reitera a autora.

Nesta perspectiva, cabe ao Educador Social, juntamente com outros agentes educativos, implementar estratégias de intervenção para promover a política de inclusão, centradas num processo de socialização dentro e fora do contexto escolar, como sugere o autor Díaz (2009) de todos os cidadãos. Esse processo favorece a melhoria das condições de vida de grupos em desvantagem social e possibilita que a sociedade reconheça na diversidade, uma forma de contribuir para o exercício de cidadania em todos os segmentos sociais por meio da educação, sendo esta, um dos pilares fundamentais para o exercício dos direitos humanos, da democracia, do desenvolvimento sustentável e da paz.

#### **1.4. A Inclusão Breve Contextualização da Educação Inclusiva**

Ao final dos anos 80 e início dos anos 90, surge o movimento de inclusão por parte de instituições e organizações de pessoas com deficiência que desafia qualquer situação de exclusão, tendo como base o princípio de igualdade de oportunidades nos sistemas sociais, incluindo a instituição escolar. Esse movimento mundial tem como preceitos o direito de todos os estudantes frequentarem a escola regular e a valorização da diversidade, de forma que as diferenças passam a ser parte do estatuto da instituição e todas as formas de construção de aprendizagem possam ser consideradas no espaço escolar. Sassaki (1999) registra muitos

avanços na conquista de igualdade do exercício de direito, por meio de marcos legais nacionais e internacionais que contribuíram para fortalecer a Política Nacional da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.

O processo de inclusão escolar tem-se baseado em documentos de âmbito internacional, entre eles, a *Declaração Mundial de Educação para Todos* (Jomteim, Tailândia, 1990) e a *Declaração de Salamanca* (Espanha, 1994). No cenário brasileiro, destaca-se a *Constituição Federal Brasileira de 1988 (CF)* e a *Lei de Diretrizes e Bases* nº 9.394 de 20 de dezembro 1996 – Artigos 12 incisos V e VI, 13 inciso III, IV e VI, 24 inciso V e VII, 32 inciso I e V, 58 e 59 inciso I e II.

Todos os seres humanos são dignos de direitos que lhes são atribuídos, independente de raça, sexo, nacionalidade, etnia, idioma, religião ou qualquer outra condição. Esses direitos foram consolidados na *Declaração dos Direitos Humanos* de 1948 e incluem o direito à vida, à liberdade, à liberdade de opinião e de expressão, o direito ao trabalho e à educação, entre outros. Em seu Artigo I, a Declaração, esclarece que “todas as pessoas nascem livres e iguais em dignidade e direitos”. Portanto, o respeito à dignidade humana e a garantia de oportunidades iguais a todos possibilitam a cada um desenvolver seu potencial de forma livre e autônoma, contribuindo para que a cidadania seja exercida de forma plena.

O Brasil é signatário desta Declaração e a Constituição brasileira defende que todas as pessoas são iguais perante a lei e sem distinção de qualquer natureza conforme seu art. 5. Além disso, a Constituição Federal Brasileira vigente garante em seu artigo 205 que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família. Em seguida, no artigo 206, o princípio da educação é oferecer a todos, igualdade de condições para o acesso e permanência na escola. Sem esse princípio não se pode pensar na construção de uma sociedade justa e igualitária. O *Atendimento Educacional Especializado*, oferecido preferencialmente na rede regular de ensino, também é garantido na Constituição Federal, artigo 208, Inciso III.

Portanto, a Constituição Federal garante a todos os alunos a frequência no ensino regular, com base no princípio de igualdade. Assim, todo aluno tem direito de estar matriculado no ensino regular e a escola tem o dever de matricular todos os alunos, não devendo discriminar qualquer pessoa em razão de uma deficiência ou sob qualquer outro pretexto. Nesta questão, os avanços são muitos, pois vários grupos minoritários tiveram seus direitos defendidos e incluídos no ordenamento jurídico brasileiro, por exemplo, as mulheres, as crianças, os idosos e as pessoas com deficiências, ao menos sob o ponto de vista legal.

Portanto, a educação constitui-se um direito de todos e dever do Estado e da família, com a atitude colaborativa da sociedade, objetivando desenvolver plenamente a pessoa para o exercício da cidadania e para capacitação profissional. A escola, por sua vez, tem obrigação legal de atender a todos, seguindo os princípios de igualdade, acesso e permanência. E para reforçar essa premissa, a Lei Federal nº 7853 de 24 de outubro de 1989, prevê a oferta obrigatória e gratuita da Educação Especial em estabelecimentos públicos de ensino, considerando crime a recusa de alunos com deficiência em estabelecimentos de ensino de qualquer curso ou grau, público ou privado.

Corroborando o que está regulamentado nos artigos 205 a 208 da Constituição Federal Brasileira, foi aprovada no ano de 1990, em Jomtien, Tailândia, a *Declaração Mundial de Educação para Todos*. Essa declaração tem como objetivo garantir o atendimento às necessidades básicas da aprendizagem de todas as crianças, jovens e adultos. Em seu artigo 3º, a Declaração trata da universalização do acesso à educação e do princípio de equidade. Especificamente, em relação à educação dos alunos com deficiência, o documento diz:

As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiência requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte do sistema educativo. (p.04)

Assim, essa Declaração traz um consenso mundial e afirma o direito de todas as pessoas à educação, assegurando a igualdade de acesso às pessoas com deficiência. Alguns anos mais tarde, promovida pelo governo da Espanha e pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), foi realizada, em 1994, com a participação de representantes de 88 países e 25 organizações internacionais, a Conferência Mundial de Educação Especial, na qual se produziu a *Declaração de Salamanca*, tida como o mais importante marco mundial da educação inclusiva.

Naquele momento histórico, reforçaram-se os termos inclusão e sociedade inclusiva, enfatizando-se a necessidade da criação de políticas públicas voltadas para a inclusão, bem como da ampliação do atendimento a alunos com necessidades educacionais especiais junto ao sistema educacional regular de cada país. Carvalho (1997) salienta que as pessoas com necessidades educacionais especiais são todos os educandos inseridos no processo educacional, que apresentam dificuldades de aprendizagem, vinculadas ou não, a uma causa orgânica específica, os que apresentam dificuldades de comunicação ou sinalização diferenciadas dos demais alunos e os de altas habilidades.

Uma educação de qualidade para todos pressupõe, entre outros fatores, a atribuição de novas dimensões da escola no que consiste não somente na aceitação, como também na valorização das diferenças, resgatando os valores culturais e o respeito do aprender e construir, conforme define a Declaração de Salamanca (1994):

as crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares, que a elas devem se adequar [...] elas constituem os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos. (p. 8-9)

Carvalho (1997) destaca que além de afirmar os princípios da Declaração Mundial sobre Educação para Todos, foram declaradas regras padrões sobre a equalização de oportunidades para as pessoas com deficiência. De acordo com a autora, o princípio adotado para regulamentar a Educação especial foi descrito nestas Linhas de Ação:

todas as escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras [...] No contexto destas linhas de Ação o termo ‘necessidades educacionais especiais refere-se a todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades se originam em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem [...] As escolas têm que encontrar a maneira de educar com êxito todas as crianças, inclusive as que têm deficiências graves. Carvalho (1997, p. 56-57)

Fica evidente que a Declaração de Salamanca foi um marco muito importante no que se refere à educação dos alunos com necessidades educacionais especiais<sup>3</sup>. A partir deste documento, foi fundamentado que estudantes com deficiência, ou não, pudessem estudar juntos. Neste sentido, a educação especial passa a dar lugar para a educação inclusiva, pois a declaração enfatiza, no princípio orientador, o desafio da educação inclusiva lançado às escolas, no intuito de que devem acolher e ensinar a todos os alunos.

Para Stainback e Stainback (1999, p. 21), “o ensino inclusivo é a prática da inclusão de todos – independente de seu talento, deficiência, origem socioeconômica ou origem cultural”, portanto, educação inclusiva é voltada a todos e para todos, os ditos “normais” e as pessoas com algum tipo de deficiência poderão aprender em conjunto. É na vivência e na convivência social que a educação passa a existir. São as ações pessoais, pautadas na crença em valores como a igualdade de direitos e o respeito à diversidade, que permitem que o processo da inclusão ocupe seu verdadeiro espaço junto à sociedade. Reforça-se o sentido do compreender intimamente o conceito de educação inclusiva, ao se ‘estar com

---

3 Terminologia utilizada no documento.

o outro’, ‘viver com o outro’, permitindo-se o acolhimento e a oportunidade de aprendizagem com esse outro.

Em 2006, a *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*, ocorrida na Assembleia Geral das Nações Unidas, redimensiona a questão da deficiência, afirmando-a como um conceito em evolução que é resultado das interações entre as pessoas com deficiência e os obstáculos gerados nas atitudes e nos ambientes, os quais impossibilitam a plena participação dessas pessoas na sociedade em condição de equidade nas oportunidades com os demais cidadãos.

A Convenção no Brasil foi promulgada por meio do Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009, esse documento indica que o propósito para os que acordaram com seus termos “é o de promover, proteger e assegurar o desfrute pleno e equitativo por parte de todas as pessoas com deficiência e promover o respeito pela sua inerente dignidade” (art.1) e entende que pessoas com deficiência “são aquelas que têm impedimentos de natureza física, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com as diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e ativa na sociedade com as demais pessoas” (art.1) e reconhece que “a deficiência é um conceito em evolução e que a deficiência resulta da interação entre pessoas com deficiência e as barreiras devidas às atitudes e ao ambiente que impedem a plena e efetiva participação dessas pessoas na sociedade em igualdade de oportunidades” (preâmbulo, alínea e). Ressalta-se que esta convenção inspirou e inspira um grande avanço nas legislações e práticas de combate à discriminação, bem como reflexões sobre questões relativas a deficiências nas políticas públicas em todo o mundo.

No artigo 24 desta Convenção, sobre educação, o documento explicita que:

Estados Partes assegurarão que as pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino superior em geral, treinamento profissional de acordo com sua vocação, educação para adultos e formação continuada, sem discriminação e em igualdade de condições. Para tanto, os Estados Partes assegurarão a provisão de adaptações razoáveis para pessoas com deficiência. (2009, *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*).

Assim, o acesso à educação se constitui como um dos instrumentos capazes de proporcionar a pessoas com deficiência o direito de atuar como cidadãos, em uma sociedade exigente e muitas vezes excludente. Entretanto, Bartalotti (2006, p. 47) alerta que “garantir o acesso é importante, mas não basta. A lei garante o acesso; é preciso que se garanta a permanência e o sucesso”. Para isso, o percurso escolar de toda criança, jovem ou adulto,

deve ser permeado pela qualidade em todos os seus processos, buscando-se oferecer tratamento digno e incentivador aos que ali se encontram em sua trajetória como educandos.

A partir dos referenciais para a construção de sistemas educacionais inclusivos, a organização de escolas e classes especiais passa a ser repensada, implicando uma mudança estrutural e cultural da escola para que todos os alunos tenham suas especificidades atendidas. Como afirma Mantoan (2006):

A inclusão escolar está articulada a movimentos sociais mais amplos, que exigem maior igualdade e mecanismos mais equitativos no acesso a bens e serviços [...] Fazer valer o direito à educação para todos não se limita a cumprir o que está na lei e aplicá-la, sumariamente, às situações discriminatórias. ( p. 16)

Em uma entrevista para o Centro de Referência Mario Covas sobre Inclusão, Mel Ainscow, professor da Faculdade de Educação da Universidade de Manchester – Inglaterra, disse compreender o processo de inclusão em três níveis:

o primeiro é a presença, o que significa estar na escola. Mas não é suficiente o aluno estar na escola, ele precisa participar. O segundo, portanto, é a participação. O aluno pode estar presente, mas não necessariamente participando. É preciso, então, dar condições para que o aluno realmente participe das atividades escolares. O terceiro é a aquisição de conhecimentos – o aluno pode estar presente na escola, participando e não estar aprendendo. Portanto, inclusão significa o aluno estar na escola, participando, aprendendo e desenvolvendo suas potencialidades. (n.d, [http://www.crmariocovas.sp.gov.br/ees\\_a.php?t=002](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/ees_a.php?t=002), para 1-3).

O professor Ainscow (n.d) reforça ainda que todo o processo de inclusão é um processo de aprendizado e ressalta a importância das pessoas estarem disponíveis para a interação. As pessoas estão aprendendo a viver com os diferentes. E isso só se aprende na ação e dentro de um contexto.

Incluir é um processo que provoca mudanças em toda a sociedade. Incluir é trocar, entender, respeitar, valorizar, lutar contra a exclusão, transpor barreiras que a sociedade criou para as pessoas com deficiência. É oferecer o desenvolvimento da autonomia, por meio da colaboração de pensamentos e formulação de juízo de valor, de modo a poder decidir, por si mesmo, como agir nas diferentes circunstâncias da vida.

A inclusão, tanto social como educacional, sustenta em seu conteúdo humanizador a base para uma sociedade mais justa, solidária, comprometida com a qualidade de vida e oportunidades para todos que dela participam, como observa Sasaki (1999). O autor reforça que a educação inclusiva é uma proposta de tornar a educação acessível a todas as pessoas e propõe uma educação com qualidade para todos, que não exclua ninguém sob nenhum

pretexto. Entretanto, as práticas de inclusão mesmo legitimadas gradualmente por um número significativo de leis e decretos que defendem os direitos de pessoas com necessidades específicas são ainda bastante fragilizadas em razão da carência de compreensão e conhecimento de um grande número de profissionais que atuam no atendimento dos mais diversos grupos sociais.

Portanto, a educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola. Ao reconhecer que as dificuldades enfrentadas nos sistemas de ensino evidenciam a necessidade de confrontar as práticas discriminatórias e criar alternativas para superá-las, a educação inclusiva assume espaço central no debate acerca da sociedade contemporânea e do papel da escola na superação da lógica da exclusão.

### **1.5. A Inclusão do Deficiente Visual no Contexto Escolar**

Apresentaremos aqui um breve histórico do percurso da inclusão escolar do deficiente visual, enfatizando que este processo foi desencadeado a partir das escolas especiais para as escolas regulares.

A primeira escola do mundo destinada à educação dos cegos e à sua preparação profissional, o Instituto Real dos Jovens Cegos de Paris, foi fundada na França, em 1784, por Valentin Haüy (1745-1822), que teve a ideia de instruir os cegos depois de assistir, na Feira de Santo Ovídio, em Paris, um espetáculo que o chocou fortemente. Naquele evento, dez cegos exibiam-se como fantoches. Inicialmente, Valentin entendeu que na educação dos cegos o problema essencial consistia em fazer que o visível se tornasse tangível, e desenvolveu uma técnica para alfabetizar um aluno cego por meio do tato, utilizando papel grosso e letras em relevo.

Essa experiência foi tão bem-sucedida que ele abriu a escola com o objetivo de profissionalizar pessoas cegas. Em 1829, Louis Braille, então aluno desse instituto, inventou o “Sistema Braille” – processo de leitura e escrita em relevo, tendo como base a signografia inventada por Charles Barbier, que consistia num código secreto militar denominado *escrita noturna*. O código Braille possibilitou maior integração dos deficientes visuais ao mundo da linguagem escrita como afirmam Honora e Frizanco (2008).

Sob a influência de Valentin Haüy, mais escolas para os cegos foram abertas em Berlim e na Rússia. Em seguida, outras escolas com a mesma destinação foram sendo abertas

em diferentes lugares do Reino Unido, como em Liverpool, Edinburgh, Bristol e Londres. Segundo Motta (2004), “as escolas britânicas funcionavam com o trabalho de voluntários ou de religiosos e eram sempre ligadas às instituições onde eles moravam, os ‘asylums’.” (p.70).

Nas Américas, o primeiro centro escolar para cegos foi o New England Asylum for the Blind, fundado em 1821, em Massachusetts, nos Estados Unidos, atualmente chamado Perkins Institute for the Blind. Em 1832, foi fundado o New York Institute Education for the Blind e a Pennsylvania Institution for Instruction for the Blind. Essas escolas eram em regime de internato, usualmente frequentadas por filhos de famílias ricas.

Apenas em 1837, foi inaugurada a Ohio School for the Blind, a primeira escola para cegos totalmente mantida pelo governo americano como referencia Franco e Dias (2005). De acordo com Mazzotta (2005), a fundação desse instituto foi muito importante, pois fez com que a sociedade americana despertasse para uma reflexão em relação à obrigação do Estado para com a educação das pessoas com deficiência.

As primeiras iniciativas de acolhimento escolar diferenciado para pessoas com deficiência no Brasil foram inspiradas em experiências consolidadas na Europa e Estados Unidos. No século XIX, alguns brasileiros iniciaram de forma isolada algumas ações para o atendimento escolar de cegos, surdos, deficientes mentais e deficientes físicos. Entretanto, foi apenas em 1854, que foi inaugurada a primeira escola para o atendimento especial às pessoas com deficiência.

Por meio do Decreto Imperial nº 1.428, D. Pedro fundou, em 17 de setembro de 1854, o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, atual Instituto Benjamin Constant, no Rio de Janeiro. Segundo Mazzotta (2005), a fundação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos deve-se parcialmente à influência de José Álvares de Azevedo, um cego brasileiro que estudara no Instituto de Jovens cegos, fundado por Valentin Haüy, em Paris, que chamou muita atenção e despertou o interesse do ministro do Império, o Conselheiro Couto Ferraz. No Imperial Instituto eram oferecidos cursos livres como tamancaria, colchoaria, empalhação de cadeiras, entre outros, com o objetivo de tornar o deficiente visual produtivo, segundo a noção que a sociedade daquela época entendia como trabalho compatível com a deficiência visual. Mais tarde, em 1891, a escola passou a se chamar Instituto Benjamin Constant (IBC), homenageando um sublime e influente ex-professor de matemática e ex-diretor, Benjamim Constant Botelho de Magalhães.

No início do século XX, a partir da década de 20, houve uma expansão das instituições de Educação Especial, de caráter assistencialista, que foi o caso do Instituto de

Cegos Padre Chico, inaugurado em 1928, na cidade de São Paulo. É uma escola residencial, atende crianças deficientes visuais, funcionando em regime de internato, semi-internato e externato. As primeiras atividades foram conduzidas por Mauro Montagna, professor aposentado do Instituto Benjamin Constant e foi com o professor Alfredo Chatagnier que os estudantes tiveram suas primeiras aulas de leitura através do Braille. Dentre os cursos ofertados podemos citar: Artes Industriais, Educação para o Lar, Datilografia, Música, Orientação e Mobilidade, além da prestação de serviços de assistência médica, dentária e alimentar.

A Fundação para o *Livro do Cego no Brasil* foi outra importante instituição de atendimento a deficientes visuais no Brasil. Fundada em 1946, em São Paulo, resultou dos esforços da professora de deficientes Visuais, Dorina de Gouvea Nowill. Atualmente, a escola é conhecida como Fundação Dorina Nowill para Cegos, e atuou inicialmente na produção e distribuição de livros impressos em braille. Depois, ampliou suas atividades no campo da educação, reabilitação e bem-estar dos deficientes visuais com o objetivo de integrá-los na comunidade como pessoas autossuficientes e produtivas conforme referencia Mazzotta (2005).

Franco e Dias (2005) revelam que as escolas voltadas exclusivamente para os deficientes visuais haviam se expandido e se consolidado como modelo de atendimento à pessoa cega e com baixa visão, mas foi somente na segunda metade do século XX, depois da Segunda Guerra Mundial e com a Declaração Universal dos Direitos Humanos, que se passou a pensar na possibilidade de atendimento à pessoa cega na escola regular.

Segundo Honora e Frizanco (2008), a ocorrência das duas guerras impulsionou o avanço científico, não apenas pela necessidade de mão de obra surgida no período pós-guerra, mas também pela necessidade de possibilitar a realização de uma atividade remunerada e vida social digna aos soldados mutilados. Desta forma, a ampliação do mercado e da produção tornou indivíduos, até então marginalizados socialmente, em agentes econômicos ativos. As autoras afirmam que “esse quadro provocou a formação de movimentos de defesa dos direitos das minorias e o fortalecimento do conceito de integração à sociedade, até então radicalmente excludente no que se referia à participação no mercado de trabalho” Honora e Frizanco (2008, p. 14).

Franco e Dias (2007) explicam que por causa do significativo número de mutilados de guerra, foi imperativo a criação de ações sociais para a reintegração delas à sociedade. Já no final da década de 60 e durante a década de 70, estruturaram-se leis e

programas de atendimento educacional que favoreceram a integração da pessoa cega na escola regular e no mercado de trabalho. A integração no período citado baseava-se principalmente no modelo médico de deficiência, que tinha como objetivo a adaptação da pessoa com deficiência às exigências ou necessidades da sociedade como um todo, como revelam Franco e Dias (2005).

De acordo com Santos (1995, p. 24), “até os anos 80 a integração desenvolveu-se dentro de um contexto histórico em que pesaram questões como igualdade e direito de oportunidades”. Durante a última década de oitenta, a integração do deficiente visual foi consolidada, chegando-se à conclusão, na época, após observarem experiências de integração bem sucedidas, principalmente na Europa, que os cegos seriam capazes de acompanhar o currículo em escolas regulares, desde que recebessem o apoio adequado.

De acordo com o contexto histórico apresentado aqui sobre a inclusão escolar do deficiente visual, ressalta-se, na evolução desse processo, a necessidade de aperfeiçoamento do atendimento especializado e dos recursos pedagógicos necessários ao estudante cego ou com baixa visão. A partir da compreensão de como cada um dos alunos com deficiência visual aprende e de quais recursos ele precisa para minimizar suas limitações sensoriais e assim aprender e interagir com o meio para o processo ensino aprendizagem tornar-se uma experiência bem sucedida tanto para o estudante como para o professor. Para que a inclusão escolar do deficiente visual aconteça, existem diversos recursos pedagógicos para viabilizar o seu desenvolvimento escolar. Entre estes recursos, destaca-se a utilização de livros e textos em braille, em relevo, ampliados e sonoros, e o uso do sorobã.

Sá, Campos e Silva (2007, p. 22) disponibilizam algumas orientações para a inclusão escolar de estudantes com deficiência visual, alertando sobre: a) o espaço físico e mobiliário; b) comunicação e relacionamento; e c) sistema Braille e material ampliado.

Quanto ao espaço físico e mobiliário, as autoras recomendam a exploração prévia do espaço, a adequação necessária do mobiliário e piso, bem como a organização sistemática dos materiais em locais previamente definidos. Em relação à comunicação e relacionamento, as autoras afirmam que os educadores devem manter o canal aberto para melhor conhecer as necessidades, os hábitos e os comportamentos. Deve-se evitar a comunicação gestual e visual na interação com os alunos. E finalmente, no que diz respeito à escrita e à leitura, o uso do sistema Braille para alunos cegos é recomendável, a escrita é realizada por meio de uma reglete e punção ou de uma máquina de escrever Braille.

O domínio do alfabeto Braille e de noções básicas do sistema por parte dos educadores é bastante estimável e pode ser alcançado de forma simples e rápida, uma vez que a leitura será visual. Para alunos com baixa visão, a orientação é o uso do material ampliado. A ampliação deve respeitar dois aspectos relevantes: a fonte e a seleção de materiais a serem ampliados. As autoras afirmam que além desses recursos, pode usar recursos tecnológicos, maquetes, mapas e diferentes materiais adaptados para facilitar o aprendizado.

Na interação com os demais membros da comunidade escolar, Sonza, Féo e Pagani (2013, p.89) recomendam “o envolvimento de toda a comunidade no sentido de romper com estigmas e tabus enraizados na sociedade”. Para isso, é necessário que se atente para algumas regras de convivência que podem promover melhor interação e inclusão da pessoa com deficiência no âmbito escolar e social. Além do diálogo e debate, essas normas orientam e incentivam o uso do bom senso, de ações de cooperação e de solidariedade e de ética nas relações.

Como já vimos na seção sobre educação inclusiva deste trabalho, a partir da década de 1990, com a realização da Conferência Mundial de Educação para Todos (1990) e com a Declaração de Salamanca de Princípios, Política e Prática para as Necessidades Educativas Especiais (1994), os conceitos de inclusão passaram a ser difundidos, nos quais as principais reivindicações não se referiam apenas ao direito da pessoa com deficiência à integração social, mas também, ao dever da sociedade, como um todo, de se adaptar às diferenças individuais.

#### **1.6. A Inclusão do Deficiente Visual na Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica**

No que se refere à inclusão escolar das pessoas com deficiência visual na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, destacamos o pioneirismo dos cursos profissionalizantes para Deficientes Visuais no Instituto Benjamin Constant, que foi a primeira escola para cegos no Brasil.

A partir dos dados do levantamento interno na Rede Federal, feito em 2008, sabemos que havia até aquele momento, 584 estudantes com deficiência visual frequentando cursos nos diversos *campi* da Rede Federal, e em diversos níveis conforme Souza (2013).

Segundo Souza (2013, p. 57), foi apenas no ano 2000, que se começou a tornar eficaz e contínua a formação profissional de pessoas cegas e de baixa visão em cursos de FIC, Técnicos e Tecnológicos na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Isso aconteceu quando o Ministério da Educação e Cultura (MEC) começou a convidar as

Escolas Técnicas Federais e Centros Federais de Educação Profissional e Tecnológicas (CEFETs) a participarem do Programa “Profissionalização, Tecnologia e Educação para Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas” (Programa TEC NEP), criado com o objetivo de qualificar o deficiente para o mercado de trabalho.

Esta ação foi instituída para combater a continuidade de uma sociedade omissa e excludente, principalmente no âmbito da Educação profissional e tecnológica, pois se percebeu a necessidade de criar ações voltadas para a educação inclusiva, cujo principal objetivo era promover uma sociedade igualitária, independente de sexo, idade, religião, origem étnica, raça, orientação sexual ou deficiência, e que oportunizasse a cada cidadão o desenvolvimento de suas potencialidades.

Com a expansão da rede federal, as discussões sobre demandas sociais aumentaram e aliadas a isso, perceberam-se as reais possibilidades de se inovar com a quebra de paradigmas educacionais que redimensionassem os cursos profissionalizantes, libertando-os do reducionismo tecnicista. Então, essa rede de ensino procurou cumprir seu papel social ao permitir que todo cidadão que a procurasse, fosse acolhido, tornando-se, dessa forma, um modelo de formação profissional que dispusesse de atendimento universalizado, independente de quem desejasse ingressar em seus cursos, construindo assim uma sociedade inclusiva como apresenta Nascimento e Faria (2013).

Em decorrência dessa demanda, no ano 2000, foi institucionalizada uma Política de Inclusão a partir do Programa TEC NEP<sup>4</sup>, o qual desmistificou o atendimento de pessoas com necessidades específicas, e fez com que as instituições de educação profissional se tornassem mais humanizadas. O Programa TEC NEP é parte da política pública inclusiva no âmbito da educação profissional e tem como objetivo principal a consolidação dos direitos das pessoas com necessidades educacionais específicas, como proclamados internacionalmente pela Declaração de Salamanca (Espanha, 1994), e fixado no Brasil pela Lei Federal nº 9394 de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação em seus artigos de 58 a 60.

Esse programa foi coordenado pelo Ministério da Educação por meio da Secretaria de Educação Técnica e Profissionalizante e promoveu a inserção das Instituições Federais de Educação para o atendimento às pessoas com tais necessidades em cursos de formação inicial, técnica e tecnológica, além de desenvolver ações de formação de recursos

---

4 Neste contexto, são consideradas pessoas com necessidades educacionais específicas: as pessoas com deficiência, os superdotados/altas habilidades e pessoas com transtornos globais do desenvolvimento.

humanos, estruturar as Gestões Regionais, Estaduais, e os Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE), bem como organizar seminários em nível nacional, estadual e local, e possibilitar cada vez mais a inclusão social desse público<sup>5</sup>.

O NAPNE prepara a instituição para receber as Pessoas com Necessidades Específicas (PNE), providenciando a adaptação de currículo conforme a necessidade de cada aluno. Este segmento é *locus* irradiador de todo processo de inclusão, pois é o setor que articula pessoas e setores para o desenvolvimento das atividades de implementação da ação TEC NEP no âmbito interno. Tem como objetivo principal criar na instituição a cultura da “educação para convivência”, aceitação da diversidade e, principalmente, buscar a quebra das barreiras arquitetônicas, educacionais e comunicação, conforme caracteriza o Regulamento 024/2013.<sup>6</sup>

Para que houvesse a inclusão de pessoas com necessidades específicas na rede federal, juntamente com os coordenadores do Programa, os *campi* da rede federal foram incentivados a buscar parcerias com outras instituições que atendiam pessoas com deficiência, com o intuito de adquirir conhecimento com quem já atuava na área tradicionalmente. Assim, como descreve Souza (2013, p. 59), o programa TEC NEP “criou uma equipe composta por profissionais de entidades parceiras e técnicos da própria rede e deu início a uma etapa de sensibilizações e formação para toda rede.”

Entretanto, em junho de 2011, conforme relatam Nascimento e Faria (2013), a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) extinguiu a Coordenação de Ações Inclusivas, a qual era responsável pela implementação das metas e ações do Programa Tec Nep e portanto, todo o processo de desenvolvimento das atividades voltadas para inclusão por parte daquela secretaria foi interrompido. Todavia, mesmo sem a continuação do programa TEC NEP, a atuação dos NAPNEs continuou em toda a rede federal.

Souza (2013) relata que há casos de estudantes deficientes visuais que concluíram com sucesso o curso e se tornaram referência para os demais estudantes. Em muitos casos, o deficiente visual passa por um processo de seleção diferenciado, a escola procura fazer as adaptações necessárias nas instalações e equipamentos, e se esforça em capacitar os professores, oferecendo um treinamento especializado. Além disso, o Ministério de Educação oferece um conjunto de materiais para alunos cegos da educação básica, sendo composto por: reglete de mesa, sorobã, punção, bengala, guia para assinatura, papel braile e mochila.

---

5 Disponível em <http://portal.mec.gov.br/>

6 Disponível em [http://www.ifb.edu.br/attachments/5694\\_024\\_Regulamento%20Napne.pdf](http://www.ifb.edu.br/attachments/5694_024_Regulamento%20Napne.pdf)

Apesar dos esforços para que o deficiente visual tenha conhecimento e acesso aos cursos dos institutos federais, ainda há pouca procura e, conseqüentemente, um quantitativo baixo de pessoas cegas ou com baixa visão que se forma em relação a outros estudantes com outras deficiências que ali ingressam. Um dos problemas enfrentados pelos professores dos Institutos Federais é a falta de base que alunos deficientes visuais apresentam em disciplinas técnicas do curso. São poucos os alunos deficientes visuais que concluem o ensino médio, e os que o fazem apresentam grande déficit de conteúdo devido a precariedade de materiais didáticos adaptados e textos disponíveis em braille ou formato ampliado durante sua formação.

Sousa e Angelici (2014) concluíram em seu estudo que a maior dificuldade dos educadores para trabalhar com os alunos deficientes visuais é a falta de material didático específico. Constatou-se que o professor utiliza metodologia diferenciada em sala de aula para os alunos deficientes visuais, porém se depara com a falta de recursos ópticos adequados, com a falta de material em braille e com a falta de adaptação curricular. Segundo os autores, esses fatores contribuem para evasão escolar e baixo percentual de alunos com deficiência visual que completam seus estudos.

Diante disso, faz-se necessário melhor preparo das escolas e dos professores para receber esses alunos em todas as modalidades de ensino, pois devido ao despreparo, os professores encontram dificuldade de articular ações efetivas para minimizar os problemas expostos acima, como escassez de recursos didáticos pedagógicos e falta de articulação com a rede de apoio especializada. Mantoan (2006) destaca que há, em documentos legais, diretrizes que estabelecem que a formação inicial de todos os professores deva capacitá-los para ‘atenderem demandas específicas dos alunos com necessidades educacionais especiais’<sup>7</sup> e vai ao encontro dessa questão em que a formação dos professores é apontada como um elemento-chave para a melhoria da educação.

Essa formação também pressupõe a contínua troca de experiências e informações entre educadores, pais de alunos com deficiência e alunos, o que contribuiria para o exercício de repensar o sistema educativo como um todo, e conseqüente para a reorganização da escola e implantação de políticas de educação inclusiva.

Portanto, focar no viés inclusão social na construção de políticas educativas nacionais é de extrema importância na contribuição do acesso a recursos como o trabalho e

---

7 Essas diretrizes podem ser localizadas nos seguintes documentos: Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia – FórumDir/2003; Resolução CP 1/99 – Institutos Superiores de Educação; Resolução CNE/CP 1/02 – Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica.

benefícios sociais para a população com deficiência e incapacidades. A nova educação e a construção do novo sistema de ensino, que é inclusiva, visa a equidade educativa. Segundo I. Guerra (2008), equidade educativa é assegurar igualdade no acesso ao ensino por parte da população como um todo, assim como na produção dos resultados, garantindo o uso de estratégias que respondam às necessidades específicas do público atendido, permitindo sua autonomia e emancipação.

## **2. Contextualização da Metodologia de Investigação**

### **2.1 Contexto da Pesquisa**

O contexto da pesquisa refere-se ao ambiente em que o estudo foi desenvolvido, ao descrevê-lo estamos delimitando o espaço físico em que ocorreu a investigação do trabalho, ressaltamos a importância de fazê-lo, uma vez que o mesmo tema pode apresentar resultados diferentes dependendo do lugar em que se aplica. O *locus* deste estudo foi o *Campus* Taguatinga Centro do Instituto Federal de Brasília, situado no Distrito Federal.

#### **2.1.1 Histórico da instituição.**

A Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica está fundamentada numa história de construção de mais de 100 anos, teve início no governo de Nilo Peçanha, em cumprimento do Decreto nº 7.566, em 23 de setembro de 1909, por meio do qual foram construídas 19 escolas de Aprendizes Artífices, estas escolas tinham como objetivo ofertar ensino profissional gratuito de nível fundamental.

O ensino técnico, profissional e industrial foi tratado de forma específica, pela primeira vez, na Constituição Federal de 1937. Nesse documento legal, o ensino profissional era instrumento de uma política voltada para as classes menos favorecidas da sociedade, evidenciando a discriminação da época. Ainda, no ano de 1937<sup>8</sup>, houve a primeira mudança de denominação, assim as Escolas de Aprendizes e Artífices deram origem aos Liceus Profissionais, os quais passaram a oferecer ensino profissional de todos os eixos.

Mais tarde, em 1942<sup>9</sup>, os Liceus Profissionais foram transformados em Escolas Técnicas Industriais, oferecendo a formação profissional em nível secundário, o que possibilitou aos alunos formados nos cursos técnicos ingressar no ensino superior. As Escolas Técnicas Industriais foram transformadas em autarquias em 1959, passando a ser denominadas de Escolas Técnicas Federais. A partir desse momento, as escolas ganharam autonomia didática e de gestão como referencia Nascimento (2012).

Em 1978<sup>10</sup>, três Escolas Técnicas Federais, dos estados do Paraná, Minas Gerais e Rio de Janeiro, deram início ao processo de transformação que originou os Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) . Pereira (2003, p.7) afirma que “esta mudança confere

---

8 Assinatura da Lei nº 378 em 23/01/1937, transformando as Escolas de Aprendizes e Artífices em Liceus Profissionais.

9 O Decreto nº 4.127, de 25/02/1942, além de transformar os Liceus Profissionais em Escolas Técnicas Industriais autorizou o ingresso ao curso superior equivalente a de sua formação.

10 Lei nº 6.545, de 30 de junho de 1978, autorizou a transformação de Escolas Técnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica.

àquelas instituições mais uma atribuição: formar engenheiros de operação e tecnólogos, processo esse que se estende às outras instituições bem mais tarde.”.

Em 1997, foi criado o Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP), esse programa foi uma iniciativa do Ministério da Educação, em parceria com o Ministério do Trabalho e Emprego (MTE), que buscou desenvolver ações integradoras da educação e do trabalho à ciência e à tecnologia, objetivando a implantação de um novo modelo de educação profissional, que proporcionasse a ampliação de vagas, a diversidade de oferta e a definição de cursos adequados às demandas do mundo do trabalho e às exigências da moderna tecnologia. O processo de transformação das Escolas Técnicas Federais em Centro Federal de Educação Tecnológica é retomado em 1999.

De acordo com dados do Ministério da Educação (2016), de 1909 até o ano de 2002 a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica era composta por 140 unidades. No primeiro governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, foi lançado a primeira fase do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, com a publicação da Lei 11.195, de 18 de novembro de 2005. Nesta fase, tinha-se como objetivo a construção de 64 novas unidades de ensino.

Em 2007, já durante o segundo mandato do referido presidente, a segunda fase do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica promoveu a criação de mais 150 novas unidades, totalizando, até aquele momento, a criação de 214 unidades. No final de 2010, a Rede Federal já era composta por 354 unidades espalhadas nas mais diversas regiões do país. Em 2008, o Governo Brasileiro instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, através da Lei nº 11.892, aprovada em 29 de dezembro deste mesmo ano. Assim, os 31 Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), as 75 Unidades de Ensino Descentralizadas (UNEDs), as 39 Escolas Agrotécnicas, as 8 Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais e as 7 Escolas Técnicas deram origem aos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

Essa Rede ainda é formada por instituições que não aderiram aos Institutos Federais, mas também oferecem educação profissional em todos os níveis. São dois CEFETs, 25 escolas vinculadas a Universidades, o Colégio Pedro II e uma Universidade Tecnológica. A partir da Lei 11.892/2008, foram criados 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia em todo o país.

De acordo com informações disponibilizadas no portal do Ministério da Educação (MEC)<sup>11</sup>, foram investidos mais de R\$ 3,3 bilhões, entre os anos de 2011 e 2014, na expansão da educação profissional. Das 208 novas unidades previstas para o período, todas entraram em funcionamento, totalizando 562 escolas em atividade. São 38 Institutos Federais presentes em todos os estados, oferecendo cursos de qualificação, ensino médio integrado, cursos superiores de tecnologia e licenciaturas.

O Instituto Federal de Brasília foi implantado na segunda fase de expansão da educação profissional e passou, em um curto período, por todo o processo de transformação proposto pelo MEC. A outrora denominada Escola Técnica Federal de Brasília foi transformada em Instituto Federal de Brasília em 29 de dezembro de 2008, porém sua origem remonta ao final da década de 50 com a criação da Escola Agrotécnica de Brasília, em Planaltina, subordinada à Superintendência do Ensino Agrícola e Veterinário do Ministério da Agricultura, com o objetivo de ministrar os cursos regulares dos antigos Ginásio e Colégio Agrícola. Com a extinção da Escola Didática do ensino agrário, os colégios de aplicação voltaram a ter a denominação anterior de Colégio Agrícola de Brasília. O Colégio Agrícola de Brasília foi transferido para o Governo do Distrito Federal por meio do Decreto nº. 82.711, de 24 de novembro de 1978.

A partir da Portaria nº. 129, de 18 de julho de 2000, o Colégio Agrícola de Brasília passou a denominar-se Centro de Educação Profissional – Colégio Agrícola de Brasília cujo funcionamento tinha como objetivo a qualificação e requalificação profissional, objetivando a realização de Cursos de Formação Inicial e Continuada de Trabalhadores e Cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio, direcionados à demanda do Instituto Federal de Brasília. Por meio da Lei nº. 11.534, de 25 de outubro de 2007, foi realizada a transformação do Centro de Educação Profissional em Escola Técnica Federal de Brasília.

Em 29 de dezembro de 2008, visando atender ao Plano Federal de Educação Tecnológica na implantação de um novo modelo de instituição de educação profissional e tecnológica, foi criado, por meio da Lei nº. 11.892, como entidade de natureza autárquica, vinculada ao Ministério da Educação, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília e seus cinco *campi*, entre eles o *Campus* de Taguatinga.

---

11 Disponível em:  
[http://institutofederal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=52&Itemid=2](http://institutofederal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=52&Itemid=2)

Atualmente, o Instituto Federal de Brasília oferta cursos e programas de formação inicial e continuada de trabalhadores, educação profissional técnica de nível médio e educação profissional tecnológica de graduação e de pós-graduação em áreas ligadas à educação e a outras de interesse social, articuladas a projetos de pesquisa e extensão. A estrutura *multicampi* do IFB faculta à instituição fixar-se em vários Eixos Tecnológicos, diversificando seu atendimento, em conformidade com a vocação econômica das Regiões Administrativas do Distrito Federal.

O IFB é composto por dez *campi* distribuídos em diferentes partes do Distrito Federal: Brasília, Ceilândia, Estrutural, Gama, Planaltina, Riacho Fundo, Samambaia, São Sebastião, Taguatinga e Taguatinga Centro. Além da Reitoria, com sede em Brasília, na qual se encontram cinco Pró-Reitorias: de Ensino (PREN), de Pesquisa e Inovação (PRPI), de Extensão (PREX), de Administração (PRAD) e de Desenvolvimento Institucional (PRDI), o Instituto ainda conta com o Núcleo de Comunicação Social (NUCS), o Núcleo da Tecnologia da Informação e Comunicação (NTIC) e com o Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE).

### **2.1.2 O IFB como instituição inclusiva.**

Com a sua criação em 2008, o IFB se tornou a principal instituição pública federal para capacitação profissional no Distrito Federal e desde a sua implantação, o Estatuto do IFB, em seu artigo 3º, já constava a existência dos seguintes princípios norteadores acerca da inclusão:

- I. compromisso com a justiça social, equidade, cidadania, ética, preservação do meio ambiente, transparência e gestão democrática;
- II. verticalização do ensino e sua integração com a pesquisa e a extensão;
- III. eficácia nas respostas de formação profissional, difusão do conhecimento científico e tecnológico e suporte aos arranjos produtivos locais, sociais e culturais;
- IV. **inclusão de pessoas com deficiências e necessidades educacionais especiais;**<sup>12</sup>
- V. natureza pública e gratuita do ensino, sob a responsabilidade da União.

Damos ênfase ao inciso IV que confirma o compromisso de atuação da instituição com a temática inclusiva e fortalece a política de inclusão de pessoas com deficiência e necessidades específicas. E por fazer parte da Rede Federal de ensino, em meados de 2010, o IFB atendeu ao chamado do MEC para aderir ao programa TEC NEP e gradativamente começou a desenvolver estratégias de inclusão para alcançar as pessoas com deficiência e

---

<sup>12</sup> Termo utilizado no documento.

também às pessoas com diferentes necessidades específicas em seus *campi*. Uma das importantes metas para este fim era implantar os Núcleos de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas em cada um dos *campi*.

Segundo o Documento-base da Ação TEC NEP, a finalidade principal dos NAPNEs é desenvolver, na instituição, a cultura da “educação para a convivência”, aceitação da diversidade e, principalmente, buscar a quebra das barreiras arquitetônicas, educacionais e de comunicação. Ainda, segundo o Documento Base do TEC NEP (BRASIL, 2009), a Ação TECNEP – Tecnologia, Educação, Cidadania e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais – objetiva instituir centros de referência para ampliação da oferta de educação profissional e tecnológica para pessoas com necessidades educacionais especiais no mundo do trabalho.

Dessa forma, no ano de 2010, para promoção da acessibilidade e da educação inclusiva, e a partir das orientações do Programa TEC NEP, os NAPNES começaram a ser constituídos junto ao Instituto Federal de Brasília – IFB. Atualmente, são, ao todo, dez núcleos, um para cada *Campus* do IFB (Brasília, Gama, Taguatinga, Taguatinga Centro, Samambaia, Planaltina, Riacho Fundo, São Sebastião, Estrutural e Ceilândia), que estão vinculados à Coordenação de Educação Inclusiva, esta, por sua vez, encontra-se subordinada à Pró-reitoria de Extensão – PREX.

As ações voltadas para a promoção da educação inclusiva são de fundamental importância por serem determinantes para a apropriação de uma educação capaz de incluir com justiça e ética.

Para assegurar a atuação dos Núcleos em seus diversos *campi*, o IFB instituiu, em outubro de 2013, aprovado em reunião do Conselho Superior, órgão deliberativo deste instituto, o Regulamento do NAPNE<sup>13</sup>, no qual se encontram as principais normativas quanto à organização, ao funcionamento e às atribuições dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas – NAPNE. Este documento ressalta a finalidade do NAPNE, afirmando em seu Artigo 3º que:

O NAPNE tem por finalidade promover a cultura da “educação para a convivência”, aceitação da diversidade e, principalmente, buscar a quebra de barreiras arquitetônicas, educacionais, de comunicação e, na medida do possível, as atitudinais, de forma a promover inclusão de todos (as) na educação profissional e tecnológica”.

E esclarece as suas atribuições no Artigo 7º, a saber:

I – Apreciar os assuntos concernentes

---

13 Resolução n.º 024-2013/CS-IFB que regulamenta o funcionamento e as atribuições dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE).

- a) à quebra de barreiras, no *Campus*;
  - b) ao atendimento de pessoas com necessidades específicas (deficiência, superdotação/altas habilidades e transtornos globais do desenvolvimento) no *Campus*;
  - c) à criação e revisão de documentos visando à inserção de questões relativas à inclusão na educação profissional e tecnológica, em âmbito interno ou externo do *Campus*;
  - d) promover eventos que envolvam a sensibilização e formação de servidores para as práticas inclusivas em âmbito institucional.
- II – articular os diversos setores da instituição nas diversas atividades relativas à inclusão, definindo prioridades, uso e desenvolvimento de tecnologia assistiva, além de material didático-pedagógico a ser utilizado nas práticas educativas.
- III – prestar assessoria aos dirigentes do *Campus* em questões relativas à inclusão de Pessoas com Necessidades Específicas.
- IV – Estimular o espírito de inclusão na comunidade interna e externa, de modo que o (a) estudante em seu percurso formativo adquira conhecimentos técnicos, científicos e também valores sociais consistentes, que o levem a atuar na sociedade de forma consciente e comprometida.

O estabelecimento deste documento tem possibilitado que cada um dos núcleos implantados tenham mais condições de atuação e contribua com mais recursos para ajudar o IFB a cumprir a sua missão de fomentar a educação para todos e desempenhar o seu papel social e educacional em prol da educação e inclusão das pessoas com Deficiência, Transtornos e Altas Habilidades.

Portanto, a partir da proposição de ações do NAPNE e outras ações inclusivas, o IFB cumpre um compromisso social cujas discussões acerca da política de inclusão se inserem tanto no contexto mundial como no nacional. O Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), também deixa clara a intenção de se promoverem ações inclusivas no IFB. Este documento traz um capítulo sobre O Plano de Acessibilidade que objetiva “orientar o Instituto Federal de Brasília na adequação de sua infraestrutura física, no sentido de atender às orientações legais e estar em consonância com sua política de Inclusão” para que a instituição esteja adequada para receber estudantes com necessidades específicas. (PDI – IFB, 2014, p. 82).

No IFB, o sistema de ingresso nos cursos FIC (Formação Inicial e Continuada) e nos cursos técnicos de nível médio ocorre por meio de sorteio e para os cursos superiores por meio das notas do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM ou Sistema de Seleção Unificada – SISU. Para garantir o acesso de estudantes com deficiência nesses cursos foi adotado o sistema de cotas.

Dessa forma, para assegurar que, realmente, as pessoas com Necessidades Específicas tivessem acesso garantido no processo de seleção, no caso do sorteio, houve uma

determinação para que 5% do total de vagas dos cursos fossem destinadas para pessoas com necessidades específicas. Esta decisão foi tomada pelo colégio de dirigentes após muita discussão e só a partir dos editais de 2012 que houve a reserva de vagas para pessoas com necessidades específicas, dentre elas, as pessoas com deficiência. Esse fato foi tido como uma vitória muito grande para todos que lutavam pela prática da educação inclusiva no Instituto, pois se configurou como a primeira conquista no que diz respeito ao acesso de pessoas com NE no instituto, pois representou uma forma de garantir os direitos e implantar a cultura do respeito à diversidade.

### **2.1.3 Caracterização do *Campus*.**

O *Campus* Taguatinga Centro do Instituto Federal de Brasília (IFB), a unidade de ensino onde se realizou a pesquisa, foi criado em 25 de outubro de 2011, na 3ª etapa de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. As atividades do novo *Campus* iniciaram-se no final de 2011, no prédio das antigas instalações do *Campus* Taguatinga. Este prédio está localizado no centro de Taguatinga – região com o comércio mais ativo do DF – na quadra C 12, lotes 1 e 2, atrás do prédio do Banco do Brasil da Avenida Comercial Sul. Atualmente esse espaço está fechado para o início de uma reforma e o *Campus* Taguatinga Centro funciona, provisoriamente, num espaço alugado no Pistão Sul, QSD Área Especial 1, Lote 04, 1º andar, Edifício Spazio Duo.

A unidade oferece cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC) em Inglês e Espanhol, além de outros que são ofertados, semestralmente, como o curso Técnico em Comércio; e, anualmente, como o curso de Licenciatura em Letras com habilitação em Espanhol e o Curso Superior de Tecnologia em Processos Gerenciais e a Pós-graduação Lato Sensu em Gestão Pública.

Na modalidade de Educação a Distância (EAD) são oferecidos cursos específicos e exclusivos para servidores do Governo do Distrito Federal (GDF), por meio do Programa Governamental do Distrito Federal - Profucionário. O *Campus* Taguatinga Centro administra, ainda, três polos de Educação a Distância que oferta cursos Técnicos para toda a comunidade, os Polos são: Recantos das Emas, Itapoã e C4. É um *Campus* de fácil localização e fácil acesso por transporte público.

### **2.1.4 Caracterização do curso de inglês para deficientes visuais.**

O Curso Inglês para Deficientes Visuais foi ofertado pelo Instituto Federal de Brasília – *Campus* Taguatinga Centro com o apoio da PREX (Pró-reitoria de Extensão) em parceria com a Biblioteca Braille de Taguatinga para a impressão do material, dentre outras

ações. Após a consagração destas parcerias, foram realizadas visitas em entidades, como a Associação Brasileira de Deficientes Visuais (ABDV), que fazem o atendimento especializado aos deficientes visuais para a divulgação do curso e para sondar as necessidades profissionais e culturais do uso da língua inglesa na vida deles.

Feito este diagnóstico, em abril de 2012, foi lançado o edital N° 76/RIFB, de 14 de maio de 2012 para a seleção de estudantes para os cursos FIC – Formação Inicial e Continuada e cursos técnicos para o ingresso dos alunos no 2º semestre letivo de 2012 no IFB. Dentre os cursos ofertados, estava o Curso de Inglês para Deficientes Visuais – nível básico. O edital oferecia 20 vagas para este curso e a seleção seria por meio de sorteio, como foram apenas 15 pessoas inscritas, todas foram contempladas com a vaga e convocadas para a matrícula. Um dos requisitos necessários para o ingresso no curso era apresentar algum tipo de deficiência visual sendo cegueira ou baixa visão. Outro requisito era ter cursado o Ensino Fundamental.

Em setembro de 2012, demos início ao curso. As aulas eram presenciais e os estudantes dispunham de ferramentas tecnológicas, de recursos táteis (materiais em alto relevo, em EVA) e de tradução literal de palavras para facilitar o aprendizado e proporcionar muitas descobertas em relação ao aprendizado de uma nova língua, também foram utilizadas nas aulas, técnicas de audiodescrição para auxiliar no entendimento das situações de uso da língua e dos vídeos reproduzidos em sala.

O curso teve duração de três semestres, e, durante todo este tempo, a turma criou um relacionamento forte de amizade e companheirismo entre si. Era uma turma heterogênea que apresentava homens e mulheres de diferentes idades, escolaridade, formação profissional e o mais instigante era que cada um tinha uma história diferente de como havia perdido a visão ou adquirido a baixa visão. É importante salientar que, dentre estes alunos não havia nenhum que havia nascido com a deficiência visual, todos eles perderam ou estavam perdendo a visão por causa de algum trauma ou doença, depois de jovens ou adultos.

Por tanto procurou-se fazer da sala de aula um ambiente propício para a interação dos alunos e o uso de ferramentas pedagógicas e do material adaptado (em braille e ampliado) proporcionou muitas descobertas e facilitou a interação em relação ao aprendizado de uma língua estrangeira. Além disso, os alunos participaram de várias atividades pedagógicas e culturais, como seminários, visitas técnicas, feiras, passeios e eventos, dos quais podemos ressaltar: Projeto Brasília Tátil e projetos de extensão como a Feira de Educação Profissional e Tecnológica (FEPET), na qual fizeram a exposição de uma Maquete Tátil do Congresso

Nacional e depois levaram este mesmo projeto para apresentarem na Semana Brasileira de Pesquisa Científica (SBPC), em 2013, em Recife.

Durante a oferta do curso surgiram algumas dificuldades como: falta de acessibilidade arquitetônica no *Campus*; necessidade de quebra de barreiras atitudinais entre a comunidade; e a falta de material adequado para desenvolvimento do curso, mas foram contornadas com a preocupação de incluir sem excluir. Nove alunos concluíram o curso.

## **2.2 Delineamento da pesquisa**

Para o desenvolvimento deste estudo utilizamos a pesquisa qualitativa de caráter descritivo e exploratório. Segundo Minayo (2015, p. 21), a pesquisa qualitativa responde as questões muito particulares, e ocupa nas Ciências Sociais, um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado, pois trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Neste âmbito da realidade social, o pesquisador qualitativo interessa-se por analisar um conjunto de fenômenos que, ainda segundo o autor “se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes.”

Cabe ressaltar que a pesquisa social deve acontecer baseada na possibilidade de melhorar as condições de vida da grande parte da população. Nestes termos, Richardson et al (2012, p. 80) explica que as pesquisas que adotam uma abordagem qualitativa têm a possibilidade de descrever a complexidade de certo objeto de estudo, analisar a relação de determinadas variáveis, assimilar e caracterizar processos de interação ativa vivenciados por grupos sociais, assim como permitir, de forma mais profunda, a compreensão das minúcias da forma que se comportam os sujeitos.

Nos procedimentos da pesquisa qualitativa se compreenderá profundamente o contexto e as problemáticas do trabalho desenvolvido, uma vez que esta abordagem favorece o aprofundamento de dimensões da vida social. Optamos por apresentar as informações qualitativas de maneira descritiva que, segundo A. Gil (2008), descreve características de determinada população ou fenômeno e relações entre as variáveis, que envolvem uso de técnicas padronizadas de coletas de dados como questionário, entrevista e observação sistemática. A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento.

Segundo A. Gil (2014, p. 27) existem três diferentes níveis de pesquisa. Quanto aos fins, uma pesquisa pode ser descritiva, exploratória ou explicativa. As pesquisas descritivas revelam as características de determinada população ou fenômeno. Já as pesquisas

exploratórias realizam-se quando determinado fato é desconhecido ou pouco explorado com a finalidade de esclarecer, desenvolver e modificar conceitos e ideias. E finalmente, as pesquisas explicativas são aquelas que procuram identificar os fatores que determinam os acontecimentos de fenômenos ou fatos.

Dadas às características da pesquisa objeto dessa dissertação, parece ser apropriado classificá-la como exploratória e ao mesmo tempo descritiva. Exploratória porque partimos inicialmente de hipóteses apenas inspiradas em uma revisão preliminar da literatura disponível sobre educação inclusiva e nas experiências obtidas por meio da realização de um curso de inglês pioneiro para deficientes visuais.

Posteriormente, o objeto do estudo se delineou, delimitando a pesquisa de campo e análise dos resultados obtidos através das entrevistas realizadas. Ressaltamos que não foram encontrados resultados de estudos que procurassem analisar a proposição de objeto de estudo igual ou parecido. Isto posto, a visão exploratória ajudaria a identificar a relação entre as impressões dos entrevistados acerca das contribuições do curso Inglês para Deficientes Visuais e os passos propostos para o desenvolvimento de um *Campus* inclusivo. Utilizou-se também a visão descritiva para situar o leitor quanto ao contexto em que se estabelece o curso proposto e descrever quais as ações inclusivas realizadas, relacionando-as com os relatos dos estudantes desse curso e também participantes da pesquisa.

Os autores Bogdan e Biklen (2003) reiteram que a pesquisa qualitativa supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada, através do trabalho intensivo de campo para a obtenção de dados descritivos, que o pesquisador enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes. Entre as várias formas que pode assumir uma pesquisa qualitativa, destacam-se a pesquisa do tipo etnográfico e o estudo de caso. Ambos vêm ganhando crescente aceitação na área de educação, devido principalmente ao seu potencial para estudar as questões relacionadas à escola. Os estudos de caso usam uma variedade de fontes de informação, como por exemplo: documentos (cartas, memorandos, comunicados, agendas, planos, propostas, relatórios, cronogramas, jornais internos, etc.) e registros em arquivo (entrevistas).

Escolhemos como método de pesquisa, o estudo de caso, pois pareceu ser o método mais adequado para o tipo de pesquisa proposta. Ao desenvolver o estudo de caso, o pesquisador recorre a evidências coletadas em diferentes momentos, em situações variadas e com uma variedade de tipos de colaboradores para investigar um problema específico. Com

essa variedade de informações, oriunda de fontes variadas, o pesquisador poderá cruzar informações, confirmar ou rejeitar hipóteses, descobrir novos dados, afastar suposições ou levantar hipóteses alternativas. Yin (1989, p. 23) afirma que “o estudo de caso é uma inquirição empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de um contexto da vida real, quando a fronteira entre o fenômeno e o contexto não é claramente evidente e onde múltiplas fontes de evidência são utilizadas”. Já os autores Goode e Hatt (1969, p. 422) explicam que o estudo de caso “... não é uma técnica específica. É um meio de organizar dados sociais preservando o caráter unitário do objeto social estudado”. De outra forma, Tull e Hawkins (1976, p 323) afirma que “um estudo de caso refere-se a uma análise intensiva de uma situação particular” e Bonoma (1985, p. 203) coloca que o “estudo de caso é uma descrição de uma situação gerencial”.

Justificamos a utilização deste método devido a singularidade do objeto de estudo, pois segundo Bonoma (1985, p. 207), este método é útil “... quando um fenômeno é amplo e complexo, onde o corpo de conhecimentos existentes é insuficiente para permitir a proposição de questões causais e quando um fenômeno não pode ser estudado fora do contexto no qual ele naturalmente ocorre”. A adequação deste método para este estudo também se deu a partir do conhecimento das suas aplicações. Resumidamente, Yin (2001) apresenta quatro aplicações para o Método do Estudo de Caso:

- para explicar ligações causais nas intervenções na vida real que são muito complexas para serem abordadas pelos levantamentos de campo ou pelas estratégias experimentais;
- para descrever o contexto da vida real no qual a intervenção ocorreu;
- para fazer uma avaliação, ainda que de forma descritiva, da intervenção realizada; e
- para explorar aquelas situações em que as intervenções avaliadas não possuam resultados claros e específicos.

Retratar a complexidade de uma situação em particular constitui um dos principais objetivos do estudo de caso, focalizando o problema em seu aspecto total, porém, com os aspectos referentes à pesquisa bem delimitados.

### **2.3 Instrumentos**

Neste estudo de caso, utilizamos a pesquisa bibliográfica, por meio da revisão de literatura disponível sobre deficiência, deficiência visual, inclusão social, e educação inclusiva exposta em um capítulo específico o qual tem como seu maior objetivo estabelecer a base teórica da pesquisa com contribuições culturais e científicas. A. Gil (2008) explica que a

pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos.

Outro instrumento foi a pesquisa documental, por meio do acesso a arquivos institucionais e relatórios pelos quais foi possível conhecer o contexto através de documentos produzidos, que contribuíram para elucidar o contexto da pesquisa e respaldaram os fatos relatados por conterem dados muito importantes relacionados ao desenvolvimento desta pesquisa. A. Gil (2008) ressalta que esta técnica é muito parecida com a bibliográfica.

A diferença está na natureza das fontes, pois esta forma vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa. Os documentos analisados foram, sobretudo, de grande relevância para o tema estudado, além de serem fontes de total confiabilidade, por serem documentos oficiais elaborados pela instituição, como por exemplo, o Plano de Desenvolvimento Institucional e a Resolução 024/2013, que regulamenta o funcionamento e as atribuições dos NAPNEs deste Instituto.

Realizamos também a pesquisa de campo, que é um dos meios utilizados para buscar o aprofundamento de uma realidade específica. Segundo A. Gil (2014), a pesquisa de campo é basicamente realizada por meio da observação direta das atividades do grupo estudado e de entrevistas com colaboradores para captar as explicações e interpretações que ocorrem naquela realidade. A entrevista semiestruturada foi o instrumento de coleta de dados que utilizamos nesta pesquisa. A. Gil (2014, p. 109) afirma que a entrevista é uma das técnicas mais utilizadas na pesquisa qualitativa no âmbito das ciências sociais. Psicólogos, sociólogos, pedagogos, assistentes sociais e praticamente todos os outros profissionais que tratam de problemas humanos valem-se dessa técnica, não apenas para coleta de dados, mas também com objetivos voltados para diagnóstico e orientação. A. Gil (2014) define entrevista como a técnica em que o investigador se apresenta frente ao investigado e lhe formula perguntas, com o objetivo de obtenção dos dados que interessam à investigação. A entrevista é, portanto, uma forma de interação social.

Mais especificamente, é uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca as informações e a outra as fornece pelo processo de interação desenvolvido no diálogo. Enquanto técnica de coleta de dados, a entrevista é bastante adequada para a obtenção de elementos significativos acerca do que as pessoas sabem, creem, esperam, sentem ou desejam, pretendem fazer, fazem ou fizeram, bem como acerca das suas explicações ou razões a respeito das coisas precedentes (Selltiz et al., 1967, p. 273, citado em A. Gil, 2014).

## 2.4 Procedimentos de Coleta de dados

Para atingirmos os objetivos deste estudo, realizamos entrevistas semiestruturadas, organizadas em guião de entrevista (Anexo 1) com os oito dos nove estudantes que frequentaram o curso Inglês para Deficientes Visuais no *Campus* Taguatinga Centro do Instituto Federal de Brasília, o qual ocorreu no período compreendido entre agosto de 2012 a dezembro de 2013. Os participantes foram previamente informados sobre o que pretendíamos neste estudo e sobre a relevância de participarem da pesquisa. O contato foi feito, inicialmente, por telefone.

Ao todo, foram contactados nove alunos egressos do curso, porém no contato com uma das estudantes não obtivemos sucesso, pois os números de telefone disponíveis pelo Registro Acadêmico, setor responsável pelos dados na instituição, estavam desatualizados e nenhum dos outros colegas da turma soube informar como poderíamos contactá-la. Feito isto, convidamos os participantes para contribuírem com o relato da experiência deles e pedimos que eles elessem o melhor dia, horário e local para serem entrevistados.

A realização das entrevistas aconteceu no local indicado pelo (a) estudantes com o objetivo de facilitar a sua participação. Foi criado espaço para que o estudante ficasse à vontade para decidirem isto, pois devido a deficiência visual, alguns poderiam enfrentar dificuldade de acesso e de disponibilidade. Uns sugeriram o encontro no *Campus* Taguatinga Centro, outros na sua própria residência e os demais, em seu local de trabalho ou na Biblioteca Braille de Taguatinga, que é um ponto de referência entre a comunidade de deficientes visuais no DF. Sobre esta questão, Guerra (2006, p. 60) elucida que “as entrevistas devem ser realizadas preferencialmente num lugar neutro, ou pelo menos de fácil controle pelo informador. O controle do território da entrevista coloca o entrevistado mais à vontade e permite-lhe também uma melhor gestão do tempo”.

A aplicação das entrevistas se deu entre pesquisador e colaborador de forma individual, não aconteceu uma interação de construção coletiva. Cada um desses momentos aconteceu em horários e dias diferentes entre os meses de outubro e dezembro. No dia agendado para o encontro, iniciamos a entrevista relembrando o tema e a finalidade da investigação.

Dessa forma, a entrevista semiestruturada foi realizada com os participantes da investigação, que responderam as perguntas elaboradas previamente, tendo em vista os objetivos do estudo. Essa abordagem caracteriza-se pela interação, pois se desenvolve a partir de perguntas precisas, pré-formuladas e com uma ordem preestabelecida. Esta técnica permite

maior liberdade que o questionário, mas a estrutura da entrevista pode constranger a iniciativa do entrevistado como explicam Richardson et al (2012, pp. 210 - 212). Os autores citados afirmam que “a entrevista guiada é utilizada particularmente para descobrir que aspectos de determinada experiência produzem mudanças nas pessoas expostas a ela.” Assim, por meio de questões norteadoras, o entrevistado tem liberdade de se expressar como ele quiser.

Complementando essa informação, Triviños (1987, p.152) afirma que a entrevista semiestruturada “favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade” além de manter a presença consciente e atuante do pesquisador no processo de coleta de informações.

Assim, seguimos um guia de perguntas norteadoras definidas previamente pelos objetivos da pesquisa. Procuramos estabelecer um percurso em que o participante fizesse uma retrospectiva que enquadrasse fatos referentes ao acesso, à permanência e à conclusão do curso e que representasse para o participante um histórico coerente para facilitar a lembrança das suas memórias, o que contribuiu para que se expressassem com muita naturalidade e autenticidade. Em alguns casos, o participante não entendia a pergunta, e então, refazíamos o questionamento de forma mais simples.

Ressaltamos a importância de se aplicar uma prova-piloto dos instrumentos para evitar que erros ocorridos na fase da aplicação prejudicassem o processo de análise. Richardson et al (2012, p. 68) orientam que “Cada instrumento deve ser revisado imediatamente após sua aplicação pelo coletador e, em seguida, por um membro da equipe técnica de pesquisa. ” Assim sendo, a prova-piloto foi realizada com um pequeno grupo de alunos da pesquisa a fim de testar os instrumentos de coleta de dados a serem empregados na investigação. Dessa forma, fizemos dois instrumentos, pois devido a prova-piloto da primeira entrevista, observamos a necessidade de refazê-la, deixando mais claro as informações que se pretendia alcançar.

No segundo roteiro de entrevista, ampliamos o número de perguntas para favorecer o fluir do relato dos entrevistados. As entrevistas foram gravadas e filmadas e posteriormente foram transcritas, elas duraram em média de 30 minutos. É coerente relatarmos que em alguns dos casos, no momento em que acontecia a entrevista, houve interferência de ruídos externos e/ou de pessoas que entraram no ambiente em que se acontecia o encontro, mas que de uma forma geral, isso não comprometeu a participação dos colaboradores.

## 2.5 Caracterização dos Participantes da Pesquisa

Consideramos participantes todos os estudantes que ao serem contactados, se dispuseram a colaborar com este estudo assinando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo 2) e autorizaram a publicação de seus relatos e de suas imagens, concordando, assim, com a participação voluntária e consensual da etapa de coleta de dados; e que também fossem alunos egressos do Curso de Inglês para Deficientes Visuais. Ao todo foram oito estudantes que se dispuseram a contribuir com o estudo e relataram suas impressões acerca do tema. Tentamos contato com nove estudantes que realizaram o curso, mas não obtivemos comunicação com uma aluna dessa turma.

Para preservar a identidade dos participantes, os nomes foram substituídos e, a fim de manter o sigilo, eles foram codificados. Escolhemos caracterizá-los como cores ao longo de toda a pesquisa. O motivo dessa escolha se deu especialmente por fazer referência ao curta-metragem chamado “As Cores das Flores”<sup>14</sup> que foi exibido em uma aula no início do curso e que trouxe uma maravilhosa discussão e sensibilização sobre a forma que um deficiente visual contempla as cores. Assim, para complementar essa relação, escolhemos as cores para identificar cada participante a partir da observação do modo como estes estudantes atuavam naquele contexto durante o período do curso e deixaram transparecer aspectos de sua personalidade.

Portanto, a cor escolhida para identificá-los individualmente está relacionada com a sua personalidade ou com o aspecto mais marcante do seu comportamento<sup>15</sup>. As cores escolhidas foram: *Amarelo, Azul, Laranja, Marrom, Rosa, Roxo, Verde, Vermelho*. Nesta pesquisa traçaremos uma linha investigatória procurando tornar o resultado proveitoso para a comunidade inserida no processo, porém, não constarão os nomes dos participantes por questões de ética.

Para traçar o perfil do participante, fizemos o seu levantamento biográfico durante a aplicação da entrevista semiestruturada, na qual os colaboradores nos forneceram informações sobre gênero, idade, escolaridade, profissão, local onde reside, naturalidade e o histórico da deficiência visual.

Os dados sobre *status* socioeconômico, não se constituem relevantes para esta pesquisa, por se caracterizarem, neste contexto, como questionamento potencialmente

---

14 O vídeo “As cores das flores” está disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=s6NNOeiQpPM>

15 Os sites de pesquisa consultados foram: <https://belacolor.wordpress.com/2012/10/26/psicologia-das-cores/> e <http://www.significadodascores.com.br>

invasivo. Constatamos, nessa ocasião, que o tópico grau de escolarização já traria informações importantes sobre o letramento do colaborador e suas experiências anteriores no processo de inclusão escolar.

Os tópicos faixa etária e gênero foram essenciais, visto tratar-se de turma heterogênea em relação a ambos os aspectos. As informações sobre as causas da deficiência visual também foram essenciais para entendermos todo o histórico da situação e classificarmos qual dos dois tipos, cegueira ou baixa visão, que o participante apresentava. Posteriormente, fizemos perguntas relacionadas a todo o processo de inclusão no *Campus*, desde o seu acesso à sua conclusão, assim como as percepções acerca do que o curso representou para a vida de cada um deles.

Segue os dados biográficos:

#### Quadro 2

##### *Gênero*

Masculino (M)	3
Feminino (F)	5

Fonte: Elaboração da autora

#### Quadro 3

##### *Idade*

De 29 a 39 anos	2 M 1 F
De 40 a 50 anos	1 M 2 F
Acima de 51 anos	1 M 1 F

Fonte: Elaboração da autora

#### Quadro 4

##### *Cidade onde reside*

Águas Claras – DF	2 F
Asa Norte – DF	1 M
Ceilândia – DF	2 M
Formosa – GO	1 M

Riacho Fundo II – DF	1 M
Taguatinga – DF	1 M

Fonte: Elaboração da autora

Quadro 5

*Escolaridade*

Ensino Médio Completo	1 M 1 F
Ensino Superior Completo	1 M 2 F
Pós – Graduação (Lato Sensu) Completo	2 F

Fonte: Elaboração da autora

Quadro 6

*Estado laboral atual*

Aposentado	2 M 1 F
Estudante	1 F
Massoterapeuta	1 F
Servidor Público	2 F

Fonte: Elaboração da autora

Quadro 7

*Tipo de deficiência Visual*

Cegueira	1 M 3 F
Baixa Visão	2 M 2 F

Fonte: Elaboração da autora

## **MARROM**

Marrom tem 33 anos, sexo masculino, solteiro, é natural de Fortaleza – Ceará, reside na cidade de Formosa, Goiás, mora com os pais e alguns irmãos, terminou o nível médio, cursou dois anos de direito, mas não finalizou, é técnico em radiologia mas não atua na área.

Ele relatou que ficou cego por volta dos 19 anos devido ao deslocamento de retina. O fato ocorreu de forma repentina. Teve depressão por causa disso, ficou durante

muito tempo tomando remédios até recuperar-se e conseguir superar a perda para retomar a sua vida.

### **ROSA**

Rosa tem 48 anos, sexo feminino, casada, é natural de Patos de Minas – Minas Gerais, e reside na cidade de Águas Claras com o marido e dois filhos. É licenciada em História, pós-graduada e é aposentada como servidora pública da Secretaria de Fazenda, como técnica em Administração.

Ela contou que sentia fortes dores no olho, e na época, foi diagnosticada como pressão ocular elevada, mas depois de diversas cirurgias, descobriu-se que tinha de fato a síndrome de Behçet<sup>16</sup>. Portanto, teve no olho uveíte, vasculite e glaucoma vascular. Com a demora do diagnóstico, Rosa perdeu o olho direito por atrofia e ao realizar outra cirurgia, ficou com a visão do olho esquerdo com visão subnormal. Atualmente, a participante usa prótese no olho direito e tem baixa visão no olho esquerdo.

### **VERMELHO**

Vermelho tem 35 anos, é do sexo feminino, solteira, é natural de Brasília – Distrito Federal, mora na cidade Riacho Fundo II com os pais e os irmãos. Concluiu o ensino médio e o Curso Técnico em Eventos. É estudante e blogueira. Relatou que, aos 18 anos, ela teve descolamento de retina no olho direito. Durante vários anos, Vermelho foi submetida a cirurgias. Ela teve um período escolar bem conturbado por causa disso, mas conseguiu concluir o ensino médio com muito esforço. Findada esta etapa, a participante teve que aprender a andar de bengala, aprender a usar o braille e usar outros recursos para deficientes visuais a fim de dar continuidade aos seus estudos.

### **LARANJA**

Laranja tem 43 anos, sexo masculino, casado, é natural de Brasília – Distrito Federal, mora na cidade de Ceilândia, condomínio Sol Nascente, com a esposa e a filha. Laranja concluiu o ensino médio e está aposentado atualmente. Ele esclareceu que a sua deficiência visual não é congênita. Relatou que há aproximadamente oito anos, quando ainda trabalhava como fiscal de loja numa rede de supermercados, começou a sentir muita dor de cabeça. Ao procurar um oftalmologista, foi solicitado a ele que fizesse alguns exames, nos quais foi apontada uma rara doença chamada doença de Stargardt<sup>17</sup>. O colaborador explicou

---

16 A doença de Behçet é uma vasculite sistêmica (inflamação dos vasos sanguíneos de pequeno e grande calibre) de causa desconhecida. É uma afecção crônica causada por perturbações no sistema imunitário, ou imunológico.

17 Doença de Stargardt é a forma mais comum de degeneração macular juvenil congênita. A perda de visão progressiva associada à doença de Stargardt é causada pela morte de células fotorreceptoras na porção central da

que essa doença neutralizou a mácula dos dois globos oculares e desde então, ele foi perdendo a visão. Laranja passou por um período de negação da situação e de depressão. Apenas há uns três ou quatro anos, ele aceitou fazer os cursos de Mobilidade Urbana, Iniciação ao Sistema Braille e a fazer o uso da bengala.

### **AZUL**

Azul tem 38 anos, sexo feminino, casada, é natural do Brasília – Distrito Federal, reside na cidade de Ceilândia com o esposo e os filhos. É professora, pedagoga e professora de atividades no Centro de Ensino Especial de Deficientes Visuais e também tem a formação em Psicologia Clínica, mas no momento não está exercendo a profissão de psicóloga. Azul nasceu com catarata, porque sua mãe teve rubéola na gestação. Ainda na infância, ela fez algumas intervenções cirúrgicas, algumas bem-sucedidas, outras não. Depois disso, a colaboradora foi acometida por um glaucoma e perdeu totalmente a visão aos 15 anos. Ressaltou que isso não a impediu de se formar em um curso superior, casar e ter filhos.

### **ROXO**

Roxo tem 76 anos, sexo masculino, viúvo, é natural da cidade de Niterói – Rio de Janeiro, atualmente mora com o filho e os netos em Taguatinga – Distrito Federal. É formado em Economia. Veio para Brasília-DF, em 1970. É aposentado. Ele relatou que a deficiência visual chegou de repente em sua vida. Em 1998, Roxo teve descolamento de retina do olho direito. O colaborador fez uma intervenção cirúrgica para sanar o problema. Passados dois anos, ele teve deslocamento da retina do olho esquerdo, e, neste deslocamento, o nervo ótico foi afetado e por ter feito enquanto jovem uma cirurgia para diminuir o grau da miopia, sua córnea também foi prejudicada. Desde então, tem perdido gradativamente a visão.

### **AMARELO**

Amarelo tem 55 anos, sexo feminino, divorciada, é natural de Teresina – Piauí, reside com o filho na cidade Riacho Fundo – Distrito Federal. É formada em Filosofia, Serviço Social e Pós-graduada. É servidora da Secretaria de Educação do Distrito Federal e trabalha na Biblioteca Braille de Taguatinga, sendo uma das fundadoras do local. Ela relatou que desde criança tinha baixa visão, mas foi em 1990, após ter sofrido um acidente de carro, que começou a perder a visão totalmente. Após um mês do acidente, a colaboradora perdeu a visão do olho esquerdo e em seguida a do olho direito. Desde então, foram aguçadas todas as suas vontades de fazer um curso superior, tanto que fez logo duas graduações e uma

---

retina denominada mácula. A Doença de Stargardt bloqueia toda a mácula do globo ocular, a mácula é que é responsável por captar imagem e mandar para o cérebro, depois o cérebro devolve a imagem que enxergamos.

especialização. Amarelo se diz a cega mais feliz do mundo, pois, mesmo nesta condição, conseguiu realizar todos os seus sonhos.

### **VERDE**

Verde tem 50 anos, sexo feminino, divorciada, é natural de Fortaleza – Ceará, reside sozinha na Asa Norte – Distrito Federal. Tem dois filhos. É formada em Biblioteconomia (atualmente denominado Ciência da Informação e documentação) pela Universidade de Brasília – UnB. Verde trabalha como massoterapeuta. Ela relatou que nasceu com catarata congênita e, após intervenção cirúrgica, recuperou a visão dos dois olhos. Entretanto, aos 5 anos de idade, a colaboradora teve sarampo, e perdeu a visão do olho direito. Aos 16 anos, a participante foi atingida por uma bola de basquete na cabeça na quadra esportiva da escola e após a pancada, ela teve uma série de descolamentos de retina seguidos de glaucoma. Verde contou que teve três descolamentos, o primeiro, aos 16 anos, o segundo, no decorrer da gravidez do primeiro filho e o terceiro descolamento aconteceu, repentinamente, aos 27 anos quando estava assinando um cheque e foi este último que acarretou a perda total da visão.

### **2.6 Procedimentos de Análise de Dados**

A análise de dados se deu por meio das informações contidas nas entrevistas já transcritas. Os dados foram tratados sob uma perspectiva qualitativa com base nas técnicas da análise de conteúdo. Conceitualmente, Bardin (1977, p. 31) define a análise de conteúdo como sendo “um conjunto de técnicas de análise das comunicações”.

Corroborando com esta definição, I.C. Guerra (2006, p. 69) afirma que “a análise de conteúdo pretende descrever as situações, mas também interpretar o sentido do que foi dito”. Essa autora cita que uma investigação empírica implica em uma série de ações para descrever os fenômenos e descobrir as suas relações ou covariações e ainda desvendar relações de causalidade/ de interpretações das dinâmicas sociais.

As etapas desse processo foram: a pré-análise, na qual fizemos uma leitura flutuante das entrevistas para conhecermos o material e termos as primeiras impressões e logo, identificamos os indicadores a partir dos objetivos já estabelecidos no início deste estudo. Em seguida, iniciamos a segunda fase da análise de conteúdo, a exploração do material, e começamos a codificação dos dados.

Nesta etapa, os dados brutos são colocados ordenadamente e agregados em unidades – unidades de contexto e unidades de registro, as quais nos dão uma ampla noção do que é pertinente para o estudo. As falas dos entrevistados foram separadas em uma grelha

(Anexo 3) com os objetivos do estudo e depois identificamos as questões norteadoras de análise (Anexo 4).

A categorização nos permitiu organizar os elementos constitutivos em um conjunto de informações com características comuns e dessa forma, classificar e reclassificar as categorias no decorrer no processo de leitura e análise das entrevistas. Sobre categorização, Bardin (1977, p. 117) explica que:

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

Dessa forma, a decodificação das entrevistas em diversos elementos desencadeou a análise temática do conteúdo das respostas, uma vez que as informações dos discursos dos participantes entrevistados foram agrupadas em cada tema previamente estabelecido conforme a proposta desse estudo.

De acordo com Richardson (2012, p. 243), a análise temática consiste em “isolar temas de um contexto e extrair as partes utilizáveis, de acordo com o problema pesquisado, para permitir sua comparação com outros textos escolhidos da mesma maneira”. Portanto, as categorias de análise emergiram das informações mais recorrentes no processo de análise de dados relacionados aos objetivos específicos propostos neste estudo.

Assim sendo, para melhor classificação dos dados coletados foram organizadas as seguintes categorias de análise: *Motivações e Expectativas; Acessibilidade e Estrutura Física: O Curso de Inglês como estratégia de Intervenção para Inclusão Social e Escolar e Contribuições para o Desenvolvimento de Práticas Inclusivas na Instituição*, como podemos observar no Quadro 08.

Quadro 8 *Descrição da Categoria e objetivo específico correspondente*

<b>Categoria</b>	<b>Objetivo específico</b>
1 – Motivações e Expectativas	Identificar quais eram as motivações dos estudantes em participar de um curso específico de Inglês para Deficientes visuais e se as expectativas que promoveram o interesse pelo curso foram atendidas.
2 – Acessibilidade e Estrutura Física	Descobrir qual a percepção dos estudantes acerca do acesso e estrutura física do <i>Campus</i> .
3 – O Curso de Inglês como uma	Identificar qual a percepção dos alunos acerca do papel do curso Inglês para Deficientes Visuais e

Estratégia de Intervenção para a Inclusão Social e Escolar	das ações desenvolvidas no <i>Campus</i> durante o processo de acesso, permanência e conclusão desta proposta.
4 – Contribuições para o desenvolvimento de práticas inclusivas na instituição	Levantar e revelar as sugestões dos estudantes egressos deste curso para ações que possam ser realizadas no <i>Campus</i> no intuito de promover a educação/prática inclusiva

Fonte: Elaborado pela autora.

Feito isso, demos início à última parte deste processo, que foi o tratamento dos resultados, inferência e interpretação dos resultados.

### **3. Resultados e Discussão**

Após a análise, discussão e sistematização dos dados, os resultados desta pesquisa serão apresentados a fim de contribuir com os demais estudos sobre a educação inclusiva, e a inclusão social de deficientes visuais com o objetivo de empoderá-los, possibilitando aos demais pesquisadores a aproximação com conceitos, procedimentos, metodologias, questionamentos e inquietações ligadas a essa temática de forma a viabilizar formulação e solução de problemas, discussão, compartilhamento e colaboração mútuos de saberes.

#### **3.1 Motivações e Expectativas no Processo de Adaptação**

Esta categoria apresenta os principais fatores motivacionais dos participantes do Curso Inglês para Deficientes Visuais, identificados pelas palavras e expressões utilizadas por eles na entrevista concedida para a realização desta pesquisa. Por meio dos dados gerados, foi possível identificar que as motivações em realizar um curso especificamente para deficientes estão relacionadas com o interesse ou necessidade de cada um dos estudantes que se matricularam nesta proposta.

A oferta de um curso de inglês com essas características foi algo completamente inovador entre os cursos já existentes no Distrito Federal. Sendo que não se encontrou registro de outra escola pública ou particular que tenha ofertado um curso de inglês exclusivo para deficientes visuais no DF. Os próprios colaboradores foram questionados se sabiam de alguma instituição que havia realizado um curso naqueles moldes, e todos responderam que não conheciam outra instituição que tenha tido esta iniciativa e que oferecesse um curso de Inglês voltado para deficientes visuais. A ideia de um curso exclusivo para deficientes visuais pode ter instigado e incentivado esses alunos a conhecerem a proposta e fazerem o curso, pois há inúmeros cursos e escola que ensinam inglês espalhadas em todo o Distrito Federal.

Todos os estudantes entrevistados: Amarelo, Azul, Rosa, Verde e Vermelho, Marrom, Roxo e Laranja afirmam não conhecerem outra instituição em Brasília/DF que oferecesse curso de Inglês voltado para deficientes visuais exclusivamente.

É importante ressaltar, que durante o processo seletivo, quando o edital para o curso de formação inicial e continuada foi aberto, houve uma ampla divulgação entre as associações de deficientes visuais e na Biblioteca Braille, com o objetivo de avisar o maior número possível de candidatos sobre o curso. Entretanto, mesmo tendo um quantitativo de vinte vagas, apenas 15 candidatos se inscreveram para fazê-lo. Após serem homologadas as vagas, desses quinze, apenas nove efetivaram a matrícula, gerando a necessidade de haver outras duas chamadas públicas para o preenchimento das vagas remanescentes.

Esta contextualização é para informar que nove pessoas se mantiveram assíduas e participantes deste curso. Os estudantes egressos explicitaram na entrevista quais foram os fatores motivacionais para ingressarem em um curso de inglês, conforme a Figura 1.



Figura 4. Fatores Motivacionais para o acesso.  
De elaboração da autora.

Na Figura 1, observamos que dentre os fatores recorrentes, o mais frequente é o interesse pela língua e, em seguida, a ocupação do tempo ocioso. Outros fatores motivacionais para fazerem o curso citados pelos estudantes foram: realização de um sonho antigo, preparação para o mestrado e curiosidade pela proposta.

Amarelo disse que a motivação para fazer o curso foi por causa do mestrado que iniciou. Já Azul relatou que sua motivação foi:

mais pela experiência mesmo, porque eu já fazia inglês, mas numa turma normal, de pessoas não deficientes e no Centro de Línguas, e aí eu quis fazer, achei que seria interessante fazer o curso com pessoas deficientes visuais, porque eu penso que isso me poria mais à vontade, né?

Rosa revelou que já estava procurando algo para fazer e a proposta desse curso veio ao encontro da sua busca e disse que: *“que tinha esse curso pra deficiente visual, e aí veio e encaixou ali no que eu queria mesmo pra começar, pra recomeçar e pra poder sair pro mundo.”*

Verde considerou que a sua motivação foi realizar um sonho frustrado, ela contou: *“eu sempre sonhei com curso de inglês, sempre eu sonhei duas coisas, fazer inglês e fazer balé, dois sonhos frustrados que eu tinha, e o inglês já não tenho mais”*.

Vermelho demonstrou interesse pelo curso quando ficou sabendo da sua oferta. Marrom e Roxo reportaram que tinham interesse em cursar Inglês, e que não tinham feito isso antes por falta de oportunidade. Roxo disse: *“Eu sempre tive interesse em fazer o curso de inglês, mas era difícil arranjar um curso de inglês sabendo dessa deficiência né?”*

Já Laranja contou que resolveu fazer o curso, porque estava ocioso e foi uma forma de se ocupar. Ele declarou: *“quando apareceu essa oportunidade, eu iria encarar como algo pra passar o tempo, pra não ficar à toa, que eu tava procurando sempre alguma coisa pra poder passar o tempo, me ocupar”*.

As motivações são os meios pelos quais as pessoas são impulsionadas a realizarem algo em suas vidas. São inerentes ao ser humano e partem das necessidades de cada um de nós. É um fator complexo e imensurável, pois cada pessoa possui uma experiência de vida diferente, valores diferentes, crenças e formação familiar diferente, *background* cultural diferente, enfim, este conjunto de fatores díspares de cada indivíduo pode condicionar de modo particular as suas motivações.

Diferentemente das motivações intrínsecas, existem os estímulos externos que podem provocar também uma motivação. Embora o impulso seja interno, ele pode ser influenciado pelos agentes externos. Para Genari (2006) a motivação não é algo que possa ser diretamente notado, deduzimos a sua existência observando o comportamento dos indivíduos. Uma conduta motivada caracteriza-se pela energia significativamente forte gasta nela e por estar sendo encaminhada para concretização de um objetivo ou meta. Uma pessoa é motivada por uma variedade de fatores internos e externos. Portanto, a força de cada motivo e o padrão de motivos influencia na maneira como o indivíduo vê o mundo, nas coisas em que pensa e nas ações em que se empenha.

Entendermos as motivações dos estudantes para entrar no curso, é tão importante quanto compreender os motivos que os levaram a continuar no curso. Neste caso, os fatores externos podem estar relacionados ao apoio e incentivo manifestados tanto no contexto familiar desses estudantes quanto no escolar em que estão inseridos. M. Gil (2000) ressalta a importância de a família acreditar nas potencialidades da pessoa com deficiência e assegura que cabe também a ela a tarefa de oferecer condições para o crescimento do indivíduo, tornando-o capaz de ser feliz e produtivo dentro da sua realidade e de seus limites.

Sobre a reação de seus familiares, ao saberem de sua participação no curso, os estudantes produziram os seguintes relatos: Amarelo e Verde contaram que os filhos acharam muito interessante e deram todo o apoio. Azul não discutiu essa questão com a família, mas

acreditava que eles achariam interessante pela proposta do curso. Rosa relatou que no início sua família ficou preocupada pelo fato de ela estar saindo sozinha, mas que ficaram felizes por ela estar reavendo a independência que tinha antes.

Laranja contou que a reação dos seus familiares e amigos foi de orgulho de vê-lo fazendo algo, apesar das suas condições. Marrom reportou que os familiares e amigos ficaram satisfeitos em saber da participação dela neste curso e Roxo relatou que a reação inicial de seus familiares foi de surpresa e que em seguida foi também de satisfação e alegria.

No contexto escolar, a motivação se constitui um fator inibidor da evasão escolar e incentivador para o sucesso na adaptação e, também, um fator minimizador das dificuldades enfrentadas. Durante a pesquisa, buscamos ainda averiguar como foi a adaptação dos alunos que ingressavam no instituto para realizar o curso.

Inicialmente, ao relatarem sobre o processo de adaptação, os estudantes expuseram alguns receios e medos ao enfrentarem uma experiência nova. Percebemos que houve um receio de não serem bem acolhidos ou de serem vítimas de algum preconceito, discriminação ou frustração. Tais receios estão relacionados às experiências que vivenciaram anteriormente. Segundo Honara e Frinzanco (2008), este receio de sofrerem discriminação e preconceito é reflexo do tratamento dado aos deficientes visuais durante dezenas de anos e pelo qual eles vem sofrendo ao longo desses vários anos.

Os autores Motta (2004) e Franco & Dias (2005), por meio dos seus relatos históricos, confirmam os exemplos de atitudes e de comportamento que eram muito recorrentes na sociedade, os quais foram responsáveis por desencadear exclusão, estimular uma imagem desvalorizada da pessoa com deficiência, desenvolver o sentimento de inferioridade, e conseqüentemente, esses fatores dificultavam o processo de inclusão. É possível observar isso nas falas dos alunos entrevistados: Amarelo disse, por exemplo, que no início ficou apreensiva quanto ao comportamento da comunidade escolar, mas que depois achou o atendimento e comportamento excelentes. Ela disse:

No início a gente fica um pouco receosa, “como as pessoas vão nos receber?”, pela forma da discriminação que nós viemos sofrendo ao longo da nossa vida. Eu fiquei um pouco preocupada, mas logo eu vi que a coisa era muito melhor do que eu tava pensando né?” “Eu achei que eles foram que eles foram muito bem preparados e foi muito satisfatório pra nós né?”

Já Rosa relatou um pouco de desconforto inicial no contexto escolar, assim como certo medo de não ser capaz de acompanhar a disciplina: “de início assim eu senti um

pouquinho meio aquele peixinho fora d'agua... pois é, eu me senti com muito medo, (...) Medo de não conseguir mesmo, de não conseguir acompanhar.”

I. Guerra (2008) ressalta que o preconceito e a discriminação são os principais entraves para a inclusão da pessoa com deficiência. Isso evidencia que além das necessidades de formação acadêmica, há também necessidades sociais que englobam sentimentos de autoestima, auto realização, socialização e aceitação que, enquanto supridos, favorecem o processo de inclusão social de pessoas com deficiência e isso fica corroborado nos relatos sobre a adaptação ao curso e ao ambiente escolar, por exemplo, conforme relato de Verde, que disse ter tido uma adaptação tranquila e completa: “se você está num ambiente que você está se sentindo motivado, que você se sente valorizado, que a pessoa mostra pra você que você é capaz, você deslancha!”.

Já Azul e Vermelho disseram ter tido uma ótima adaptação e Laranja reportou que sua adaptação ao curso foi rápida. Assim, ressaltaram que o fato de o curso ser voltado para pessoas com deficiência visual, proporcionou um forte vínculo entre os pares. Laranja contou que os fatores que contribuíram para o processo de adaptação foram o companheirismo e amizade entre os colegas de classe, bem como o atendimento e o tratamento dado pela comunidade escolar.

Como visto, a maioria dos entrevistados declarou efetivamente não ter tido problemas de adaptação no início do semestre letivo e apontaram os principais fatores motivacionais para sua permanência no curso. As respostas dos estudantes apontaram o uso do material didático adaptado e a facilidade de acesso ao *Campus* como os principais fatores motivacionais para permanência no curso. E entre os fatores foram que mais contribuíram para o processo de adaptação dos estudantes também estão o fato do curso ser exclusivo para deficientes visuais, o relacionamento amistoso em sala de aula e o acolhimento dado pela comunidade escolar, conforme demonstrado na Figura 5.



*Figura 5* Fatores Motivacionais para a permanência e conclusão  
De elaboração da autora

Azul reportou que havia muitos fatores para permanência e conclusão do curso, dentre eles:

o clima muito amistoso, a gente tinha resposta das nossas demandas, dos nossos pedidos, a pessoa também que ministrou o curso também era uma pessoa assim muito solícita, muito disponível, muito agradável, e os funcionários também, os próprios colegas, a gente meio que formou uma rede de amizade, então eu tive muitas motivações. Eu penso que as maiores que eu tive foi essa, a questão da pessoa que tava ministrando o curso né? E também do envolvimento que eu acabei desenvolvendo com a turma, dessa rede de amizade.

Já Amarelo reportou que foi a facilidade de acesso, e disse: “Eu acho que mesmo a facilidade de nos locomovermos mesmo dentro do *Campus* e a chegada, porque era uma coisa muito tranquila, em chegarmos ali, o nosso ônibus era na porta, tanto pra embarcar quanto pra desembarcar, no meu caso.”

A colaboradora destacou, ainda, o fato de ela precisar terminar o curso para fazer o mestrado e futuramente, o doutorado. Diferentemente dos colegas, Verde disse que sua motivação para permanência e conclusão do curso era a realização do seu sonho de criança, cursar inglês. Laranja disse que sua motivação para continuar foi porque aprendeu a gostar da língua e pela satisfação em desfrutar de uma experiência nova. Ele fez o seguinte relato: “minha dedicação depois que eu aprendi a gostar, pra quem queria vir só pra ocupar o tempo e depois começou a gostar, aí a pessoa se dedicando com certeza ela desenvolve, se adapta bem, consegue, conquista”

Verde, Marrom e Rosa mencionaram que o fator que contribuiu para permanência deles foi a utilização do material adaptado. Diferentemente de Vermelho, que relatou que

tinha uma motivação pessoal para continuar o curso, que estava relacionada a uma experiência escolar malsucedida que teve no início da sua trajetória enquanto deficiente visual, ela revelou que:

apesar de o ambiente ter cooperado pra que a gente continuasse até o fim, eu acho que é aquela questão que, do fato que eu ter que ter parado por conta de ter a deficiência visual e não ter o acesso ao material que eu precisava na época, quando eu estava no ensino médio, foi o que me deu mais forças pra continuar, tendo em vista que eu tinha um apoio do curso ser voltado pra pessoas com deficiência. Então eu acho que se um dia eu parei porque eu era diferente, eu pude regressar por ser diferente.

Tendo em vista, que a maioria dos estudantes mencionou que um fator preponderante para a sua permanência no curso foi a utilização do material adaptado, cabe ressaltar aqui a heterogeneidade dessa turma de inglês para deficientes visuais e descrever como este processo aconteceu.

A turma era composta de estudantes com baixa visão e cegueira, assim percebemos a necessidade da realização do acompanhamento pelo NAPNE do *Campus* Taguatinga Centro para saber qual seria a melhor forma de atendê-los no que diz respeito à adaptação de materiais e do currículo. Após o início das aulas, a equipe do Núcleo de atendimento às pessoas com Necessidades Específicas aplicou o questionário para acompanhamento dos alunos com necessidades específicas matriculados nos cursos dessa instituição.

Neste questionário os estudantes explicitavam quais as adaptações necessárias para acompanharem as aulas e, assim, esse conhecimento facilitava o atendimento às suas demandas. Além da aplicação desse instrumento, ao final de cada semestre, fazíamos um momento para avaliação e reflexão do que havia sido feito. Dar voz ao aluno e conhecer as suas necessidades otimizam o processo ensino aprendizagem e é uma forma de inclusão. O Curso de Inglês para Deficientes Visuais teve uma metodologia de ensino/aprendizagem totalmente adaptada às necessidades dos alunos. Foram produzidos e adaptados materiais em alto relevo, em EVA, Ampliados e em Braille. Como resultado satisfatório do atendimento dessas demandas, nove alunos concluíram o curso com habilidades comunicacionais bem desenvolvidas.

Laranja afirmou que as adaptações realizadas atendiam às suas necessidades e lhe permitiram acompanhar o curso tranquilamente. Da mesma forma que Marrom e Roxo ressaltaram a importância do uso de materiais adaptados no processo de aprendizagem da

língua. M. Gil (2000) afirma que a troca de experiências, sentimentos e informações ajuda na compreensão das necessidades de pessoas com deficiência.

Esse entendimento é importante para orientar o educador para o modo de como cada um dos estudantes se adaptam a sua condição visual. Muitos alunos já haviam tido experiências negativas em relação à adaptação de materiais e reportaram isso ao responderem o questionário do NAPNE, então procuramos atender individualmente as suas especificidades com o uso de diferentes materiais.

Assim, como Bartalotti (2006) alerta que não basta só garantir o acesso às pessoas com deficiência, é preciso criar mecanismos de permanência que ofereçam tratamento digno e incentivador. Ainscow (2008) corrobora com a autora ao afirmar que isso implica em dar condições para que o aluno participe das atividades escolares. Marques (2014) esclarece em sua pesquisa de mestrado, que com relação aos procedimentos adotados pelo IFB para garantir a permanência dos estudantes, é possível constatar que se encontram tanto no Projeto Pedagógico Institucional (PPI) quanto no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) metas bem específicas com a preocupação de manter o aluno na escola, inclusive, dentre elas: minimizar a evasão e a retenção escolar. Para atingir essas metas e outras destinadas à garantia da continuação no curso, é previsto no PDI o desenvolvimento de programas, projetos e ações que objetivem a promoção da permanência dos estudantes, especificamente daqueles que estão em situação de vulnerabilidade.

Nesse sentido, Mantoan (2006) revela que a inclusão está articulada a movimentos que exijam maior igualdade a acesso a bens e serviços e completa: “Fazer valer o direito à educação para todos não se limita a cumprir o que está na lei e aplicá-la, sumariamente, às situações discriminatórias.” Percebemos nas falas dos estudantes que, quando a instituição está preparada para atender às necessidades dos alunos com deficiência, as chances de permanência destes estudantes são aumentadas, pois os mecanismos que garantam o acesso desses alunos são desenvolvidos pensando a inclusão como um processo de mudança de atitudes e comportamentos da comunidade escolar.

Diante do exposto, compreendemos que as informações apresentadas até aqui confirmam que os estudantes tiveram suas expectativas em relação ao curso satisfatoriamente atendidas e cujas motivações internas e externas os levaram a continuar o curso e finalizá-lo. Analisando a motivação como um processo, Samulski (2002) considera que ela é “caracterizada como um processo ativo, intencional e dirigido a uma meta, o qual depende da interação de fatores pessoais (intrínsecos) e ambientais (extrínsecos)”. Assim, podemos

afirmar que tanto os fatores pessoais como os ambientais, contribuíram para o sucesso deste processo.

### **3.2 Acessibilidade e Estrutura Física do *Campus***

Nesta categoria, iremos compartilhar a percepção dos estudantes com relação ao acesso e à estrutura física do *Campus*. Durante as entrevistas, foi possível identificar aspectos significativos no discurso dos participantes que, além de relatarem como era o seu acesso ao ambiente escolar, expuseram as suas dificuldades, como por exemplo, fatos relacionados à acessibilidade urbana e à adaptação de mobiliário do *Campus*, tópicos que foram recorrentes em suas falas.

Cabe ressaltar que quando o curso Inglês para Deficientes Visuais começou, as instalações do *Campus* eram outras, como já foi descrito na caracterização do *Campus*, no item 2.1.3 desse estudo. A equipe de comunicação do IFB fez uma reportagem<sup>18</sup>, em meados de setembro de 2012, para divulgar o curso e também para denunciar as condições precárias que os estudantes participantes desta proposta enfrentavam nas vias públicas para poderem se capacitar.

No momento da coleta de informações para esta pesquisa, ao serem questionados sobre o acesso ao *Campus* e sobre a acessibilidade no *Campus* e ao redor dele, a maioria dos entrevistados trouxeram à memória as dificuldades de acesso que tiveram quando o *Campus* era no prédio localizado na C12, em Taguatinga Centro. Por causa desse registro jornalístico, podemos ilustrar as falas deles, conforme apresentado nas fotografias 01, 02, 03 e 04, e apontar que os problemas não se detinham apenas à dificuldade de transporte ou de locomoção, mas também da presença de muitas barreiras físicas no caminho que eles percorriam até chegar ao *Campus*, como por exemplo, muitos degraus, calçadas esburacadas, vendedores ambulantes, que vendiam sua mercadoria no chão, e ainda o grande número de pessoas circulando nas vias de acesso, muitas delas moradoras de rua e usuários de drogas, o que também punha em risco a segurança dos estudantes.

Sobre o acesso ao *Campus* antigo, a estudante Vermelho relatou:

quando a gente entrou nesse curso, no início do curso, o *Campus* era outro e existia Ns dificuldades, não era dentro do *Campus*, mas eram nas ruas, nas avenidas que tinham muito sinais pra atravessar, (...) nas proximidades do *Campus* havia muitas dificuldades que nos impediam de chegar, então quando o *Campus* mudou de local, a gente teve mais facilidade e foi bom não ter desistido, (...) porque mudou pra um *Campus* que ficava num local bem mais acessível pra todo mundo.

---

18 Disponível em: <http://www.ifb.edu.br/index.php/taguatingacentro/3764-ingles-para-cegos-vai-formar-estudantes-e-capacitar-o-ifb>



*Figura 6.* Escadas em frente à entrada do *Campus Taguatinga Centro* do prédio antigo.

De IFB (2012) disponível em

<http://www.ifb.edu.br/index.php/taguatingacentro/3764-ingles-para-cegos-vai-formar-estudantes-e-capacitar-o-ifb> acesso em 02 de março de 2016



*Figura 7.* Estudantes do curso fazendo o trajeto de volta para casa

De IFB (2012) disponível em:

<http://www.ifb.edu.br/index.php/taguatingacentro/3764-ingles-para-cegos-vai-formar-estudantes-e-capacitar-o-ifb>, acesso em 02 de março de 2016

*Estudantes do curso atravessando o semáforo*



*Figura 8. Estudantes do curso atravessando o semáforo  
De IFB (2012) disponível em*

<http://www.ifb.edu.br/index.php/taguatingacentro/3764-ingles-para-cegos-vai-formar-estudantes-e-capacitar-o-ifb> acesso em 02 de março de 2016



*Figura 9. Buracos e obstáculos no trajeto realizado pelos estudantes até a parada de ônibus*

De IFB (2012) disponível em

<http://www.ifb.edu.br/index.php/taguatingacentro/3764-ingles-para-cegos-vai-formar-estudantes-e-capacitar-o-ifb> acesso em 02 de março de 2016

Percebe-se pelas falas dos estudantes entrevistados, que as dificuldades de acesso se acentuavam a partir de onde eles vinham, ou seja, dependendo da localidade de onde se

deslocavam para chegar até o *Campus*. Essa disparidade fica evidente nas falas dos entrevistados Azul e Verde. Azul contou que:

pra chegar ao *Campus*, como eu vinha do meu trabalho, eu pegava o ônibus, ia pra W3 porque eu trabalho na L2, depois eu pegava o ônibus pra Taguatinga e como mudou o *Campus*, no início era um pouco mais fácil, porque descia no centro de Taguatinga, daí era mais fácil, a gente atravessa e vai em direção ao Alameda shopping e chega rapidinho.

E Verde relatou:

Ah, eu ia de ônibus. Sempre eu ia com um colega, chegava junto com ele... Saía da minha casa, é tranquilo porque eu moro próximo da parada de ônibus e na chegada do IFB sempre a gente encontrava com a turminha pra descer todo mundo junto ou então eu ia com ele e nós íamos desbravando lá os caminhos (...) No começo era no centro de Taguatinga era meio complicadinho.

Após um semestre de aula, mudamos para o novo espaço, onde fica localizado o *Campus* Taguatinga Centro atualmente. Tendo em vista a falta de acessibilidade nas instalações anteriores, o *Campus* teve a preocupação de fazer algumas adaptações no atual *Campus* a fim de atender as necessidades dos estudantes com deficiência e minimizar as barreiras arquitetônicas, cumprindo as leis federais específicas e, especialmente, o Decreto Federal 5.296, de 2 de dezembro de 2004, que as regulamenta, definindo prazos para a garantia da acessibilidade nesses estabelecimentos escolares.

As adaptações também seguiram em parte as orientações da *Norma 9050/2004* da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), considerando as possibilidades de mudança em um prédio já construído. Neste caso, Sasaki (2006) pondera que o desenho adaptável consiste na preocupação em adaptar os ambientes obstrutivos, portanto já existentes, ou seja, minimizar os obstáculos e barreiras em espaços já edificados. Preocupou-se, prioritariamente, com a instalação do piso tátil para facilitar a mobilidade desses estudantes do *Campus*, com a adaptação dos banheiros, e também com a aquisição de carteiras escolares para atender às pessoas com alguma necessidade específica, além dos estudantes com deficiência visual já matriculados, conforme apresentado nas figuras de 7 a 9.



*Figura 10. Piso tátil instalado no Campus*  
Do arquivo da autora



*Figura 11. Carteira adaptada*  
Do arquivo da autora



*Figura 12.* Banheiro acessível  
Do arquivo da autora

A NBR 9050 (2004) define piso tátil como “piso caracterizado pela diferenciação de textura em relação ao piso adjacente, destinado a constituir alerta ou linha guia, perceptível por pessoas com deficiência visual” e no que diz respeito à comunicação e à sinalização acessíveis no ambiente escolar, o Decreto 5.296/2004 define que deve ser prevista a utilização de piso tátil de alerta junto a escadas, a rampas, a elevadores e ao mobiliário quando estes constituírem obstáculos ou saliências, para facilitar a orientação dos deficientes visuais.

Em relação ao sanitário, o decreto prevê que é necessário um sanitário para cada sexo, com entrada independente dos sanitários coletivos, em cada pavimento e, nos existentes, um sanitário acessível por pavimento, no qual possua uma bacia sanitária, com barras de apoio e lavatório, num mesmo ambiente e é fundamental que os sanitários acessíveis sejam estrategicamente localizados e devidamente sinalizados para atendimento de alunos, professores, funcionários e usuários eventuais.

Sobre a questão do mobiliário, equipamentos e dispositivos de ajudas técnicas, a orientação é para que nos espaços escolares, sejam disponibilizados mobiliário, equipamentos e dispositivos de ajudas técnicas, que permitam o acesso às atividades escolares e administrativas em igualdade de condições com as demais pessoas, à disposição de professores, alunos, servidores e empregados com deficiência ou com mobilidade reduzida.

O *Campus* Taguatinga Centro procurou atender a essas orientações, entretanto, mesmo com essas adaptações feitas no *Campus*, os colaboradores reportaram na entrevista que continuaram enfrentando problemas com a acessibilidade fora dele. Os temas recorrentes nas respostas apontaram que a maioria dos estudantes tinham dificuldades principalmente para retornarem às suas residências após o curso, isso devido às pistas que eles tinham que atravessar sem o auxílio de um semáforo sonoro e ao perigo que eles enfrentavam nessa travessia. Sobre as adaptações feitas e essas dificuldades, a estudante Rosa revelou que:

dentro do *Campus* acho que eles procuraram ter essa acessibilidade, colocaram o piso tátil e também o elevador do prédio que lá no outro não tinha, eu acho que foi um esforço bem-vindo” e diz que havia muitas dificuldades ao redor do *Campus*: “aqui em Brasília você sabe que as avenidas são muito largas, e aqui no local do *Campus*, hoje, você tem praticamente são três pistas largas que você tem que atravessar até você chegar na parada né?

A aluna relatou as dificuldades do seu trajeto para o retorno para sua casa, e em sua fala denunciou a presença de muitas barreiras para chegar ao seu destino, o que denuncia a falta de acessibilidade urbana e a desorganização da sociedade para atender às pessoas com deficiência, e isso remete às falas dos autores Harris e Enfield (2003), I. Guerra (2008), Sasaki (2006) e A Escola da Gente – Comunicação em Inclusão (2004), quando explicam o modelo social da deficiência. Sobre este aspecto, a Lei nº 13.146 de 6 de julho de 2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), corrobora a ideia de que a deficiência está no meio e não nas pessoas e acrescenta que a deficiência deixa de ser um atributo da pessoa e passa a ser o resultado da falta de acessibilidade que a sociedade e o estado dão às características de cada um.

Como poderá observar na Figura 10, o percurso até à parada de ônibus que é em frente ao estabelecimento comercial denominado *Taguatinga Shopping* oferece muitos desafios quando é percorrido por deficientes visuais, tanto por não ter um sinal sonoro que indique a possibilidade de cruzar as pistas com segurança quanto por ser um caminho constituído por três pistas amplas em que o fluxo de veículos é intenso, conforme é apresentado na Figura 11.



*Figura 13.* Travessia de pedestres e semáforo  
Do arquivo da autora



*Figura 14.* Trânsito intenso nas vias de acesso ao *Campus*  
Do arquivo da autora

Quando foram questionados sobre o acesso ao *Campus*, os estudantes entrevistados fizeram a comparação entre o local em que estava o *Campus* no início do curso e o local em que se encontra atualmente. Laranja relatou que no antigo prédio, onde o curso iniciou, não havia acessibilidade nenhuma ao seu redor e com a mudança, o acesso ficou mais simplificado. Laranja contou que: “as pessoas sempre se dedicava a nos ajudar, pessoal da

segurança, da recepção, professora muitas vezes nos deixava na parada, nos ajudava a pegar o ônibus. Tudo isso contribuía pra o mais fácil acesso ao *Campus*.”

Roxo compartilhava da mesma opinião sobre o *Campus* antigo e acrescentou que lá havia muitos obstáculos, degraus e barreiras. Afirmou que com a mudança melhorou, mas que ainda existiam problemas, como o de atravessar a principal Avenida (Pistão Sul).

Marrom também relatou problemas existentes ao redor do *Campus* atual, que para ela são basicamente a existência de vários semáforos sem aviso sonoro para facilitar a travessia do deficiente visual. Marrom contou que:“(...) não existia sinal sonoro, que é muito difícil de atravessar lá,(...) quando ia pra ir embora, que ia era muito longe, pra ir embora era que ficava muito longe. Que se fosse a gente fosse sozinho, não dava conta (...)”

Em várias cidades, a travessia de vias públicas de pedestres com deficiência visual é facilitada por um equipamento que emite sinal sonoro suave em complemento aos sinais visuais (semáforos). A instalação de sinais sonoros nas principais vias da cidade é necessária, principalmente em locais próximos a escolas e faculdades, pois, além de promover a acessibilidade ao facilitar a orientação para a travessia e a locomoção, este mecanismo serviria para dar mais autonomia e segurança às pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida que lutam para serem incluídos de forma digna na sociedade. No Brasil, muitos projetos de lei tramitam visando a implantação em larga escala do semáforo sonoro buscando assim atender, plenamente, os direitos das pessoas com deficiência.

Em relação à chegada dos alunos ao *Campus* atual, os dados das entrevistas mostram que a maioria dos participantes disseram que o acesso acontecia de forma tranquila, uma vez que a parada de ônibus se encontrava em frente ao prédio em que o *Campus* estava instalado e, portanto, não havia a necessidade de travessia das pistas ou a existência de muitos obstáculos, conforme apresentado na Figura 12.



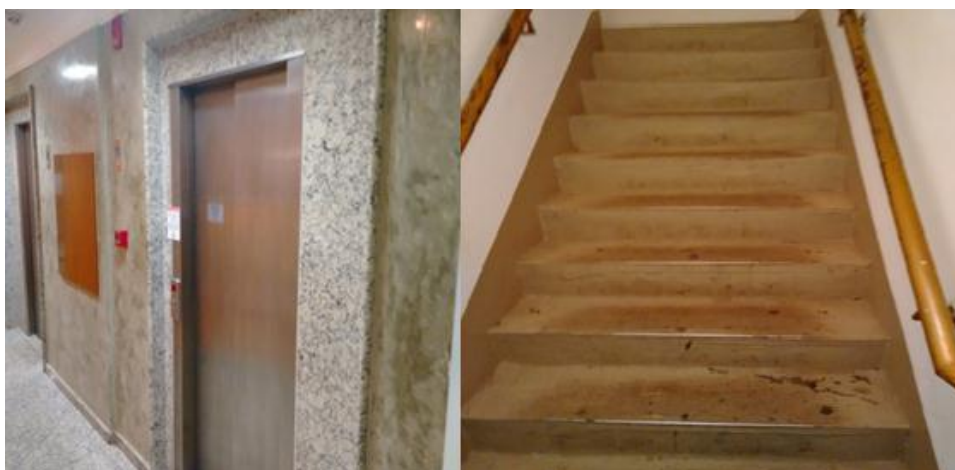
Figura 15. Parada de ônibus em frente ao *Campus Taguatinga Centro*  
Do arquivo da autora

A facilidade de acesso ao novo espaço do *Campus* fica evidente nos comentários de Amarelo que disse não ter enfrentado dificuldades com a estrutura física do *Campus* nem ao redor, pois diferentemente dos demais colegas de sala, esta estudante fazia o uso do transporte público no mesmo ponto de ônibus, tanto para como para voltar para casa:

porque era uma coisa muito tranquila, em chegarmos ali, o nosso ônibus era na porta, tanto pra embarcar quanto pra desembarcar, no meu caso, no caso de outros colegas tinha pessoas que ajudava a chegar lá na parada onde eles iam pegar o ônibus de volta.

E acrescentou que, apesar de ter menos opções de ônibus para o Pistão Sul, partindo do seu local de trabalho, o acesso ficou muito melhor, pois no caso dela, o embarque e o desembarque do transporte público aconteciam no mesmo ponto de ônibus, não tendo a necessidade da travessia de pistas, como os outros colegas mencionaram.

Os alunos também ressaltaram que no novo prédio havia outros itens que possibilitavam a acessibilidade, como por exemplo, elevadores e escada com corrimão que já faziam parte da estrutura física do prédio, como apresentado na Figura 16.



*Figura 16.* Elevador e escada com corrimão  
Do Arquivo da autora

Apesar de estarem em um prédio com mais acessibilidade, alguns estudantes apontaram certas irregularidades existentes para a acessibilidade do *Campus*, como por exemplo, os bebedouros com altura inadequada para pessoas com deficiência e ausência de um mapa tátil, apesar do piso tátil instalado no *Campus*.

Sobre o bebedouro, o estudante Marrom desabafou:

O que eu achei assim meio complicado mesmo era pra eu né, bebedor. Eu sou ainda pequeno aí imagina né, mas mesmo assim dava certo porque liberaram aí a garrafinha pra nós encher, você vê que eles prestaram muita atenção na gente, nas nossas necessidade, que liberou as garrafinha pra nós encher e beber na sala de aula”

De fato, o estudante Marrom não alcançava o bebedouro devido a sua baixa estatura causada por uma deformação óssea. Porém, não era uma particularidade apenas desse aluno, outros estudantes com deficiência física e usuários de cadeiras de rodas também não conseguiam fazer uso desses mobiliários – os bebedouros, que apresentavam dimensões voltadas para pessoas sem necessidades específicas, conforme ilustra a Figura 17.



*Figura 17. Bebedouro do Campus*  
Do arquivo da autora

O relato do colaborador denuncia que os bebedouros existentes no *Campus* têm altura e construção inadequadas a um ambiente escolar acessível, pois não condizem com o que está disposto na NBR 9050 (2004), a qual prevê que “deve ser prevista a instalação de 50% de bebedouros acessíveis por pavimento, respeitando o mínimo de um, e eles devem estar localizados em rotas acessíveis”. Sendo que a altura da bica deve estar localizada no lado frontal do bebedouro, possuir altura de 0,90m e permitir a utilização por meio de copo. O *Campus* procurava sanar esta falha, semestralmente, distribuindo garrafinhas *squeeze* para todos os estudantes matriculados, mas isso não o isenta da obrigação de cumprir as orientações legais e as normas para propiciar um ambiente livre de obstáculos e barreiras para as pessoas com deficiência e outras necessidades específicas.

Já o mapa tátil, mencionado por uma das colaboradoras (conforme ilustra a Figura 15), é um facilitador da comunicação para o deficiente visual, pois descreve o trajeto a ser percorrido pelo usuário no ambiente mapeado. A presença desse recurso no ambiente escolar garante independência e segurança aos estudantes com deficiência visual, uma vez que ajuda a criar uma imagem mental do espaço. Ao ser questionado sobre a acessibilidade no *Campus*, Azul, um dos estudantes, denunciou a inexistência desse recurso e complementou:

A questão do piso tátil ela é um pouco assim, controversa, mas não só no IFB, em todos os lugares, porque as pessoas fazem o piso tátil, mas primeiro que normalmente, não sei se é o caso no IFB, mas normalmente eles fazem sem consultoria da pessoa com deficiência visual. Então às vezes é um piso tátil que a gente sabe onde começa,

mas não sabe onde vai dar, então imagina, você tá andando numa linha reta, aí daqui a pouco o piso mostra que você tem que virar pra esquerda, mas a esquerda vai dar aonde? Num balcão de informação, no elevador? Então não tem esse preparo, não existe... no IFB (...) não teve isso, faltou, na minha opinião (...)



Figura 18. Mapa Tátil  
Do arquivo da autora

De uma forma geral, a média dos entrevistados quanto à estrutura física do *Campus* aponta que eles tinham a percepção da existência de mínima infraestrutura acessível no *Campus* e das adaptações necessárias para pessoas com deficiência visual. A maior média de respostas foi sobre a existência do piso tátil instalado em todo a instituição. Por meio da fala dos entrevistados, é possível perceber também que eles têm compreensão dos mecanismos que possibilitam um ambiente acessível e também que os maiores obstáculos para o acesso, assim como a falta de acessibilidade estão fora do ambiente escolar em questão, sendo evidenciada a necessidade da quebra de barreiras arquitetônicas e urbanas para possibilitar uma sociedade inclusiva. Segundo Prado (2003, p. 01):

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

Para tanto, a acessibilidade física ainda se constitui um assunto a ser discutido na sociedade para viabilizar a inclusão de pessoas com deficiência, sendo que um dos pontos do regulamento do NAPNE é minimizar as barreiras arquitetônicas dentro e fora do *Campus*. Para conhecermos as principais dificuldades das pessoas com deficiência em relação a essas barreiras, é preciso ter um diálogo que possibilite a articulação entre eles e os principais

segmentos da sociedade para fomentar ações que possibilitem a remoção de todas as barreiras que impedem o acesso à educação, ao emprego, à cultura, ao lazer e à vida independente.

O diálogo contínuo sobre a inclusão de deficientes com diferentes segmentos do ambiente escolar (pais, alunos, professores e servidores em geral) também pode possibilitar a elaboração de instrumentos junto à comunidade para ajudar a perceber quais aspectos na infraestrutura das instituições podem ser reparados para oferecer um percurso acessível e livre de obstáculos, facilitando assim a vida das pessoas com deficiência e dar igualdade de oportunidades, pois como afirma A Escola da Gente – Comunicação em Inclusão (2004), só haverá distribuição equitativa de oportunidades quando todos esses acessos estiverem garantidos.

A opinião dos participantes deixou clara a necessidade de adaptações físicas no prédio do *Campus* Taguatinga Centro e também nos arredores. Rosa sugeriu que a instituição crie meios de

oferecer acessibilidade externa também, que a gente não tem, não sei como é que faria, campanhas, alguma coisa assim, e o envolvimento maior (...) da reitoria, não sei... Isso não quer dizer que a reitoria também não tá vendo isso, mas eu acho que tem muito mais coisas, muita tecnologia que pode trazer acessibilidade, que pode trazer o deficiente pra sala de aula, pra ter uma inclusão com maior conforto e menor tempo também.

Sobre este aspecto, ressaltamos que o PDI (IFB, 2014) prevê a instituição da promoção da acessibilidade e do atendimento diferenciado a todas as pessoas com deficiência e mobilidade reduzida, visando à adequação da infraestrutura física dos Campi, no sentido de atender às legislações vigentes e estar em consonância com sua política de inclusão. Para tanto, o PDI define que: “Acessibilidade é a possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos transportes e dos sistemas de comunicação, por pessoa com deficiência ou mobilidade reduzida”(p. 82).

As barreiras para a acessibilidade física impedem o acesso e a permanência de estudantes com deficiência, sobretudo, de deficientes visuais, pois sabemos que a deficiência visual, em qualquer grau, seja baixa visão ou cegueira, compromete a capacidade da pessoa de se orientar e de se movimentar no espaço com segurança e independência. Sobre isso, Lemos (2001, p. 57) afirma que

o desenvolvimento do deficiente visual pode ser prejudicado pela falta de programas próprios e currículos adaptados à ação educativa específica, pela falta de métodos e recursos didáticos especiais, pela ausência de acessibilidade no espaço escolar e pela

não utilização de equipamentos e materiais especializados.” Dessa forma, constatamos que as barreiras para a acessibilidade física impedem o acesso, o ingresso e a permanência adequada dos alunos nas escolas constituindo barreiras para a aprendizagem.

Neste sentido, a acessibilidade é um direito ao exercício da cidadania. A discussão sobre a cidadania das pessoas com deficiência vai além da garantia de direitos fundamentais, pois implica em ocupação, por essas pessoas, dos espaços sociais de forma plena, como refere Bartalotti (2006, p. 36). Essa autora também ressalta que debater cidadania é debater inclusão, e isso não se faz apenas com decretos ou simplesmente por ter em uma sala de aula regular pessoas com deficiência a partir dos preceitos da educação inclusiva, em que pessoas com deficiência estudam junto com pessoas sem deficiência.

Assim como Sasaki (1999), Bartalotti (2006) traz a importância de se compreender a inclusão como um fator que promove igualmente o desenvolvimento de autonomia da pessoa com deficiência, a qual tem a possibilidade e a capacidade de fazer escolhas e atuar como cidadão, ou seja, quanto mais oportunidades e acessos uma pessoa dispõe, menores serão as dificuldades consequentes da sua condição.

Sasaki (1999, p. 36) cita que autonomia “é a condição de domínio no ambiente físico e social, preservando ao máximo a privacidade a dignidade da pessoa que a exerce”. Compreendemos, então que a autonomia pressupõe cidadania. Dessa forma, Bartalotti (2006) complementa esse entendimento, ao afirmar que conquistar cidadania consiste em um processo ativo, assim como construir uma sociedade inclusiva.

### **3.3 O Curso de Inglês como uma Estratégia de Intervenção para a Inclusão Social e Escolar**

Nesta categoria apresentaremos a percepção dos estudantes acerca do papel do curso Inglês para Deficientes Visuais e das ações desenvolvidas no *Campus* durante o processo de acesso, permanência e conclusão desta proposta.

O curso foi uma ação pontual com o objetivo de fazer uma inclusão explícita, uma vez que havia necessidade de incluir alunos com deficiência na Rede Federal. Apesar de não ser uma turma no formato de educação inclusiva, pois a turma era composta exclusivamente de alunos com deficiência visual, os objetivos desta ação eram promover a inclusão social e escolar de deficientes visuais. Outra finalidade do curso era mostrar como os alunos cegos ou com baixa visão desenvolvem competências sociais através do estudo de uma língua

estrangeira, e também buscar capacitá-los para o mundo do trabalho, com igualdade de oportunidades. Buscávamos, ainda, usar o curso como oportunidade para promover ações de sensibilização e conscientização da comunidade escolar em relação a deficientes visuais, e demais pessoas com deficiência.

Os termos recorrentes nas respostas dos estudantes entrevistados apontam que o curso contribuiu para a reinserção deles no contexto social e escolar. A maioria fez uso das seguintes expressões: *aprendizado, quebra de barreiras, superação do medo, recomeço, superação pessoal, retorno ao ambiente escolar, realização de um sonho*. Assim, observamos que a percepção dos alunos em relação ao curso proposto foi positiva, pois confirma que para além do ensino da língua inglesa, o curso contribuiu, de alguma forma, nos aspectos pessoal, profissional ou social para a vida dos participantes.

A oportunidade de escuta aos estudantes foi muito emocionante e reveladora. Houve relatos de alunos que, antes do curso, estavam quase em depressão por estarem perdendo a visão gradualmente e disseram que melhoraram emocionalmente, depois que começaram a frequentar as aulas. Outros relataram que se sentiam muito felizes por terem aprendido algo novo e feito amigos. Um dos casos mais tocantes foi de um rapaz, pai de família, que, à época do curso, havia perdido a visão recentemente, e estava se adaptando à nova vida e depois de muito tempo sem frequentar a escola, com o curso, percebeu que era capaz de realizar seus objetivos, animando-se para fazer outros cursos de capacitação profissional que lhe dariam uma renda melhor e o fariam se sentir útil novamente.

Nas entrevistas, Amarelo, Laranja, Rosa e Roxo afirmaram que participar do curso de inglês foi uma experiência muito positiva que possibilitou o recomeço da vida escolar e social, a interação com outras pessoas e a conquista de novas amizades, o rompimento de barreiras pessoais, além de promover o enfrentamento de novos desafios.

“(...) o curso de inglês pra mim foi o primeiro passo que eu dei pra poder me alavancar.”. (Laranja)

“foi muito útil, até mesmo pra questão de vida mesmo, de você tá conseguindo quebrar barreiras, que foi um passo com o inglês. Você quebrar o medo, parar com o medo de ir pra uma sala de aula e até mesmo de tá estudando com pessoas diferentes de você. Então o inglês foi (...) aquela porta que se abriu pra que eu pudesse começar de novo a estudar, (...) de ter a coragem de recomeçar, recomeçar a estudar, recomeçar a sair, recomeçar a conhecer pessoas até, novos amigos, até amigos que na época que eu fiquei atrás de médico, procurando a cura, essa coisa toda, a maioria dos amigos se afastaram né? Então eu acho que foi, assim, foi um recomeço né? Pra vida mesmo”.

(Rosa)

uma alegria gostosa. Primeiro porque devido aos meus 76 anos, voltar a estudar foi lindo, lindo, lindo, lindo. Segundo que o curso foi gostoso, maravilhoso (...) (Roxo)

Já Azul relatou que foi o curso foi muito agradável, e apesar de ter sido muito básico para o seu nível de conhecimento da língua inglesa, proporcionou momentos de trocas significativas com o outro. À época, a aluna Azul já estava cursando Inglês em nível avançado em uma das principais escolas públicas de ensino de línguas do Distrito Federal – o Centro Interescolar de Línguas, mas revelou que seu desejo de estar ali era para interagir com a comunidade escolar, ter acesso ao material adaptado em inglês e conhecer a proposta do curso, que para ela, “pensar num curso pra deficiente visual de uma forma direcionada, de uma forma assim, com olhar diferenciado” foi muito relevante e um grande diferencial para a inclusão das pessoas com deficiência.

Marrom diz que o curso de inglês representou “um ponto muito positivo”. Enquanto Verde disse que o curso representou a libertação do sentimento de incapacidade que a sociedade coloca sobre o deficiente e a realização de um sonho que antes era frustrado e ao participar do curso, ela pode se sentir capaz novamente. Vermelho disse que além de ter sido útil para sua vida, o curso de inglês representou,

uma superação pessoal, porque foi algo que eu tive que interromper por conta da deficiência e surgiu esse curso pra pessoas com a deficiência. (...) Então pra mim foi assim, resgatar aquilo que eu tinha deixado pra trás como estudante (...). Então eu acho que se um dia eu parei porque eu era diferente, eu pude regressar por ser diferente”. (Vermelho)

Para Marrom, o curso representou uma mudança de paradigmas, pois ele relatou que não gostava da língua inglesa nem dos norte-americanos, e depois da experiência do curso, afirmou que o seu interesse em saber mais sobre os Estados Unidos e sobre a cultura aumentou, e pensa até em fazer uma viagem para conhecer algumas cidades norte-americanas.

Quanto às contribuições do aprendizado e o uso da língua inglesa, a maioria afirma que o curso foi útil. Os estudantes Amarelo, Laranja, Verde e Vermelho relataram, com muita satisfação, que aprender uma nova língua contribuiu tanto para a vida pessoal, como para vida profissional, pois foi favorável na aquisição de novos conhecimentos, em diferentes áreas que seguiram estudando.

Em consonância com os objetivos iniciais da proposta deste curso, percebemos por meio da fala dos participantes da pesquisa que essa ação também funcionou como um fio condutor para abrir um diálogo entre a comunidade escolar e as necessidades dos alunos,

promovendo várias outras ações de intervenção que discutissem a inclusão e evidenciassem as necessidades de transformação de práticas educativas e atitudes da nossa sociedade.

Com base nas falas dos alunos sobre o que o curso representou na vida deles, podemos caracterizar o curso Inglês para Deficientes Visuais como uma estratégia de intervenção social, o que remete à fala de Díaz (2009) a respeito da intervenção social como prática da educação social, configurando-a como uma forma de socializar corretamente o indivíduo e também como uma forma de aliviar as necessidades geradas pela convivência. Sendo a ‘educação social uma prática que medeia a socialização dos indivíduos’, a intervenção social constitui-se uma ‘ação educadora da sociedade’, como reitera o autor. Portanto, a intervenção social pressupõe um conjunto de ações que contribuam com o interesse de desenvolvimento local e a melhoria das condições de vida de determinada parte da população.

Nas respostas dos entrevistados sobre a percepção frente às ações desenvolvidas no *Campus*, constatamos a frequência dos seguintes termos: *visibilidade; inserção; formação da comunidade escolar; consciência/conscientização*. Nesse sentido, todos os estudantes entrevistados afirmaram que as ações desenvolvidas foram úteis de alguma forma. A partir da fala dos estudantes entrevistados, compreendemos que as ações desenvolvidas pelo *Campus* durante o período vigente do curso Inglês para Deficientes Visuais, funcionaram tanto como um mecanismo para a permanência dos alunos participantes quanto como uma forma de dar visibilidade a aspectos referentes à deficiência visual e também para capacitar a comunidade escolar sobre às questões relacionadas à inclusão e à educação inclusiva de pessoas com deficiência.

De acordo com o Relatório anual de ações realizadas pelo NAPNE do *Campus* Taguatinga Centro referente ao ano de 2013 (Anexo 5), houve um significativo aumento de ações desenvolvidas para a permanência de alunos com deficiência e de eventos para sensibilização e capacitação da comunidade escolar a assuntos referentes ao Deficiente Visual na instituição durante o período de realização do curso Inglês para Deficientes Visuais. Dentre as atividades realizadas, segue uma lista das principais ações desenvolvidas em decorrência do curso:

- instalação de piso tátil em todo o *Campus*;
- palestra aos servidores e funcionários do *Campus* sobre “Como Melhor Atender os Deficientes Visuais”, com o objetivo de conscientizar e preparar os profissionais para o tratamento dos estudantes com deficiência visual;

- desenvolvimento de tecnologia assistiva (como por exemplo, uso de software, audiodescrição, transcrição, material didático adaptado em braile e ampliado, etc);
- oferta de um curso de capacitação sobre o uso de software para deficientes visuais para servidores do IFB;
- oficina de Audiodescrição para a comunidade escolar;
- curso de “Inicialização ao Sistema Braille” para a comunidade escolar;
- construção de uma maquete sensitiva pelos alunos do curso Inglês para Deficientes Visuais para descrever um dos principais pontos turísticos de Brasília (Congresso Nacional);
- apresentação do “Projeto Maquete Sensitiva”, na Feira de Educação Profissional e Tecnológica, em 2013, dando visibilidade ao curso e empoderamento às alunas que foram representar a turma;
- aprovação do projeto “Maquete Sensitiva” na Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência – SBPC, em 2013, evento no qual as mesmas alunas que apresentaram na FEPET, representaram o Instituto Federal de Brasília em Recife, divulgando o curso de Inglês para Deficientes Visuais como uma ação de inclusão;
- participação de alunos do curso em palestra sobre “A acessibilidade do Deficiente Visual no Comércio”, na Exposição de materiais de uso próprio de pessoas com necessidades específicas e na Oficina de Audiodescrição no evento Semana da Acessibilidade (2013), promovido pelo *Campus* Taguatinga Centro – IFB;
- participação dos alunos em visitas técnicas, promovidas pelo *Campus* Taguatinga Centro, ou em parceria com outros órgãos, como por exemplo, a visita técnica Brasília Tátil, em que os alunos do curso de Inglês para Deficientes Visuais foram conhecer alguns monumentos de Brasília e obras de artes pelo tato;
- visita de alunos do curso de Iniciação ao Sistema Braille à Biblioteca Braille de Taguatinga para conhecerem o acervo e aspectos gerais da deficiência Visual; e
- proposição da disciplina Tópicos especiais em Educação Inclusiva para alunos do Curso de Licenciatura em Espanhol do *Campus* Taguatinga Centro.

Uma das principais ações do *Campus* que mobilizou a comunidade escolar e deu visibilidade ao curso, foi a confecção da Maquete Sensitiva. Este projeto foi apresentado na Feira de Educação Profissional e Tecnológica e na SBPC, em 2013. Após a análise dos relatos dos entrevistados em relação à participação de alunos do curso nesta atividade,

compreendemos que todos os estudantes expressaram sentimento de orgulho, inclusão e de valorização por terem participado diretamente ou indiretamente desse projeto.

Amarelo, Azul, Marrom, Laranja, Vermelho e Rosa concordaram dizendo que essa experiência foi muito significativa para o aprendizado, para conhecer pessoas e mostrar aos outros que a pessoa com deficiência visual é capaz de produzir o conhecimento. E Verde afirmou que esta ação serviu, também, para o resgate da autoestima e melhoria da qualidade de vida.

“tudo (...) é acréscimo, tudo é válido, tudo o que vem assim, nos beneficiar e eu acho que uma das coisas que a gente vê é assim, que cada atitude dessa de cada um, contribui até mesmo pra nossa qualidade de vida, porque se você tem um resgate de autoestima, se você tem uma autovalorização, se você se ver capaz, melhora e muito a sua qualidade de vida”. (Relato de Entrevista - Verde)

É importante ressaltar que pessoas de diferentes áreas de atuação no *Campus*, desde pessoas que trabalhavam na recepção e limpeza até os gestores e técnicos, envolveram-se com as ações de inclusão desenvolvidas no *Campus*. À frente do projeto, tivemos a oportunidade de promover palestras e cursos sobre Audiodescrição, softwares para deficientes visuais e Curso de Iniciação ao Sistema Braille, tudo isso para evidenciar que havia alunos com deficiência no *Campus* e eles precisavam ser assistidos de forma diferente. Uma das nossas maiores preocupações era propiciar um contexto acolhedor que proporcionasse aos alunos a certeza de que havia ali pessoas que os tratavam de forma igualitária e faziam o possível para que eles se sentissem incluídos e que eram capazes de desenvolverem qualquer atividade proposta. Isso constituía um grande desafio para que, por meio das ações propostas (eventos, oficinas, palestras, etc), a comunidade escolar interagisse com os alunos do curso, e fossem mudando a percepção acerca das pessoas com deficiência, sobretudo com deficiência visual.

A realização dessas ações se deu, inicialmente, por meio dos dados colhidos pela observação das demandas que iam surgindo e também pela oportunidade de se promover a capacitação e conscientização da comunidade escolar por meio de práticas pedagógicas inclusivas. O NAPNE do *Campus* Taguatinga Centro foi responsável por articular e planejar a maioria dessas ações. Todas as ações tinham como objetivo a formação e a conscientização da comunidade escolar numa perspectiva inclusiva.

Assim, lidar com a deficiência tendo como base o modelo social, segundo Motta (2004, p. 49) significa “alterar as atitudes, reconhecer a importância da diferença, valorizar as

experiências e dar voz aos deficientes, para que eles, organizados, possam transformar a sociedade.”. Azul e Rosa disseram que as ações desenvolvidas no *Campus* contribuíram muito para dar visibilidade para o deficiente visual e inseri-lo em uma realidade que o permitia participar e trocar experiências.

Cabe ressaltar, que houve uma abertura de diálogo entre os alunos da sala exclusiva com os demais alunos por meio da palestra ministrada por uma das alunas do Curso Inglês para Deficientes Visuais na Semana de Acessibilidade, realizada em setembro de 2013. A palestra foi voltada para estudantes do curso Técnico em Comércio e, além de discutir o papel do deficiente visual enquanto cidadão consumidor, pois além de dar visibilidade ao grupo, levantou a autoestima dos estudantes deficientes visuais.

(...) achei todas muito pertinentes e todas muito importantes, porque assim, na medida em que você começa a fazer, outros questionamentos, outras demandas vão surgindo, outros anseios, e a gente conseguiu, eu penso, que ampliar um bocado esse conhecimento das pessoas com relação a pessoa com deficiência, penso que foi muito pertinente e muito útil também (...)” (Azul)

Destacamos a importância da interação no processo de inclusão por meio das ações desenvolvidas, pois é na convivência social que a educação passa a existir, consoante ensinamentos dos autores Stainback e Stainback (1999), em concordância com o autor Ainscow (2008), que ressaltam a importância das pessoas estarem disponíveis para a interação, configurando assim o processo de aprendizado que acontece inevitavelmente no processo de inclusão.

Verde e Vermelho disseram que as ações contribuíram para a formação da comunidade escolar numa perspectiva inclusiva ao debater sobre os aspectos relacionados à inclusão e desmitificar os preconceitos que envolvem o tema. Nesse sentido, percebemos mais uma vez, pelas falas dos estudantes, que as ações desenvolvidas no *Campus*, relacionadas ao curso, fazem parte do conjunto de ações da intervenção social que procurou valorizar as pessoas, as relações interpessoais, o caminho para a realização social e integração, criando condições para o desenvolvimento pessoal e social de cada um, como nos orienta Azevedo (2011) sobre as competências da educação social.

Laranja afirmou que as ações realizadas foram uma forma de conscientizar as pessoas em relação à deficiência visual e serviram para mostrar à comunidade escolar que as pessoas com deficiência visual são capazes de realizar algo e diminuir a discriminação. Ele explicitou que “Foi muito bacana pra poder conscientizar as pessoas que os deficientes são

seres humanos, simplesmente carregam a deficiência que eles não pediram pra ser deficiente, mas infelizmente e muitas vezes a sociedade é que discrimina.”

Também ressaltando a capacitação por meios das ações realizadas, Amarelo relatou que a oferta dos cursos de Braille e de audiodescrição foi uma experiência riquíssima tanto para comunidade escolar quanto para os alunos deficientes visuais.

Por meio da fala dos entrevistados, também foi possível perceber a opinião deles sobre o atendimento e tratamento dispensados a eles pela comunidade escolar, sobretudo, pelos servidores e funcionários. E, embora, muitos, em suas falas, critiquem a falta de preparo no atendimento e no tratamento dado pela comunidade escolar, percebemos de um modo geral que os estudantes entrevistados tiveram uma percepção positiva em relação à mudança de atitude, à boa vontade das condutas do envolvidos no projeto, uma vez que confirmaram que as ações de capacitação que aconteceram durante a realização do curso surtiram os efeitos esperados, transformando as atitudes das pessoas envolvidas, pois em seus relatos eles evidenciaram a evolução no modo de agir dessas pessoas, como podemos constatar na fala da colaboradora Azul: “eu acho que (a comunidade escolar) não tava preparada, não sei como foi, se os funcionários foram, assim, receberam algum tipo de treinamento, mas todos mostraram muito boa vontade e foram aprendendo (...), eles se mostravam dispostos a aprender.” E completou: “Eu penso que ninguém pode passar por uma experiência de ver pessoas cegas, assim, brincando, sorrindo, como pessoas que somos, ninguém pode passar por uma experiência dessa e não se modificar em algum nível, né?”

Rosa e Laranja relataram que a comunidade escolar era esforçada e estava sempre disposta a ajudar, mas assim como Azul, disseram que inicialmente eles não sabiam como abordar um deficiente visual para conduzi-lo ou ajudá-lo e reconheceram que ao longo do curso essa situação foi melhorando à medida que eles recebiam informações. Verde também entendeu que houve maior compreensão da comunidade escolar em relação ao deficiente visual e às pessoas com deficiência, e isso remete à afirmação do autor Sasaki (1999), quando ele afirma que a inclusão social, é um processo que contribui para a construção de um novo tipo de sociedade através de transformações, pequenas e grandes, nos ambientes físicos e na mentalidade de todas as pessoas envolvidas.

Consideramos, assim, a importância de debatermos a inclusão no ambiente escolar, o que vai ao encontro da afirmação de Mantoan (2003, p. 53) quando ela afirma que “a escola, para muitos alunos, é o único espaço de acesso aos conhecimentos. É o lugar que vai proporcionar-lhes condições de se desenvolverem e de se tornarem cidadãos, alguém com

uma identidade sociocultural que lhes conferirá oportunidades de ser e de viver dignamente”. Portanto, promover na escola o processo de inclusão possibilita que as pessoas com deficiência, não apenas frequente o sistema educacional, mas também permanece nele, rompendo barreiras, superando limites e vencendo obstáculos.

A partir da sua experiência, Vermelho contou que todos no *Campus* estavam bem preparados e foram muito sensíveis à situação dos deficientes visuais. Marrom e Roxo ressaltaram a postura colaborativa, acolhedora e atenciosa da comunidade escolar. Eles afirmaram que as pessoas eram muito educadas e tinham boa vontade em ajudar. Marrom relatou que teve até uma funcionária que aprendeu como conduzir os deficientes visuais e que isso os auxiliava muito.

O relato dos colaboradores apontou que a comunidade escolar participou efetivamente do processo de inclusão, e que o convívio com os estudantes com deficiência permitiu o despertar de um novo olhar e, conseqüentemente, a mudança de conduta dessa comunidade escolar. O que remete à fala de Oliveira, Figueiredo e Nunes (2012) quando afirmam que a sociedade tem um papel muito importante na superação de preconceitos e inclusão das pessoas com deficiência. Os autores reportam que ao se depararem com pessoas com deficiência, muitas pessoas que não tem deficiência ficam sem atitudes, sentem desconforto pela situação, e colocam o deficiente como “diferente”, atitude esta que faz com que eles se sintam discriminados perante a sociedade.

No decorrer da entrevista, quando são questionados sobre o entendimento do conceito de inclusão social, todos os colaboradores expressaram sua interpretação acerca desse tema, de forma segura e clara. Não notamos hesitação ou dúvida no momento dos relatos, o que demonstrou que os sujeitos participantes do curso possuem uma postura consciente dos seus direitos e deveres e é possível perceber que eles se sentiram incluídos socialmente ao realizarem o curso de Inglês para Deficientes Visuais, por meio da forma como eles compartilharam, na entrevista, suas percepções sobre inclusão social.

Quando Azul definiu o que entende por inclusão, a estudante ressaltou que, muitas vezes, acontece uma inclusão excludente na sociedade, ou seja, a prática da inclusão permeada de aspectos que excluem a pessoa com deficiência do processo. Ela argumentou que:

inclusão seria (...) você colocar todo mundo pra conviver em condições de igualdade, colocar os deficientes e não deficientes pra conviverem no mesmo espaço, compartilharem a mesma coisa de forma igualitária, e isso não tá acontecendo ainda, pelo contrário, tem até uma autora que (...) fala sobre isso e ela chama isso de inclusão

marginal, porque ao mesmo tempo que você inclui ali na teoria, você segrega ela na prática. Isso acontece muito nos cursos de línguas, porque, por exemplo, lá tá se usando um recurso de vídeo, por exemplo, ah, tá todo mundo vendo o vídeo, mesmo sem a legenda as pessoas estão compreendendo, porque elas tem o auxílio pictórico, da imagem, e a gente não, a gente ficava literalmente a margem porque a compreensão do inglês não é assim tão fácil, e sem ajuda do recurso visual era praticamente inviável. (Azul)

Ao se posicionar, criticamente, sobre o seu entendimento de inclusão, a fala da colaboradora Azul remete ao que Vargas (2010) afirma sobre o desafio de incluir sem excluir, a autora diz que “a sociedade exclui para incluir e esta transmutação é condição da ordem desigual, o que implica o caráter ilusório da inclusão”. Isso significa dizermos que quando uma escola que se diz inclusiva, mas não proporciona condições adequadas para o aprendizado do aluno com deficiência ou qualquer outra necessidade, não há inclusão, e sim o que alguns autores, como Sasaki (1999), chamam de integração. Esse autor cita que a integração “é a inserção da pessoa com deficiência para conviver em sociedade” (p. 43).

A integração pede concessões e seleciona somente indivíduos excluídos aptos, e, conseqüentemente, é um processo que segrega, enquanto que a inclusão exige rupturas em seu sistema e envolve todos os excluídos. Vargas (2010, p. 4) acrescenta: “a inclusão beneficia todas as pessoas e não só as com deficiência, porque a verdadeira inclusão é para todos e não só para os excluídos que provarem estar aptos.”. Sobre este aspecto, Carvalho (2005) reforça que o conceito de inclusão, é envolto de sutileza, pois segundo a autora, a inclusão não é um estado, e sim um processo, e que em alguns casos, a presença de alunos com deficiência em classes comuns não garante que eles estejam incluídos, e completa, podemos estar presentes, entretanto excluídos.

Amarelo, Laranja, Marrom, Rosa e Verde compartilham da mesma representação do que é a inclusão social ao definirem o conceito como direito de ter igualdade, independente das diferenças, poder fazer parte do meio e ter acesso a tudo que a sociedade dispõe (acesso à informação, acesso arquitetônico, acesso aos recursos tecnológicos, a tecnologia, acesso a sistemas: escola, saúde, comércio, etc). Essa representação acerca de inclusão corrobora com a definição que os teóricos Sasaki (1999), Bartalotti (2006) e Carneiro (2005) fundamentaram sobre este conceito. Nesse sentido, a inclusão é entendida como um processo que pressupõe estar inserido, fazer parte, ato ou efeito de incluir. No que diz respeito à inclusão de pessoas com deficiência, significa 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. Vermelho reconheceu que:

“a inclusão social em si não é somente um braille ou uma rampa, acho que a inclusão social ela é aceitação, não é somente a acessibilidade e sim é uma sensibilidade, porque a partir do momento que o local, ele pode não ter uma rampa, ele pode não ter material em braille, mas a partir do momento que o professor ou um funcionário de uma loja, ou a pessoa que tá ali a frente ela tem em si uma sensibilidade pra lidar com as pessoas, com qualquer ser humano acontece a inclusão social”.

O entendimento do conceito de inclusão visto como um processo de mudança bilateral em que ambas as partes, sociedade e pessoas com deficiência, passam por uma transformação, permitiu-nos constatar que o curso de Inglês para Deficientes Visuais funcionou tanto como uma estratégia de intervenção social para promover a inclusão escolar e social dos estudantes participantes da proposta quanto como para capacitar a comunidade escolar para entender as necessidades de seus membros e mudar sua concepção acerca disso.

As mudanças acontecem gradativamente, à medida que a sociedade também se envolve neste processo de inclusão por meio da conscientização, da variação de atitude e do esclarecimento frente ao desconhecido. Bartalotti (2006, p. 32) reforça essa concepção, afirmando que é necessário permitir que “situações de interação promovedoras de desenvolvimento se constituam, não só para a pessoa com deficiência, mas para todos os que partilham dessa convivência”. Para a autora, no processo de inclusão social, todos os segmentos da sociedade modificam a forma de pensar e agir para contribuir para a construção da cidadania e da sociedade inclusiva.

### **3.4 Contribuições Para o Desenvolvimento de Práticas Inclusivas do IFB.**

Esta categoria surgiu do levantamento de sugestões dos estudantes para atividades que pudessem ser realizadas no *Campus* no intuito de promover a educação/prática inclusiva no IFB. Observamos que os estudantes entrevistados tiveram um afinamento no discurso ao levantarem dois importantes aspectos referentes ao desenvolvimento de atividades voltadas para o melhor atendimento a pessoas com deficiência que buscam a instituição.

A recorrência das suas sugestões convergiu tanto para a necessidade da oferta de mais cursos específicos para as pessoas com deficiência na instituição como para a necessidade de capacitação de professores numa perspectiva inclusiva para atuar nesses cursos.

A grande maioria dos estudantes manifestou interesse em dar continuidade do curso de Inglês para deficientes visuais, mas também sugeriu outros cursos de capacitação,

como mestrado/doutorado e cursos profissionalizantes para qualificar a pessoa com deficiência e suprir a carência das empresas contratantes não apenas pela obrigatoriedade das cotas.

Essa demanda vai ao encontro com o que Carneiro (2005) elucida sobre a inércia dos cursos ofertados para pessoas com deficiência no âmbito da Educação Profissional para acompanhar as mudanças do mundo do trabalho. Carneiro (2005, p. 25) afirma que a grande maioria dos projetos de qualificação voltados para pessoas com deficiência estão distanciadas das necessidades no mercado de trabalho e não atendem às transformações do sistema produtivo. Portanto, para que haja um aproveitamento real de pessoas com deficiência nas empresas e instituições laborativas em geral, é preciso que haja mudanças nas práticas pedagógicas no sentido de propor cursos que estejam vinculados com as demandas da sociedade.

O apontamento da necessidade de oferta de mais cursos profissionalizantes no IFB para as pessoas com deficiência, de uma forma geral, remete para o que Carneiro (2005) observa sobre a importância que o desempenho de uma atividade laboral tem para as pessoas com deficiência, como para qualquer outra pessoa. Segundo o autor, o estigma do desemprego, para estas pessoas, pesa e pode destruir vidas. Este processo exclui e pode ocorrer de várias maneiras, seja não os qualificando adequadamente com a oferta de cursos com conteúdos obsoletos, sem perspectiva de atuação no mundo do trabalho ou oferecendo-lhes uma qualificação tardia, como acontece na maioria dos casos.

Em relação ao prosseguimento da proposta do curso, a maioria dos estudantes explicitou que gostariam da continuidade. Amarelo e Verde argumentaram que seria bom que o curso seguisse com a mesma didática e adaptações. Azul reiterou que a proposta tinha que prosseguir, mas com a oferta do curso em dois níveis diferentes, um básico e outro em nível avançado. Rosa também sugeriu a continuidade do curso e a ampliação de tecnologia assistiva para melhorar o processo ensino aprendizagem. Vermelho também recomendou que o curso tivesse continuidade, e recomendou que os demais cursos oferecidos pela instituição tivessem maior divulgação para alcançar mais pessoas com deficiência, e advertiu ainda, que os cursos fossem realizados em uma turma inclusiva composta por estudantes com e sem deficiência.

Da mesma forma que Vermelho, outros colaboradores sugeriram que a turma fosse composta de alunos sem e com deficiência, isto é, que fosse uma turma heterogênea, não mais exclusiva. A justificativa para este pedido, segundo eles, fundamentou-se no desejo de que haja maior troca de conhecimento em sala, o que remete à fala de Bartalotti (2006),

quando a autora afirma que a sociedade inclusiva se dará por meio da convivência e conhecimento. Nesse sentido eles trouxeram à tona, a questão da educação inclusiva como uma prática a ser desenvolvida na instituição.

Esse tema aflorado pelos estudantes entrevistados relaciona-se diretamente com o conceito de escola inclusiva definido por Carvalho (2006, p. 29). Para a autora, “as escolas inclusivas são as escolas para todos, implicando num sistema educacional que reconheça e atenda às diferenças individuais, respeitando as necessidades de qualquer aluno.” Este conceito corrobora com a fundamentação dos autores Stainback e Satainback (1999) na qual os autores confirmam que a escola inclusiva é onde se pratica a inclusão de todos, independente de seu talento, deficiência, origem socioeconômica ou cultural, é um espaço onde todos aprendem conjuntamente.

Entretanto, Glat (2007, p. 30) adverte que implementar um sistema de Educação Inclusiva não é algo fácil. Para oferecer um ensino de qualidade a todos os educandos, incluindo os que têm alguma deficiência ou necessidade específica que interfira na aprendizagem, “a escola precisa reorganizar sua estrutura de funcionamento, metodologia e recursos pedagógicos, e principalmente, conscientizar e garantir que seus profissionais estejam preparados para essa nova realidade”.

Esse último aspecto merece destaque, pois para muitos autores, como Carvalho (2006), Glat (2007), Pietro, Mantoan e Arantes (2006), a precariedade da formação dos professores e demais agentes educacionais para lidar com alunos com deficiência e outros aspectos cognitivos e emocionais, é, indiscutivelmente, uma das principais barreiras para a transformação da política de educação inclusiva.

Em relação à atuação de docentes, a colaboradora Azul ressaltou o comprometimento da professora que ministrou o curso de inglês em se capacitar para melhor atender os alunos. A aluna relatou a evolução no desempenho da docente em relação às práticas pedagógicas. E completou dizendo:

eu acho que a coisa que mais foi relevante nesse curso foi o fator humano né? Que a pessoa que ministrou o curso mostrou disponibilidade desde o início a realizar um trabalho diferenciado, a aprender junto com os alunos e se colocou muito assim, a disposição (...) eu penso que o IFB deveria investir mesmo na capacitação de profissionais pra injetar nesse mercado de oferta, de curso pra deficiente, porque se a pessoa ministrante não tem aquele conhecimento e ele vai dar um curso sem se envolver, o curso passa despercebido, (...) mas se o ministrante ele se envolve e também se ele tem aquele incentivo da instituição que a que ele representa, se ele tem aquele incentivo, aí a coisa flui muito mais.

Laranja, Marrom e Roxo ressaltaram o aprimoramento das adaptações no processo ensino aprendizagem ao longo do curso e a capacitação da professora durante o período, justificando a necessidade de formação continuada dos demais professores. Laranja declarou:

(...) no começo pra senhora foi difícil, uma experiência nova pra senhora, mas no decorrer do curso a senhora já conseguiu se adaptar com a gente.” “(...) acho que primeiramente (...) os professores têm que ser capacitados (...) se tem um professor capacitado e um material próprio pro deficiente, dá pra você acompanhar a turma tranquilo.”, “(...) acho que o básico é a capacitação dos professores, no início foi difícil, mas depois a senhora conseguiu.

Percebemos com isso, a preocupação dos estudantes em sugerir uma ação para a formação de professores e assim como os teóricos afirmaram, essa formação faz muita diferença no atendimento ao aluno com deficiência.

(...) se chega um deficiente visual numa sala de aula, num determinado curso, e se o professor, não é que o professor vai ter má vontade não, mas ele vai querer fazer o melhor, mas se ele não tá preparado pra lidar com aquela situação, pra passar um material, pra poder guiar, pra poder mostrar a sala, mostrar o ambiente, quer dizer, fica perdido.” (Relato de entrevista - Laranja)

E Marrom denunciou: “(...), tá faltando muito professor capacitado que esteja pronto pra dar uma aula pra deficiente visual ou pra outro deficientes, que tá faltando muito mesmo, muito mesmo.”

Diante das transformações sociais que contribuem para a construção de uma sociedade inclusiva, a necessidade de formação continuada de professores para atuarem num contexto com estudantes com necessidades específicas é apontada pelos alunos como uma estratégia para promover a prática inclusiva. Nesse aspecto Mantoan (2003, p.32) ressalta:

A inclusão é produto de uma educação plural, democrática e transgressora. Ela provoca uma crise escolar, ou melhor, uma crise de identidade institucional, que, por sua vez, abala a identidade dos professores e faz com que seja ressignificada a identidade do aluno.

A partir disso, entendemos que a escola é um dos segmentos da sociedade que é responsável por promover a prática inclusiva, porque se constitui um ambiente propício para o debate, a reflexão e as transformações sociais. Libâneo (1994) diz que a educação é fundamental na formação social dos alunos e na formação de sua consciência de cidadania quando nos diz:

Não há sociedade sem prática educativa e nem prática educativa sem sociedade. À prática educativa não é apenas uma exigência da vida em sociedade, mas também o processo de prover os indivíduos dos conhecimentos e experiências culturais que os

tornam aptos a atuar no meio social e a transformá-lo em função de necessidades econômicas, sociais e políticas da coletividade. (p.17)

A educação pode promover a transformação social a partir do momento que os agentes educativos: alunos, professores, gestores, e sociedade, sejam ativos e conscientes em seu papel de promover melhorias sociais, as quais impliquem em aprendizagem que busque maior desenvolvimento intelectual e social, assim como maior ação solidária, o que inclui a apreciação e o respeito pela diversidade e a cooperação entre os povos. Neste sentido, faz-se urgente a reflexão sobre o mundo que queremos para as futuras gerações e sobre a educação que protagonizará esse mundo.

#### 4. Considerações Finais

A investigação que apresentamos pretendeu analisar o processo de inclusão social e escolar desencadeado pela proposição do curso Inglês para Deficientes Visuais no *Campus* Taguatinga Centro. O curso ministrado em uma sala exclusiva para deficientes visuais foi uma proposta desenvolvida a partir dos procedimentos da educação especial, pelo uso de recursos disponíveis para atender esta necessidade específica (como material adaptado, textos em braille e ampliado, recursos táteis, etc.) e seguindo os princípios da Educação Inclusiva. Frente às mudanças sociais e educativas da inclusão de pessoas com deficiência no contexto social e escolar, questionamos os estudantes do referido curso sobre suas percepções acerca das ações que permearam o processo de acesso, permanência e conclusão durante a realização desta proposta.

Resultou desses questionamentos a investigação dos relatos de entrevista que contribuíram para evidenciar quais eram as motivações e expectativas dos estudantes em participar do curso, quais suas percepções referente à estrutura física e aos aspectos relacionados à acessibilidade. O estudo também permitiu identificar qual foi o papel do curso para contribuir com estratégias de inclusão social e escolar, como quais as sugestões de ações que os estudantes do curso propuseram com o objetivo de contribuir para a continuação do percurso que objetiva tornar o *Campus* um ambiente cada vez mais inclusivo.

O relato das experiências dos estudantes participantes do curso Inglês para Deficientes Visuais e a exposição das suas percepções nos permitiu constatar que as ações desencadeadas permitiram a reflexão para a construção do processo de inclusão, assim como a necessidade de aperfeiçoamento dos mecanismos de acesso, permanência e conclusão para possibilitar a inclusão de pessoas com deficiência não apenas em um *Campus*, mas também nos demais campi que fazem parte do Instituto Federal de Brasília.

As informações contidas nas falas dos colaboradores também apontaram para a necessidade da quebra de barreiras de acessibilidade física, arquitetônica e metodológica para que pessoas com deficiência tenham acesso a diferentes oportunidades de capacitação e de socialização na instituição. Os alunos denunciaram que, ainda que a instituição siga as normativas impostas pelas leis de acessibilidade, o espaço social externo também precisa se adaptar para que não seja um fator desmotivante para que as pessoas com deficiência, fazendo com que elas usufruam de seus direitos e participem ativamente dos espaços sociais. Assim como os alunos, o modelo social adverte que a sociedade precisa se organizar para atender as pessoas com deficiência.

Criticamente, a análise dos resultados das entrevistas apontou, ainda, que a inclusão social de pessoas com deficiência e a educação inclusiva deve ser discutida entre a comunidade escolar para transformar as práticas e desmistificar os preconceitos em torno do conceito de deficiência. Este estudo constatou a mudança de atitude da comunidade escolar quando esta participa de ações de sensibilização e de conscientização. Na oportunidade do curso de Inglês para Deficientes Visuais, as ações desenvolvidas no *Campus* debateram aspectos voltados para a deficiência visual, mas há a necessidade de trazer, ao debate e ao conhecimento, as particularidades referentes a todas as deficiências, transtornos de desenvolvimento global e altas habilidades para contemplar os preceitos da educação inclusiva.

Os dados da entrevista revelaram que a formação docente deve ser igualmente uma realidade, e a instituição deve promover cursos de capacitação e formação continuada numa perspectiva inclusiva para transformação da realidade social, buscando desde a quebra de barreiras atitudinais até a adaptação arquitetônica dos espaços frequentados por pessoas com deficiência.

A prerrogativa da qualificação docente foi uma demanda dos alunos entrevistados, a partir da necessidade de também se capacitarem e se incluírem de forma adequada na sociedade, entretanto neste processo de inclusão, faz-se necessário a proposição de ações que atendam às necessidades deles enquanto alunos. Eles evidenciaram que para além de uma proposta diferenciada, e material didático adaptado, eles consideram essencial a presença de um profissional capacitado para atendê-los e incentivá-los a desenvolverem suas habilidades e competências. Nesse sentido, os alunos ressaltaram a necessidade de capacitação docente como um fator facilitador no processo ensino aprendizagem e imprescindível na inclusão escolar.

Para que isso seja possível, entendemos que a escola precisa ressignificar suas funções políticas, sociais e pedagógicas, adequando seus espaços físicos, melhorando as condições materiais de trabalho de todos os que nela atuam, aprimorando suas ações para garantir a aprendizagem, buscando atender as necessidades de qualquer educando, sem discriminação. Todos envolvidos no processo educativo necessitam da mesma atenção para a inclusão, alguns precisam de um olhar mais atento, mas não menos importante do que os demais.

A formação inicial e continuada de profissionais da educação deve ser uma realidade, desde a sua formação inicial, nos cursos de licenciatura, nos quais este professor

esteja vislumbrando sua atuação em sala de aula, até os momentos em que se faça necessária a sua prática. Quando a formação acontece como um processo contínuo, propicia atualizações e aprofundamento das temáticas educacionais e, conseqüentemente, leva ao desenvolvimento da constante ação reflexiva sobre a prática educativa, promovendo processo de auto-avaliação que oriente a construção contínua de competências profissionais. Porém, um processo de reflexão exige predisposição a um questionamento crítico sobre intervenção educativa e uma análise da prática na perspectiva de seus pressupostos. Isso exige que a formação se estenda às capacidades e às atitudes e problematize os valores e as concepções de cada professor e de toda comunidade escolar.

Ressaltamos a importância de ouvir os estudantes com deficiência matriculados nos diferentes cursos da instituição para que suas necessidades sejam conhecidas e ações de intervenção sejam desencadeadas para atendê-los.

Sendo este trabalho desenvolvido no âmbito da Educação Social, destacamos a possibilidade da atuação do educador social no desenvolvimento do processo de inclusão de forma consciente e sistemática, que permita a integração social dos indivíduos e a aquisição de competências sociais para melhorar as relações em todos os âmbitos. O educador social é um dos principais agentes de transformação na escola para possibilitar a socialização e a difusão dos conceitos inclusivistas, é preciso que este agente, que é responsável pela articulação, esteja também capacitado para formar outros agentes com responsabilidade na perspectiva da educação inclusiva.

Assim, para atender às necessidades educacionais de todos, tem-se de passar por um processo de transformação, que por sua vez é lento, o fato é que a inclusão não pode ser mais ignorada. E uma das tarefas do educador social neste contexto, é identificar constantemente quais as intervenções e as ações que podem ser desencadeadas ou aprimoradas para que a escola seja um espaço de aprendizagem para todos e todas. A formação de professores torna-se assim uma necessidade intrínseca, enquanto ação permanente, construída através de percepções diárias da realidade em que o educador está inserido e da percepção das mudanças pelas quais o mundo está passando.

Dada a experiência deste estudo de caso e pensando em um projeto de intervenção com possível aplicabilidade dos conhecimentos do mestrado em Educação Social e Intervenção Comunitária, voltado para a promoção da educação inclusiva no *Campus Taguatinga Centro*, refletimos na possibilidade de propor algumas disciplinas na grade curricular dos estudantes do curso Letras Espanhol, que é o principal curso de licenciatura do

*Campus*. A proposta é fazer com que universitários tenham, em sua grade curricular, algumas disciplinas que abordem tópicos especiais em educação inclusiva e comecem a se capacitar sob este aspecto mesmo antes de atuarem em sala de aula. Esta seria uma das primeiras ações que levariam à mudança de postura desses profissionais e daria uma melhor preparação a eles ao enfrentarem os novos desafios no seu cotidiano enquanto futuros professores e agentes de transformação. Esta ação inicial seria a primeira para o desenvolvimento de outras ações e projetos relacionados à Educação Inclusiva com base na Educação Social para a formação de futuros professores de Espanhol.

Grande parte dos cursos de licenciatura não abordam temas referentes à educação inclusiva e inclusão social. Além disso, muitos dos cursos de aperfeiçoamento, capacitação e qualificação voltados para o professor não são pensados para atender a necessidade dele, mas são planejados para atender uma demanda da gestão. Assim, esta ideia surge com a preocupação em sintonizar-se às necessidades e expectativas da comunidade por uma formação qualificadora voltada para a educação inclusiva. Uma vez que a busca pela capacitação profissional dos profissionais da educação requer um processo constante e contínuo de estudo, reflexão, discussão, confrontação e experimentação coletiva, para o qual é necessário não só que as instituições assumam a responsabilidade de propiciar as condições institucionais e materiais, mas que o professor tome para si a responsabilidade por sua formação.

Sabemos que a educação inclusiva no Brasil está evoluindo lentamente, seus princípios vêm se fortalecendo desde meados da década de 1990 e é evidente que o apoio e o investimento das instituições são necessários. Portanto, espera-se que o contínuo aprimoramento de projetos nesse sentido, tanto na formação inicial, como na formação continuada de professores, com o tempo, sane ou pelo menos minimize os pontos decedentes do atendimento às pessoas com necessidade específicas.

Portanto, a formação inicial e continuada numa perspectiva inclusiva precisa ser pensada como espaço e tempo de reflexão e de produção pedagógica, contribuindo e estimulando os futuros professores a buscarem o seu desenvolvimento profissional e pessoal e a transformação de suas práticas, uma vez que inclusão não é apenas reunir um grupo de pessoas com deficiência em uma sala de aula e oferecer o material adaptado. Incluir é criar mecanismos para que o estudante com deficiência se insira no grupo social, desenvolva competências sociais que promovam mudanças de comportamento tanto nele quanto em outros agentes da comunidade escolar que trabalhem ou estudem na instituição.

## 5. Referências

- Ainscow, M. (2008). Educação Especial. Disponível em [http://www.redepeabirus.com.br/redes/form/post?pub\\_id=46815](http://www.redepeabirus.com.br/redes/form/post?pub_id=46815). Consultado em 30 de janeiro de 2016.
- Ainscow, M. (n.d). Processo de Inclusão e um Processo de aprendizagem. Disponível [http://www.crmariocovas.sp.gov.br/ees\\_a.php?t=002](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/ees_a.php?t=002). Consultado em 03 de fevereiro de 2016.
- Almeida, M. da S. Rodrigues. Tornando as Escolas Inclusivas. *Revela Periódico de Divulgação Científica*. Disponível em <http://www.fals.com.br/revela18/REVELA%20XVII/escolasinclusao.pdf>. Consultado em 23 de março de 2016.
- Azevedo, S. (2011). *Técnicos Superiores de Educação Social. Necessidade e Pertinência de um Estatuto Social*. Porto: Fronteira do Caos Editores.
- Baptista, I. (2001). *Educação Social: um espaço profissional com valor e com sentido Espaços de Construção de Identidade Profissional*. Porto. Universidade Portucalense.
- Bardin, L. (1977). Análise de conteúdo. (Reto, L. A. e Pinheiro A., Trad.). São Paulo: Edições, 70.
- Bartalotti, C. C. (2006). *Inclusão social das pessoas com deficiência: utopia ou possibilidade?* São Paulo: Paulus.
- Bogdan, R. e Biklen, S. (2003). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bonoma, T. V. (1985). Case research in marketing: opportunities, problems, and a process. *Journal of Marketing Research*, v. 22, p.199-208, 22th May, 1985.
- Bortolini, S. et al (2013). Acessibilidade Física. In: Sonza, A. P., Kade, A., Façanha, A., Rezende, A. L. A., Nascimento, G. S. do, Rosito, M. C., ... Fernandes, W. L. (Orgs). *Acessibilidade e tecnologia assistiva: pensando a inclusão sociodigital de pessoas com necessidades especiais*. Bento Gonçalves, Brasil: Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica/Ministério da Educação.

- Buchalla, C. M. A e Farias, N. (2005) Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde: : Conceitos, usos e perspectivas, *Revista Brasileira Epidemiologia*, 8,(2), p. 187-193. Disponível em [www.scielo.br/pdf/rbepid/v8n2/11.pdf](http://www.scielo.br/pdf/rbepid/v8n2/11.pdf). Consultado em 15 de fevereiro de 2016.
- Camargo, E. P. (2005): *O ensino de Física no contexto da deficiência visual: elaboração e condução de atividades de ensino de Física para alunos cegos e com baixa visão*. (Tese de doutorado). Disponível em: <http://www2.fc.unesp.br/encine/teseder/eder-tese.php>. Consultado em 10 de março de 2016.
- Carneiro, M. A. (2005) *A Educação Profissional para Pessoas com Deficiência - Cursos e Programas Inteligentes*. Brasília: Ed. Instituto Interdisciplinar.
- Carvalho, R. E. (1997). *A nova LDB e a educação especial*. Rio de Janeiro: WVA.
- Carvalho, R. E. (2006). *Educação Inclusiva: com os pingos nos "is"*. Porto Alegre. Editora Mediação. 4a ed.
- Centros de Informação das Nações Unidas, (2009). Declaração Universal dos Direitos Humanos. Rio de Janeiro. Disponível em: <http://www.dudh.org.br/wp-content/uploads/2014/12/dudh.pdf>. Consultado em 14 de fevereiro de 2016.
- Conde A. J. M. (2012). Definindo a Cegueira e a Visão Subnormal. Disponível em <http://www.ibr.gov.br/?itemid=94>. Consultado em 15 de fevereiro de 2016.
- Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasil .1988. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm). Consultado em 15 de fevereiro de 2016.
- Coordenação de Educação Profissional e tecnológica Inclusiva (2010). *Ação TEC NEP: Humanizando a Educação Profissional e Tecnológica*. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica.
- Decreto nº 3.298 (1999, 20 de dezembro). 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, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/d3298.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm). Consultado em 18 de abril de 2016.

Decreto nº 5.296 (2004, 2 de dezembro). Regulamenta as Leis nos 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília. Presidência da República. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm). Consultado em 23 de março de 2016. Consultado em 03 de maio de 2016.

Decreto nº 6.949 (2009, 25 de agosto). Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília: Presidência da República. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm). Consultado em 19 de fevereiro de 2016.

Díaz, A. S. (2009). Uma aproximação à Pedagogia- Educação Social. *Revista LusóFona De Educação*, 7(7). Disponível em <http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/801>. Consultado em 19 de março de 2016.

Escola da Gente – Comunicação Social (2004). Manual da mídia legal 3: comunicadores pela saúde. Disponível em [http://www.escoladegente.org.br/\\_recursos/\\_documentos/mml3/mml3.pdf](http://www.escoladegente.org.br/_recursos/_documentos/mml3/mml3.pdf). Consultado em 20 de fevereiro de 2016.

Franco, J. R., Dias, T. R. da S. (2005) A pessoa cega no processo histórico: um breve percurso. *Revista Benjamin Constant*, 30, 1-7. Disponível em <http://www.ibc.gov.br/?catid=4&itemid=10028>. Consultado em 06 de fevereiro de 2016.

Franco, J. R., Dias, T. R. da S. (2007). A educação de pessoas cegas no Brasil. *Avesso do Avesso*, 5 (5), 74-82. Disponível em: [http://www.feata.edu.br/downloads/revistas/avessodoavesso/v5\\_artigo05\\_educacao.pdf](http://www.feata.edu.br/downloads/revistas/avessodoavesso/v5_artigo05_educacao.pdf). Consultado em 07 de fevereiro de 2016.

Gabinete da Secretária de Estado Adjunta e da Reabilitação - Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência (2006). 1º Plano de acção para a integração das pessoas com deficiências ou incapacidades 2006-2009. Lisboa: Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social.

Genari, C. H. M. (2006) Motivação no contexto escolar e desempenho acadêmico. (Dissertação de mestrado). Disponível em <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000406772>. Consultado em 06 de abril de 2016.

- Gil, A. C. (2008). *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4a. ed. São Paulo: Atlas.
- Gil, A. C. (2014). *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. 6a ed. São Paulo: Atlas.
- Gil, M. (org.) (2000). Deficiência Visual – Caderno TV Escola. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/deficienciavisual.pdf>. Consultado em 16 de março de 2016.
- Goode, W. J. e Hatt, P. K. (1969). *Métodos em Pesquisa Social*. 3a ed., São Paulo: Cia Editora Nacional.
- Guerra, I. (2008). *Pessoas com Deficiência: Mobilidade, Educação e Trabalho*. Parecer de Iniciativa. Lisboa, Portugal: Conselho Económico e Social.
- Guerra, I. C. (2006). *Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo: Sentidos e formas de uso*. Sociologia. Lisboa: Ed. Principia.
- Harris, A. e Enfield, S. (2003): *Disability, Equality and Human Rights: A Training Manual for Development and Humanitarian Organisations*. Disponível em <http://hpod.org/pdf/disability-equality-oxfam.pdf>. Consultado em 05 de fevereiro de 2016.
- Honora, M., Frinzanco, M. L. E. (2008). *Esclarecendo as deficiências: aspectos teóricos e práticos para contribuição com uma sociedade inclusiva*. São Paulo: Ciranda Cultural Editora e Distribuidora Ltda.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2011). Censo Demográfico de 2010. Brasil: Author. Disponível em: <http://censo2010.ibge.gov.br/> Consultado em 15 de fevereiro de 2016.
- Instituto Federal de Brasília (2014). Plano de Desenvolvimento Institucional - 2014 a 2018: vigência no e-MEC (Recredenciamento da IES): Junho/2014 a Junho/2019. Brasília: Author.
- Lei nº 10.098, (2000, 19 de dezembro). Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L10098.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L10098.htm). Consultado em 10 de março de 2016.

Lei nº 7.853 (1989, 24 de outubro). Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L7853.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7853.htm). Consultado em 09 de fevereiro de 2016.

Lei nº 9.394 (1996, 20 de dezembro). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm). Consultado em 08 de fevereiro de 2016.

Lei nº 13.146 (2015, 6 de julho). Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília: Presidência da República. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm). Consultado em 25 de abril de 2016.

Libâneo, J. C. (1994) *Didática*. São Paulo: Cortez.

Mantoan, M. T. E. (2006). Igualdade e diferenças na escola: como andar no fio da navalha. (pp. 15 - 30) In: Mantoan, M. T. E., Amorin, R. G., Arantes, V. A. (Orgs). *Inclusão Escolar*. São Paulo: Summus Editorial.

Mantoan, M. T. Eglér. (2003). *Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?*. São Paulo: Moderna

Mazzaro, J.L. (2008) Políticas para inclusão educacional: O professor e o aluno com baixa visão. *Revista @mbienteeducação*, 1 (2), 40 – 55. Disponível em [http://arquivos.cruzeirodosuleducacional.edu.br/principal/old/revista\\_educacao/pdf/volume\\_2/rev\\_n%C2%BA2\\_4\\_mazzaro.pdf](http://arquivos.cruzeirodosuleducacional.edu.br/principal/old/revista_educacao/pdf/volume_2/rev_n%C2%BA2_4_mazzaro.pdf). Consultado em 04 de março de 2016.

Mazzotta J. S. (1996). *Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas*. São Paulo: Cortez.

Mazzotta J. S. (2005). *Educação Especial no Brasil – História e políticas públicas*. 5a Ed. São Paulo: Cortez Editora.

Minayo, M. C. de S. (org.) (2001). *Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade*. 18 ed. Petrópolis: Vozes.

- Ministério da Educação (2016). Expansão da Rede Federal. Brasília: Author. Disponível em <http://redefederal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal>. Consultado em 17 de março de 2016.
- Motta, L. M. V. de M. (2004). *Aprendendo a Ensinar Inglês para Alunos Cegos e com Baixa Visão - um Estudo na Perspectiva da Teoria da Atividade* (Tese de Doutorado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo). Disponível em: [http://www.vercompalavras.com.br/pdf/tese\\_doutorado.pdf](http://www.vercompalavras.com.br/pdf/tese_doutorado.pdf). Consultado em 13 de janeiro de 2016.
- Nascimento, F. C. e Farias, R. (2013). A questão da inclusão na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, a partir da Ação TEC NEP. In: Nascimento, F. C. do; Florindo, Ferreira, M. G., Silva, N. S. da, (Org.). *Educação Profissional e Tecnológica Inclusiva: Um caminho em construção*. Brasília: Editora IFB.
- Nascimento, J. E. (2012, outubro). A Política de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica: O papel do IFMA no processo de modernização do noroeste maranhense apresentado no VII CONNEPI – Congresso Norte Nordeste de Pesquisa e Inovação. Palmas, Tocantins. Disponível em <http://propi.ifto.edu.br/ocs/index.php/connepi/vii/paper/view/5079/2080>. Consultado em 23 de março de 2016. Consultado em 17 de março de 2016.
- Norma Brasileira [NBR] nº 9050 (2004). Acessibilidade e edificações, mobiliária, espaço e equipamentos urbanos. 2a. ed. Rio de Janeiro: ABNT.
- Oliveira, N. A. A. de, Figueiredo, G. M. M. da S., Nunes, M. A. C. (2012). Inclusão Social: o educador superando limites e vencendo preconceitos. *Educação, Cultura e Comunicação*, 3 (5). 85-102. Disponível em <http://publicacoes.fatea.br/index.php/eccom/article/viewFile/485/331>. Consultado em 03 de abril de 2016.
- Organização Mundial da Saúde (2001). Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (Centro Colaborador da Organização Mundial da Saúde para a Família de Classificações Internacionais, trad.). São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo - EDUSP; 2003.
- Orrico H., Canejo E. e Fogli, B. (2007). Uma reflexão sobre o cotidiano escolar de alunos com deficiência visual em classes regulares. pp. 116-136. In: Glat, R. (Org.). *Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar*. Rio de Janeiro: 7 Letras. Consultado em 03 de abril de 2016.

- Pereira, L. A. C. (2003). *A Rede Federal de Educação Tecnológica e o Desenvolvimento Local*. (Dissertação de Mestrado). Disponível em: [http://cidades.ucamcampos.br/images/arquivos/dissertacoes/2003/luiz\\_augusto\\_caldas\\_pereira.pdf](http://cidades.ucamcampos.br/images/arquivos/dissertacoes/2003/luiz_augusto_caldas_pereira.pdf). Consultado em 12 de março de 2016.
- Pietro, R. G., Mantoan, M. T. E. e Arantes, V. A. (2006) *Inclusão Escolar: Pontos e contrapontos*. São Paulo: Summus.
- Pimenta, A. e Salvado, A. (2010). Deficiência e desigualdades sociais, *Sociedade e Trabalho*, 41, pp. 155-166. Disponível em [http://www.gep.msss.gov.pt/edicoes/revistasociedade/41\\_11.pdf](http://www.gep.msss.gov.pt/edicoes/revistasociedade/41_11.pdf). Consultado em 03 de fevereiro de 2016.
- Pontes, F. (2009) Pessoas com Deficiência e Políticas Sociais em Portugal: Da caridade à cidadania social. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 86, pp. 73-93.
- Prado, A. R. A. (2003). Acessibilidade e Desenho Universal. Apresentado no 3º Congresso Paulista de Geriatria e Gerontologia – GERP. Disponível em <http://direitodoidoso.braslink.com/pdf/acessibilidade.pdf>. Consultado em 05 de maio de 2016.
- Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm). Consultado em 05 de maio de 2016.
- Resolução do Conselho de Ministros nº 120 ( 2006, 21 setembro). O Plano de Acção para a Integração das Pessoas com Deficiências ou Incapacidade, 2006-2009 Disponível em <http://www.inr.pt/content/1/26/paipdi>. Consultado em 03 de fevereiro de 2016.
- Richardson, R.J. et. al (2012). *Pesquisa social: métodos e técnicas*. 3. ed. rev. ampl. São Paulo: Atlas S. A.
- Sá, E. D. de, Campos, I. M. de, Silva, M. B. C. (2007) Atendimento educacional especializado: Deficiência visual. Brasília: Ministério da Educação. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aee\\_dv.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aee_dv.pdf). Consultado em 10 de abril de 2016.
- Samulski, D. (2002). *Psicologia do Esporte*. Barueri: Manole.

- Santos, M. P. (1995). Perspectiva histórica do movimento integracionista na Europa. *Revista Brasileira de Educação Especial*, (3), p. 21-29. Piracicaba: UNIMEP.
- Sasaki, R. K (2003). Terminologia sobre Deficiência na era da inclusão. In: Vivarta, V. (coord.). *Mídia e deficiência*. Brasília: Agência de Notícia dos Direitos da Infância, Fundação Banco do Brasil.
- Sasaki, R. K (2006) Educação Profissional: desenvolvendo habilidades e competências. In: *Ensaio Pedagógico*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, Ministério da Educação.
- Sasaki, R. K. (1998). Entrevista com Romeu Kazumi Sasaki realizada pela secretaria de educação especial, do ministério da educação e do desporto. *Revista Integração*, (20), p. 08-10. Brasília: Ministério da Educação.
- Sasaki, R. K. (1999). *Inclusão: construindo uma sociedade para todos*. Rio de Janeiro: WVA.
- Sonza, A. P., Féo, F., Pagani, J. (2013). Necessidades Educacionais Especiais. In: Sonza, A. P., Kade, A., Façanha, A., Rezende, A. L. A., Nascimento, G. S. do, Rosito, M. C., ... Fernandes, W. L. (Orgs). *Acessibilidade e tecnologia assistiva: pensando a inclusão sociodigital de pessoas com necessidades especiais*. Bento Gonçalves, Brasil: Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica/Ministério da Educação.
- Sousa, F. O de, e Angelici, R. F. (2014). As dificuldades encontradas pelos professores no processo de inclusão do aluno deficiente visual no ensino regular na escola estadual Rui Barbosa no município de Alta Floresta/MT. In: *REFAF – Revista Eletrônica*, 4, 1. Disponível em: <http://faflor.com.br/revistas/refaf/index.php/refaf/article/view/168/html>. Consultado em 09 de maio de 2016.
- Souza, J. F. (2013). Atendimento aos Estudantes com Deficiência Visual na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. In: Nascimento, F. C. do, Florindo, M. F. G., Silva, N. S. da, (Orgs.). *Educação Profissional e Tecnológica Inclusiva: Um caminho em construção*. Brasília: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília.
- Stainback, S., Stainback, W. (1999). *Inclusão: um guia para educadores* (Magda França Lopes, Trad.). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Triviños, A. N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: A pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

Tull, D. S. e Hawkins, D. I. (1976). *Marketing Research, Meaning, Measurement and Method*. Macmillan Publishing Co., Inc., London.

Unesco (1998). Declaração de Salamanca sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais (1994). Salamca. Espanha. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139394por.pdf>. Consultado em 03 de janeiro de 2016.

Unesco (1998). Declaração Mundial de Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem (1990). Jomtiem. Tailândia. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>. Consultado em 16 de abril de 2016.

Vargas, R. V. de. (2010). O desafio de incluir sem excluir. *Revista O Professor*.17. Disponível em: <http://www.revistaoprofessor.com.br/wordpress/?p=232>. Consultado em 17 de março de 2016.

Yin, R. K. (2001). *Estudo de caso: planejamento e métodos*. (Daniel Grassi, Trad.) 2.ed. Porto Alegre : Bookman, 2001.

## ANEXOS

Anexo 1 – Guião de Entrevista

**Tema:** Uma Sala exclusiva: os primeiros passos para a construção de um *Campus* inclusivo

**Entrevistado (a):** Estudantes egressos do Curso Inglês para Deficientes Visuais

**Objetivo geral:** Analisar qual a percepção dos estudantes do Curso Inglês para Deficientes Visuais em relação às ações inclusivas desenvolvidas pelo *Campus* Taguatinga Centro durante o processo de acesso, permanência e conclusão deste curso.

**Local:** a combinar

**Dia e Hora:** a combinar

BLOCOS	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	QUESTÕES	OBSERVAÇÕES
<p><b>Bloco A</b></p> <p>Legitimação da entrevista</p> <p>Motivação da entrevista</p>	<p>Legitimar a entrevista</p> <p>Motivar a entrevistada</p>	<p>Informar o entrevistado(a) sobre o estudo que está sendo realizado; Solicitar a colaboração do mesmo(a) para a continuação do trabalho;</p> <p>Garantir a confidencialidade dos dados e o anonimato da entrevista; Solicitar a autorização para gravação de áudio da entrevista; Informar que o nome do entrevistado(a) será trocado por uma cor para preservar sua identidade.</p>	<p>Tempo médio: 05 minutos</p>
<p><b>Bloco B</b></p> <p>Caracterização biográfica do (a) estudante entrevistado</p>	<p>Compreender o histórico de vida do (a) estudante</p>	<p><b>B 1 - Gostaria que me falasse um pouco sobre você qual sua idade, naturalidade, onde mora, qual é a sua escolaridade, sua profissão.</b></p> <p><b>B 2 - Gostaria de saber qual é o histórico da sua deficiência visual.</b></p>	<p>Tempo médio: 05 minutos</p>

<b>Bloco C</b> Identificação das motivações e expectativas em relação ao curso	Identificar quais eram as motivações dos estudantes em participar de um curso específico de Inglês para Deficientes visuais.	<b>C 1 - Gostaria que você me falasse qual era a sua motivação para fazer um curso de inglês exclusivo para Deficientes Visuais?</b> <b>C 2 - Tem conhecimento de outra instituição que realiza ou já realizou curso semelhante?</b> <b>C 3 - Qual foi a reação da família/amigos de você fazer este curso de inglês?</b>	Tempo médio: 05 minutos
	Compreender se as expectativas que promoveram o interesse pelo curso foram atendidas.	<b>C 4 - Em algum momento você encontrou alguma dificuldade?</b> <b>C 5 - Gostaria de saber como foi a sua adaptação ao curso.</b> <b>C 6 - O que acha que mais contribuiu para sua adaptação?</b> <b>C 7 - Qual (is) era (m) suas principal (is) motivação (ões) para dar continuidade e concluir o curso de inglês?</b>	
	Descobrir qual a percepção dos estudantes acerca do acesso ao <i>Campus</i> e estrutura física do <i>Campus</i> .	<b>C 8 - Gostaria de saber como era o seu acesso ao <i>Campus</i>.</b> <b>C 9 - Havia alguma dificuldade de acessibilidade no <i>Campus</i> ou ao redor dele? Qual (is)?</b>	
<b>Bloco D</b> Percepção acerca das ações desenvolvidas	Revelar a percepção acerca das ações desenvolvidas pelo <i>Campus</i> para favorecer a inclusão dos estudantes deste curso no processo de acesso, permanência e conclusão.	<b>D 1 - Qual foi a sua percepção acerca das ações e das adaptações desenvolvidas no <i>Campus</i> para atender aos alunos com deficiência visual?</b> <b>D 2 - Você considera que as ações foram úteis?</b> <b>D 3 - Elas atendiam suas necessidades enquanto estudante deficiente visual?</b>	Tempo médio: 10 minutos

		<p><b>D 4 - Como você considera a compreensão e o comportamento da comunidade escolar do <i>Campus</i> em relação aos assuntos relacionados à inclusão e deficiência visual durante o curso.</b></p> <p><b>D 5 - No ano em que fez o curso, realizamos no câmpus uma oficina de Audiodescrição, Curso de Braille e a Semana da Acessibilidade com muitas discussões em torno da temática sobre deficiência visual. O que achou destas atividades?</b></p> <p><b>D 6 - No decorrer do curso, sua turma participou de um projeto chamado Maquete Sensitiva do Congresso Nacional, que foi exposto em uma Feira de Ciência e Tecnologia (FEPET) e na SBPC, o que sentiu e compartilhou desta experiência?</b></p> <p><b>D 7 - Qual é a sua leitura sobre o relacionamento professor/aluno, aluno/aluno e aluno/demais equipes e servidores do <i>Campus</i> no que diz respeito à inclusão.</b></p>	
<p><b>Bloco E</b></p> <p>Concepção acerca do papel do curso para os alunos egressos</p>	<p>Identificar qual foi o papel do curso Inglês para Deficientes Visuais para a promoção da inclusão social, escolar e profissional dos participantes desta proposta.</p>	<p><b>E 1 - Agora que terminou o curso, sente que no cotidiano de sua vida foi útil ter feito este curso?</b></p> <p><b>E 2 - Qual foi a relevância que o curso de Inglês para Deficientes visuais teve em sua vida?</b></p>	<p>Tempo médio: 05 minutos</p>
<p><b>Bloco F</b></p> <p>Sugestões e</p>	<p>Levantar as sugestões dos estudantes para atividades que</p>	<p><b>F 1 - Quais outras atividades você acha que o <i>Campus</i> deve realizar para melhor atender os alunos com</b></p>	<p>Tempo médio: 05 minutos</p>

considerações finais	possam ser realizadas no <i>Campus</i> no intuito de promover a educação/prática inclusiva.	<b>deficiência visual?</b> <b>F 2 - Existe alguma sugestão que você considere importante para melhorar a proposta do curso?</b> <b>F 3 - Você gostaria de acrescentar algum aspecto que não tenha sido abordado (crítica/ sugestão) nesta entrevista?</b>	
----------------------	---	---	--

Anexo 2 – Termo de consentimento livre e esclarecido para a realização da entrevista

Eu \_\_\_\_\_ declaro aceitar voluntariamente em participar deste estudo realizado pela professora Patrícia Silva Santiago Melo, para a realização da sua dissertação de mestrado pela Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém.

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

Concordo, ainda, que minhas respostas sejam publicadas, respeitando-se o anonimato de minha identidade.

Abaixo assina

---

Assinatura do sujeito da pesquisa

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

---

Assinatura do pesquisador responsável pelo estudo

Anexo 3 – Grelha de análise de conteúdo

<b>GRELHA 1 DE ANÁLISE DE CONTEÚDO</b>		
<b>Entrevistado:</b>		
<b>BLOCO B - Caracterização biográfica do (a) estudante entrevistado</b>		
<b>OBJETIVO ESPECÍFICO: Compreender o histórico de vida do (a) estudante</b>		
<b>QUESTÃO</b>	<b>UNIDADE DE CONTEXTO</b>	<b>UNIDADE DE REGISTRO</b>
B 1 - Gostaria que me falasse um pouco sobre você, qual sua Idade, naturalidade, onde mora, qual é a sua escolaridade, sua profissão.		
B 2 - Gostaria de saber qual é o histórico da sua deficiência visual.		
Bloco C - Identificação das motivações e expectativas em relação ao curso		
<b>Objetivo Específico 1 - Identificar quais eram as motivações dos estudantes em participar de um curso específico de Inglês para Deficientes visuais.</b>		
<b>QUESTÃO</b>	<b>UNIDADE DE REGISTRO</b>	<b>UNIDADE DE REGISTRO</b>
C 1 - Gostaria que você me falasse qual era a sua motivação para fazer um curso de inglês exclusivo para Deficientes Visuais?		
C 2 - Tem conhecimento de outra instituição que realiza ou já realizou curso semelhante?		
C 3 - Qual foi a reação da família/amigos de você fazer este curso de inglês?		
Bloco C - Identificação das motivações e expectativas em relação ao curso		
<b>Objetivo específico 2: Compreender se as expectativas que promoveram o interesse pelo curso foram atendidas.S</b>		
<b>QUESTÃO</b>	<b>UNIDADE DE CONTEXTO</b>	<b>UNIDADE DE REGISTRO</b>
C 4 - Em algum momento você encontrou alguma dificuldade?		

C 5 - Gostaria de saber como foi a sua adaptação ao curso.		
C 6 - O que acha que mais contribuiu para sua adaptação?		
C 7 - Qual (is) era (m) suas principal (is) motivação (ões) para dar continuidade e concluir o curso de inglês?		
Bloco C - Identificação das motivações e expectativas em relação ao curso		
<b>Objetivo específico 3: Descobrir qual a percepção dos estudantes acerca do acesso ao <i>Campus</i> e estrutura física do <i>Campus</i>.</b>		
<b>QUESTÃO</b>	<b>UNIDADE DE REGISTRO</b>	<b>UNIDADE DE REGISTRO</b>
C 8 - Gostaria de saber como era o seu acesso ao <i>Campus</i> .		
C 9 - Havia alguma dificuldade de acessibilidade no <i>Campus</i> ou ao redor dele? Qual (is)?		
<b>Bloco D: Percepção acerca das ações desenvolvidas</b>		
<b>OBJETIVO ESPECÍFICO: Revelar a percepção acerca das ações desenvolvidas pelo <i>Campus</i> para favorecer a inclusão dos estudantes deste curso no processo de acesso, permanência e conclusão</b>		
<b>QUESTÃO</b>	<b>UNIDADE DE CONTEXTO</b>	<b>UNIDADE DE REGISTRO</b>
D 1 - Qual foi a sua percepção acerca das ações e das adaptações desenvolvidas no <i>Campus</i> para atender aos alunos com deficiência visual?		
D 2 - Você considera que as ações foram úteis?		
D 3 - Elas atendiam suas necessidades enquanto estudante deficiente visual?		
D 4 - Como você considera a compreensão e o comportamento da comunidade escolar do <i>Campus</i> em relação aos assuntos relacionados à inclusão e deficiência visual durante o curso?		
D 5 - No decorrer do curso, sua turma participou		

de um projeto chamado Maquete Sensitiva do Congresso Nacional, que foi exposto em uma Feira de Ciência e Tecnologia (FEPET) e na SBPC, o que sentiu ao compartilhar desta experiência?		
D 6 - Qual é a sua leitura sobre o relacionamento professor/aluno, aluno/aluno e aluno/demais equipes e servidores do <i>Campus</i> no que diz respeito à inclusão?		
D 7 – O que você entende por inclusão social?		
<b>BLOCO E - Concepção acerca do papel do curso para os alunos egressos</b>		
<b>OBJETIVO ESPECÍFICO: Identificar qual foi o papel do curso Inglês para Deficientes Visuais para a promoção da inclusão social, escolar e profissional dos participantes desta proposta.</b>		
<b>QUESTÃO</b>	<b>UNIDADE DE CONTEXTO</b>	<b>UNIDADE DE REGISTRO</b>
E 1 - Agora que terminou o curso, sente que no cotidiano de sua vida foi útil ter feito este curso?		
E 2 - Qual foi a relevância que o curso de Inglês para Deficientes visuais teve em sua vida?		
<b>BLOCO F: Sugestões e considerações finais</b>		
<b>OBJETIVO ESPECÍFICO: Levantar as sugestões dos estudantes para atividades que possam ser realizadas no <i>Campus</i> no intuito de promover a educação/prática inclusiva.</b>		
<b>QUESTÃO</b>	<b>UNIDADE DE CONTEXTO</b>	<b>UNIDADE DE REGISTRO</b>
F 1 - Quais outras atividades você acha que o <i>Campus</i> deve realizar para melhor atender os alunos com deficiência visual?		
F 2 - Existe alguma sugestão que você considere importante para melhorar a proposta do curso?		
F 3 - Você gostaria de acrescentar algum aspecto que não tenha sido abordado (crítica/ sugestão) nesta entrevista?		

Anexo 4- Questões norteadoras de análise  
Sistematizadas em Grelhas de análise de conteúdo

Categoria	Subcategorias	Unidade de Contexto	Unidades de Registro
Motivações e expectativas em relação ao curso	Motivação para participar do curso	Motivação para entrar no curso	<p>Amarelo diz que a motivação para fazer o curso foi por causa do mestrado que iniciou. Azul relata que sua motivação foi “(...) <i>mais pela experiência mesmo, porque eu já fazia inglês, mas numa turma normal, de pessoas não deficientes e no Centro de Línguas, e aí eu quis fazer, achei que seria interessante fazer o curso com pessoas deficientes visuais, porque eu penso que isso me poria mais à vontade, né?</i>”. Rosa revela que já estava procurando algo para fazer e a proposta desse curso e diz que: “ (...) <i>que tinha esse curso pra deficiente visual, e aí veio e encaixou ali no que eu queria mesmo pra começar, pra recomeçar e pra poder sair pro mundo.</i>” Verde considera que a sua motivação era realizar um sonho frustrado, ela conta: “<i>eu sempre sonhei com curso de inglês, sempre eu sonhei duas coisas, dois sonhos frustrados que eu tinha, e o inglês já não tenho mais,</i>”</p> <p>Vermelho demonstrou interesse pelo curso quando ficou sabendo da sua oferta.</p>
		Conhecimento da oferta de curso semelhante em outra instituição	Amarelo, Azul, Rosa, Verde e Vermelho afirmam não conhecer outra instituição que tenha tido a iniciativa de oferecer um curso nesses moldes.
		Reação dos familiares e amigos	<p>Amarelo e Verde contam que os filhos acharam muito interessante e deram todo o apoio. Azul não discutiu essa questão com a família, mas acredita que eles achariam interessante pela proposta do curso.</p> <p>Rosa relata que no início sua família ficou preocupada pelo fato de ela estar saindo sozinha, mas diz que: “<i>ficaram feliz porque viram que eu podia sair e me virar sozinha né? Voltar a ter aquela independência que eu tinha antes e tal.</i>”</p>
	Expectativas atendidas em relação ao	Dificuldades de adaptação encontradas	<p>Azul e Verde dizem não ter enfrentado dificuldades de adaptação ao curso.</p> <p>Para Rosa, as dificuldades encontradas foram as avenidas para atravessar.</p>
		Processo de adaptação	Amarelo conta que: “ <i>no início a gente fica um pouco receosa “como as pessoas vão nos receber?”, pela forma da discriminação que nós viemos sofrendo ao longo da nossa vida. Eu fiquei um</i>

	curso	<p><i>pouco preocupada, mas logo eu vi que a coisa era muito melhor do que eu tava pensando né?”</i></p> <p>Azul diz que sua adaptação foi ótima, super leve e suave. Ressalta que: “(...)como a gente já conhece alguns colegas com deficiência e mesmo sem conhecer alguns, a gente já se põe à vontade por ter essa semelhança, vamos dizer assim, essa convergência que é a deficiência e também esse desejo de aprender línguas né?”</p> <p>Enquanto Rosa relata que: “de início assim eu senti um pouquinho meio aquele peixinho fora d’água... pois é, eu me senti com muito medo, (...) Medo de não conseguir mesmo, de não conseguir acompanhar”.</p> <p>Verde conta que sua adaptação “foi maravilhosa, foi tranquila” e completa “se você está num ambiente que você está se sentindo motivado, que você se sente valorizado, que a pessoa mostra pra você que você é capaz, você deslancha!”</p> <p>Vermelho conta que sua “adaptação foi ótima.”</p>
	Fator que mais contribuiu com a adaptação	<p>Amarelo reporta que foi a facilidade de acesso, e diz: “Eu acho que mesmo a facilidade de nos locomovermos mesmo dentro do Campus e a chegada, porque era uma coisa muito tranquila, em chegarmos ali, o nosso ônibus era na porta, tanto pra embarcar quanto pra desembarcar, no meu caso,”.</p> <p>Azul diz que foi pelo fato de terem pessoas com deficiência na classe, e reforça: “Ah, eu acho que foi justamente a questão da deficiência, vamos dizer assim, a comunidade, se é que a gente pode dizer isso assim. A coincidência de... nem é coincidência né, que foi de propósito, mas assim... o fator (...) de ter pessoas com deficiência (...)”.</p> <p>Rosa relata que vários fatores contribuíram para a adaptação: “Eu acho que foi o esforço da professora e também do material que foi adaptado né, a dedicação assim das pessoas que tavam envolvidas com o curso né? Até mesmo na questão de acessibilidade que todos procuravam facilitar que a gente conseguisse chegar no local do curso, até a didática né, de que foi usada pra gente conseguir ter a percepção e aprender né?(...)”.</p> <p>Verde informa que foi a metodologia proposta.</p> <p>Vermelho afirma que foi o fato de ser um curso voltado para pessoas deficientes visuais e completa “(...)muitos não tinham tido essa oportunidade anteriormente (...)Então acho que isso</p>

			<i>contribuiu muito pra que a gente não desanimasse, não deixasse aquela oportunidade passar.”</i>
		Motivação para permanência e conclusão do curso	<p>Amarelo diz que sua motivação em permanecer no curso era: “(...) o fato que eu precisava aprender o inglês pra eu terminar o mestrado e pra eu fazer o meu doutorado”.</p> <p>Azul reporta que havia muitos fatores para permanência e conclusão do curso, dentre eles: “(...) o clima muito amistoso, a gente tinha resposta das nossas demandas, dos nossos pedidos, a pessoa também que ministrou o curso também era uma pessoa assim muito solícita, muito disponível, muito agradável, e os funcionários também, os próprios colegas, a gente meio que formou uma rede de amizade, então eu tive muitas motivações. Eu penso que as maiores que eu tive foi essa, a questão da pessoa que tava ministrando o curso né? E também do envolvimento que eu acabei desenvolvendo com a turma, dessa rede de amizade”.</p> <p>Rosa conta que as principais motivações foram: “(...) o entusiasmo, principalmente da professora, porque a professora ela tava ali, todos os dias de aula naquele entusiasmo total e sempre com material novo, era áudio, vídeo, material em braille, material em tamanho grande, ampliado, e também pela facilidade que eu tive no material né, porque eu pensava que nunca nem ia aprender o básico do inglês, que eu já tinha dificuldade e sem ter essa percepção visual, e aí complicava mais, mas o que me levou a terminar e a continuar o curso foi exatamente isso, a facilidade do material e da didática que tinha no curso”.</p> <p>Verde diz que sua motivação para permanência e conclusão do curso era a realização do seu sonho em fazer inglês: “(...) meu sonho, porque eu tava realizando um sonho, um sonho de criança, de adolescente”.</p> <p>Vermelho conta tinha uma motivação pessoal para continuar o curso, e revela: “(...) quando eu entro num curso eu não entro pra parar, sempre que eu começo um curso eu vou até o fim.”, e complementa: “(...) apesar do ambiente ter sido, ter cooperado pra que a gente continuasse até o fim, eu acho que é aquela questão que, do fato que eu ter que ter parado por conta de ter a deficiência visual e não ter o acesso ao material que eu precisava na época, quando eu estava no ensino médio, foi o que me deu mais forças pra continuar, tendo em vista que eu tinha um apoio do curso ser voltado pra pessoas com deficiência. Então eu acho que se um dia eu parei porque eu era diferente, eu pude regressar por ser diferente”.</p>

Categorias	Subcategorias	Unidade de Contexto	Unidades de Registro
Acessibilidade ao Campus e estrutura física	Percepção acerca do acesso ao Campus e estrutura física	Acesso ao Campus	<p>Amarelo relata: “(...) eu estava numa cadeira de rodas porque eu tive um pequeno acidente com o meu pé, e aí eu tinha o meu colega de trabalho Valdir que me conduzia até o IFB. Mas era assim, era uma alegria tão grande quando nós íamos pra esse curso”.</p> <p>Azul conta: “pra chegar ao Campus, como eu vinha do meu trabalho, eu pegava o ônibus, ia pra W3 porque eu trabalho na L2, depois eu pegava o ônibus pra Taguatinga e como mudou o Campus, no início era um pouco mais fácil, porque descia no centro de Taguatinga, daí era mais fácil, a gente atravessa e vai em direção ao Alameda shopping e chega rapidinho”.</p> <p>Rosa diz ser muito complicado chegar ao Campus e completa: “(...) o que dificulta o acesso é exatamente a acessibilidade que não tem, de transporte e mesmo de piso né, de calçadas que não tem”.</p> <p>Verde diz ser tranquilo: “Ah, eu ia de ônibus. Sempre eu ia com um colega, chegava junto com ele... Saía da minha casa, é tranquilo porque eu moro próximo da parada de ônibus e na chegada do IFB sempre a gente encontrava com a turminha pra descer todo mundo junto ou então eu ia com ele e nós íamos desbravando lá os caminhos (...) No começo era no centro de Taguatinga era meio complicadinho (...)”.</p>
		Percepção acerca da estrutura física do Campus e ao redor dele	<p>Amarelo diz ter não ter enfrentado dificuldades com a estrutura física do Campus nem ao redor, “(...) porque era uma coisa muito tranquila, em chegarmos ali, o nosso ônibus era na porta, tanto pra embarcar quanto pra desembarcar, no meu caso, no caso de outros colegas tinha pessoas que ajudava a chegar lá na parada onde eles iam pegar o ônibus de volta”.</p> <p>Azul conta que achava o outro Campus mais acessível e com a mudança ficou um pouco mais complexo: “(...) Depois quando mudou o Campus foi um pouco mais complexo porque, aí na W3 eu tinha que esperar o ônibus que viesse pelo Pistão Sul, mas uma vez quando vinha o ônibus, o acesso é muito melhor, que a gente desce praticamente na frente do Campus né? A gente pega o ônibus e desce, não tem que atravessar nada, agora o retorno é que é um pouco mais difícil, porque tem que atravessar muitas ruas, mas a chegada era bem tranquila”.</p> <p>Rosa conta que: “(...) dentro do Campus acho que eles procuraram ter essa acessibilidade, colocaram o piso tátil e também o elevador do prédio que lá no outro não tinha, eu acho que foi um esforço bem-vindo” e diz que havia muitas dificuldades ao redor do Campus: “aqui em Brasília você sabe que as avenidas são muito largas, e aqui no local do Campus, hoje, você tem praticamente são 3 pistas largas que você tem que atravessar até você chegar na parada né? Isso quando você vai</p>

		<p><i>retornar, quando você chega não, que a parada é bem na porta, você vindo de casa pro Campus, você desce e já tá na porta no Campus, então acessibilidade é ótima, né.. na chegada. Mas o retorno pra casa aí complica por conta disso, que você tem que pegar calçada que tem tapume, que tem um monte de camelô, que tem aquelas pessoas que vende lanche, aí você vai e tem que atravessar 3 avenidas praticamente, que são pistas longas, que tem semáforo, às vezes tá funcionando, às vezes não tá, e os semáforos não são conjugados né, fecha um e abre o outro, então você tem... o espaço que você tem que esperar pro semáforo fechar é muito pequeno, você corre o risco de você não conseguir ficar em cima da calçada, porque a calçada é muito estreita entre uma pista e a outra.”</i></p> <p>Verde e Vermelho dizem terem tido dificuldade no início do curso, mas depois com a mudancá de local, as dificuldades diminuíram. Verde diz : <i>“Primeira, aquele Taguatinga centro ali, desculpa, mas ali é meio complicado, ainda não tá tão acessível, complicado no trânsito, aquele pedaço ali pra descer e achar o IFB sempre a gente se confundia (...). Aquele último lá do (...) prédio da receita era facinho”</i></p> <p>Vermelho relata: <i>“(...) quando a gente entrou nesse curso, no início do curso, o Campus era outro e existia Ns dificuldades, não era dentro do Campus, mas eram nas ruas, nas avenidas que tinham muito sinais pra atravessar, (...) nas proximidades do Campus havia muitas dificuldades que nos impediam de chegar, então quando o Campus mudou de local, a gente teve mais facilidade e foi bom não ter desistido, (...) porque mudou pra um Campus que ficava num local bem mais acessível pra todo mundo”.</i></p>
--	--	---

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Unidade de Contexto</b>	<b>Unidades de Registro</b>
		<p>Percepção acerca das ações e adaptações desenvolvidas pelo <i>Campus</i> para promover a inclusão</p>	<p>Amarelo, Azul, Rosa, Verde e Vermelho dizem que as ações e adaptações foram úteis e que atendiam as suas necessidades com alunas com deficiência visual.</p> <p>Amarelo relata que o oferta dos cursos de Braille, audiodescrição foi uma experiência riquíssima tanto para comunidade escolar quanto para os alunos deficientes visuais.</p> <p>Azul conta que as ações contribuiram muito para dar visibilidade para o deficiente visual, diz: <i>“(...) achei todas muito pertinentes e todas muito importantes, porque assim, na medida que você começa a fazer, outros questionamentos, outras demandas vão surgindo, outros anseios, e a gente conseguiu, eu penso, que ampliar um bocado esse conhecimento das pessoas com relação a</i></p>

<p>Inclusão Social e Escolar</p>	<p>Opinião do (a) entrevistado (a) acerca das ações e das adaptações realizadas no <i>Campus</i> para promover a inclusão</p>		<p><i>pessoa com deficiência, penso que foi muito pertinente e muito útil também (...)</i></p> <p>Rosa diz que essas ações representaram inserção, justifica: <i>“Porque a gente foi inserido no contexto que a gente tava fora e que a gente às vezes, em outro lugar não teria nem essa oportunidade de tá participando e que nesse momento, participando do curso, eu pude participar também dessas oficinas, né? Eu acho que foi uma coisa a mais e uma experiência, né, uma experiência muito grande (...)</i>”.</p> <p>Verde afirma que as ações foram fundamentais para a formação dessa consciência, e ressalta: <i>“Aproveitar todos as oportunidades e todos caminhos que se tem pra poder falar sobre inclusão e mostrar que não (...) é um bicho de 7 cabeças. Eu acho que tudo é soma, tudo é válido”</i>.</p> <p>Vermelho diz que as ações contribuíram para a formação da comunidade escolar e complementa: <i>“Eu acho que favoreceu a todos em si, porque levou informações aos estudantes, aos professores de N cursos que existe dentro do Campus. Eu acho que não basta só conviver com deficiente pra saber ajuda-lo, mas informar de como ajudá-lo (...)</i>”.</p>
	<p>Análise sobre a compreensão e comportamento da comunidade escolar sobre os assuntos relacionados à inclusão e deficiência visual</p>	<p>Amarelo diz que no início ficou apreensiva quanto o comportamento da comunidade escolar, mas que depois achou o atendimento e comportamento excelentes. E diz: <i>“Eu achei que eles foram que eles foram muito bem preparados e foi muito satisfatório pra nós né?”</i></p> <p>Enquanto Azul tem uma percepção diferente: <i>“eu acho que (a comunidade escolar) não tava preparada, não sei como foi, se os funcionários foram, assim, receberam algum tipo de treinamento, mas todos mostraram muito boa vontade e foram aprendendo (...), eles se mostravam dispostos a aprender.”</i> E completa: <i>“Eu penso que ninguém pode passar por uma experiência de ver pessoas cegas, assim, brincando, sorrindo, como pessoas que somos, ninguém pode passar por uma experiência dessa e não se modificar em algum nível, né?”</i></p> <p>Rosa diz que a comunidade escolar era esforçada e estava sempre disposta a ajudar, mas assim como Azul, diz: <i>“eu acho que não tava informada, eu acho que a informação de como você chegar até um cego e solicitar ajuda, eu acho que essa informação faltou (...) eu acho que ao longo do curso foi-se conversando e foi solucionando esse problema da informação de como ajudar”</i>.</p> <p>Verde acredita que houve maior compreensão da comunidade escolar em relação ao deficiente visual e pessoas com deficiência.</p>	

			<p>Vermelho conta que todos no <i>Campus</i> estavam bem preparados e foram muito sensíveis à situação.</p>
		<p>Participação no Projeto Maquete Sensitiva</p>	<p>Amarelo diz ter sido <i>“uma alegria, é uma emoção muito grande”</i>.</p> <p>Azul se sentiu incluída e justifica: <i>“porque assim, tem muitas coisas que a gente ouve falar, a gente sabe que existe, como o Coliseu por exemplo, todo mundo fala “ah, o Coliseu (...)”, mas o que é o Coliseu? (...) O que é o Louvre? (...) mas como é o formato? É uma coisa longe pra gente. Aí eu já me reporto ao Congresso que tá perto de nós, mas tá tão longe quanto o Coliseu ou quanto o Louvre. Por que? Porque a gente, aspas né, a maioria de nós não sabe como é (...) quando você põe em maquete, a gente tem como tocar aquilo ali, os contornos, e entender como é”</i>.</p> <p>Rosa conta que <i>“essa experiência foi incrível, até hoje acho que não teve outra, depois desse meu problema, melhor do que essa. Imagina você ir pra outro estado, participar de uma feira, conhecer pessoas de outros estados, você tá ali apresentando uma coisa que você fez, e que é pra mostrar que o deficiente também sabe ler as coisas e ver as coisas do modo dele né?”</i></p> <p>Verde comenta que não participou na atividade por causa de uma viagem, mas ressalta o relato de experiência dos colegas e diz: <i>“tudo (...) é acréscimo, tudo é válido, tudo o que vem assim, nos beneficiar e eu acho que uma das coisas que a gente vê é assim, que cada atitude dessa de cada um, contribui até mesmo pra nossa qualidade de vida, porque se você tem um resgate de autoestima, se você tem uma autovalorização, se você se ver capaz, melhora e muito a sua qualidade de vida”</i>.</p> <p>Vermelho afirma que <i>“foi maravilhoso poder participar desse projeto de fazer a maquete, de poder ajudar, saber que tipo, que eu podia ali recortar alguma coisa, que eu podia colaborar com alguma ideia, e depois levar aquilo pras pessoas, de como a gente usa o tato, de como a gente usa o inglês, usando materiais que a gente mesmo produziu (...)”</i> e complementa: <i>“ter participado dessa interação toda foi, assim, um acréscimo na minha vida escolar, com certeza, na minha vida acadêmica”</i>.</p>

		<p>Entendimento do(a) entrevistado (a) sobre inclusão social</p>	<p>Amarelo afirma <i>“inclusão é liberdade, é você estar livre num meio que você pode ir e vir e ninguém te incomodar e nem você incomodar. Nós somos iguais, então eu tenho o direito de ir e tenho o direito de vir, como todos”</i>.</p> <p>Azul argumenta: <i>“inclusão seria (...) você colocar todo mundo pra conviver em condições de igualdade, colocar os deficientes e não deficientes pra conviverem no mesmo espaço, compartilharem a mesma coisa de forma igualitária, e isso não tá acontecendo ainda, pelo contrário, tem até uma autora que (...) fala sobre isso e ela chama isso de inclusão marginal, porque ao mesmo tempo que você inclui ali na teoria, você segrega ela na prática. Isso acontece muito nos cursos de línguas, porque, por exemplo, lá tá se usando um recurso de vídeo, por exemplo, ah, tá todo mundo vendo o vídeo, mesmo sem a legenda as pessoas estão compreendendo, porque elas tem o auxílio pictórico, da imagem, e a gente não, a gente ficava literalmente a margem porque a compreensão do inglês não é assim tão fácil, e sem ajuda do recurso visual era praticamente inviável”</i>.</p> <p>Rosa diz que <i>“inclusão social é você ter meio de incluir as pessoas que tem certas dificuldades, é você igualar elas as outras pessoas pra que não seja diferente, então acho que tem que ter meios pra se conseguir chegar a isso né?”</i>.</p> <p>Verde entende que inclusão social é ter <i>“acesso a tudo, a informação, acesso arquitetônico, acesso a informação já inclui escola, acesso aos recursos tecnológicos, a tecnologia, acesso a sistemas: saúde, comercial, educacional, tudo! Esporte, lazer, principalmente. Inclusão é isso, é você fazer parte, é você ser reconhecido numa sociedade não como um... é reconhecido como uma parte também fundamental, porque a nossa sociedade é um corpo total e nós temos que fazer parte desse corpo, nós temos que estar inclusos em tudo”</i>.</p> <p>Vermelho entende que <i>“a inclusão social em si não é somente um braile ou uma rampa, acho que a inclusão social ela é aceitação, não é somente a acessibilidade e sim é uma sensibilidade, porque a partir do momento que o local, ele pode não ter uma rampa, ele pode não ter material em braile, mas a partir do momento que o professor ou um funcionário de uma loja, ou a pessoa que tá ali a frente ela tem em si uma sensibilidade pra lidar com as pessoas, com qualquer ser humano acontece a inclusão social”</i>.</p>
--	--	--	--

Categorias	Subcategorias	Unidade de Contexto	Unidades de Registro
------------	---------------	---------------------	----------------------

Inclusão Social e Escolar	Identificação do papel do curso para a promoção da inclusão social e escolar	Sentimento do (a) entrevistado (a) sobre o curso	<p>Amarelo Azul diz ter sido uma experiência maravilhosa e revela: <i>“esse curso eu vou levar pra minha vida inteira. Todo o meu aprendizado, todo o meu estar com meus colegas, toda ali me sentindo novamente aluna”</i>.</p> <p>Azul afirma que <i>“esse curso foi pra mim mais agradável do que qualquer outra coisa, não que o curso não fosse bom, o curso foi excelente, mas é como eu falei, foi muito básico e como as pessoas que chegaram lá, a maioria era muito (...) cruas”</i>.</p> <p>Rosa afirma que o curso <i>“foi muito útil, até mesmo pra questão de vida mesmo, de você tá conseguindo quebrar barreiras, que foi um passo com o inglês. Você quebrar o medo, parar com o medo de ir pra uma sala de aula e até mesmo de tá estudando com pessoas diferentes de você”</i>.</p> <p><i>Então o inglês foi (...) aquela porta que se abriu pra que eu pudesse começar de novo a estudar, (...) de ter a coragem de recomeçar, recomeçar a estudar, recomeçar a sair, recomeçar a conhecer pessoas até, novos amigos, até amigos que na época que eu fiquei atrás de médico, procurando a cura, essa coisa toda, a maioria dos amigos se afastaram né? Então eu acho que foi, assim, foi um recomeço né? Pra vida mesmo”</i>.</p> <p>Verde diz que o curso representou a libertação do sentimento de incapacidade que a sociedade coloca sobre o deficiente e a realização de um sonho que antes era frustrado.</p> <p>Vermelho diz que além de ter sido útil para sua vida, o curso de inglês <i>representou “uma superação pessoal, porque foi algo que eu tive que interromper por conta da deficiência e surgiu esse curso pra pessoas com a deficiência. (...) Então pra mim foi assim, resgatar aquilo que eu tinha deixado pra trás como estudante (...). Então eu acho que se um dia eu parei porque eu era diferente, eu pude regressar por ser diferente”</i>.</p>
		Relevância e consequências do curso na vida do (a) entrevistado (a)	<p>Amarelo afirma que o curso foi muito útil e diz: <i>“muita coisa eu posso compreender, porque antes eu não compreendia nada”</i>.</p> <p>Azul considera que a relevância do curso foi o fato de <i>“começar a pensar num curso pra deficiente visual de uma forma direcionada, de uma forma assim, com olhar diferenciado”</i> e completa: <i>“Então pra mim isso fez muita diferença, porque você pensar, o IFB teve essa ideia, teve essa iniciativa pioneira e pode contemplar, assim, super bem a maioria das pessoas”</i>.</p> <p>Rosa diz que a <i>“relevância foi exatamente essa, foi muito relevante pra introduzir o ensino novamente na minha vida”</i>.</p>

			<p>Verde relata que o curso foi a possibilidade de ter tido um sonho realizado e a oportunidade de se sentir capaz novamente.</p> <p>Vermelho afirma que o curso <i>“trouxe assim, complementos na minha vida pessoal e profissional, porque além de eu tá fazendo o inglês, eu estava fazendo um curso de técnicos em eventos que requer um pouco da gente algumas coisas, inglês, eventos e sempre tem alguma coisa ligada, o inglês sempre tá ligado com alguma coisa em todas as áreas da nossa vida, da nossa vida profissional, ele sempre tem alguma coisa que ele tá ali no meio que a gente precisa dele. Então colaborou bastante, pra mim eu acho que só teve a acrescentar”</i>.</p>
<b>Categoria</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Unidade de Contexto</b>	<b>Unidades de Registro</b>
Contribuições para o desenvolvimento de práticas inclusivas	Sugestões que possam contribuir para o desenvolvimento de práticas inclusivas na Instituição	Sugestão para melhorar a proposta do curso	<p>Amarelo diz que seria bom que o curso continuasse com a mesma didática e adaptações.</p> <p>Azul diz que a proposta tinha que continuar, mas com a oferta do curso em dois níveis diferentes, um básico e outro em nível avançado.</p> <p>Rosa também sugere a continuidade do curso e a ampliação de tecnologia assistiva para melhorar o processo ensino aprendizagem.</p> <p>Verde não sugere nenhuma mudança na metodologia, pois justifica: <i>“porque toda a metodologia foi tão válida, sabe? Você usou de um tudo, aulas práticas e bem práticas”</i>.</p> <p>Vermelho também recomenda que o curso tenha continuidade, mas adverte <i>“não só uma turma única pra deficientes”</i>.</p>
			<p>Amarelo sugere a oferta de outros cursos em diferentes áreas para capacitar mais pessoas com deficiência visual, inclusive ofertar mestrado e doutorado.</p> <p>Azul diz que pela instituição ter um potencial muito grande, deveria investir mais na oferta de cursos profissionalizantes para deficientes visuais e ressalta o comprometimento da ministrante do curso de inglês em se capacitar para melhor atender os alunos. E completa dizendo: <i>“eu acho que a coisa que mais foi relevante nesse curso foi o fator humano né? Que a pessoa que ministrou o curso mostrou disponibilidade desde o início a realizar um trabalho diferenciado, a aprender junto com os alunos e se colocou muito assim, a disposição (...) eu penso que o IFB deveria investir mesmo na capacitação de profissionais pra injetar nesse mercado de oferta, de curso pra deficiente, porque se a pessoa ministrante não tem aquele conhecimento e ele vai dar um curso sem se envolver, o curso passa despercebido, (...) mas se o ministrante ele se envolve e também se ele tem aquele incentivo</i></p>

		<p>Sugestão de atividades para melhor atender os estudantes deficientes visuais na instituição</p>	<p><i>da instituição que a que ele representa, se ele tem aquele incentivo, aí a coisa flui muito mais”.</i></p> <p>Rosa sugere a instituição crie meio de “oferecer acessibilidade externa também, que a gente não tem, não sei como é que faria, campanhas, alguma coisa assim, e o envolvimento maior (...) da reitoria, não sei.... Isso não quer dizer que a reitoria também não tá vendo isso, mas eu acho que tem muito mais coisas, muita tecnologia que pode trazer acessibilidade, que pode trazer o deficiente pra sala de aula, pra ter uma inclusão com maior conforto e menor tempo também”.</p> <p>Verde sugere que a instituição ofereça mais cursos profissionalizantes para qualificar o deficiente e suprir uma carência das empresas contratantes não apenas pela obrigatoriedade das cotas.</p> <p>Vermelho propõe a oferta dos demais cursos da instituição com maior divulgação “pra que outros deficientes tenham essas oportunidades que a gente teve” e que não seja apenas “numa turma exclusiva, mas que os cursos que as pessoas também possam participar em demais turmas” e justifica-se “porque eu acho que quando a gente também convive com outras pessoas dentro de uma sala de aula que não tem a deficiência que a gente tem, a gente troca muito conhecimento”.</p>
--	--	--	---

<b>Categoria</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Unidade de Contexto</b>	<b>Unidades de Registro</b>
Motivações e	Motivação para participar do curso	Motivação para entrar no curso	Marrom e Roxo reportam que tinham interesse em cursar Inglês, e que não tinha feito isso antes por falta de oportunidade. Roxo diz: “ <i>Eu sempre tive interesse em fazer o curso de inglês, mas era difícil arranjar um curso de inglês sabendo dessa deficiência né?</i> ” Já Laranja conta que resolveu fazer o curso porque estava ocioso e foi uma forma de se ocupar. Ele declara: “ <i>... quando apareceu essa oportunidade, eu iria encarar como algo pra passar o tempo, pra não ficar à toa, que eu tava procurando sempre alguma coisa pra poder passar o tempo, me ocupar.</i> ”
		Conhecimento da oferta de curso semelhante em outra instituição	Marrom, Roxo e Laranja afirmam não ter conhecimento de outra instituição em Brasília que ofereça um curso de Inglês voltado para deficientes visuais.
		Reação dos familiares e amigos	O sujeito Laranja conta que a reação dos seus familiares e amigos foi de orgulho de vê-lo fazendo algo, apesar das suas condições. Marrom reporta que os familiares e amigos ficaram satisfeitos em saber da participação dela neste curso. O sujeito Roxo relata que a reação inicial foi de surpresa e que em seguida foi também de satisfação e alegria.

expectativas em relação ao curso	Expectativas atendidas em relação ao curso	Dificuldades de adaptação encontradas	Roxo afirma que não teve nenhuma dificuldade em relação ao curso. Mas, Marrom e Laranja reportam que tiveram dificuldades em relação ao aprendizado da língua inglesa, e que no decorrer do curso, elas foram desaparecendo conforme eles a aprendiam o idioma. Marrom declara: “(...) <i>minha dificuldade é a linguagem, minha língua não enrola pra falar direito não, mas aos poucos nós aprendemo, devagarzinho, devagarzinho (...)</i> ”. Marrom também relata que teve dificuldade com o bededouro, pelo fato de este não ser adaptado às suas necessidades.
		Processo de adaptação	Laranja reporta que sua adaptação ao curso foi rápida.
		Fator que mais contribuiu com a adaptação	Laranja conta que os fatores que contribuíram para o processo de adaptação foi o companherismo e amizade entre os colegas de classe e o atendimento e tratamento dado pela comunidade escolar. Marrom menciona a utilização do material adaptado.
		Motivação para permanência e conclusão do curso	Laranja diz que sua motivação para continuar foi que aprendeu a gostar da língua e pela satisfação em desfrutar de uma experiência nova. Ele relata “(...) <i>minha dedicação depois que eu aprendi a gostar, pra quem queria vir só pra ocupar o tempo e depois começou a gostar, aí a pessoa se dedicando com certeza ela desenvolve, se adapta bem, consegue, conquista.</i> ”

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Unidade de Contexto</b>	<b>Unidades de Registro</b>
Acessibilidade	Percepção acerca do acesso ao	Acesso ao <i>Campus</i>	Laranja reporta que tinha facilidade em acessar o <i>Campus</i> pela disponibilidade de transporte coletivo que dispunha em sua cidade. Marrom relata que para chegar ao <i>Campus</i> pegava duas conduções e o percurso durava cerca de uma hora e meia. Roxo diz que ia andando para o <i>Campus</i> . Enquanto Marrom diz que o que desanimava era o percurso, “(...) <i>Desanimava mesmo o percurso né, na hora de saída que era meio complicado.</i> ”

ao <i>Campus</i> e estrutura física	<i>Campus</i> e estrutura física	Percepção acerca da estrutura física do <i>Campus</i> e ao redor dele	Laranja relata que no antigo <i>Campus</i> onde o curso iniciou não havia acessibilidade nenhum ao redor do <i>Campus</i> e com a mudança o acesso ficou mais simplificado. Laranja conta que: “(...) as pessoas sempre se dedicava a nos ajudar, pessoal da segurança, da recepção, professora muitas vezes nos deixava na parada, nos ajudava a pegar o ônibus. Tudo isso contribuía pra o mais fácil acesso ao <i>Campus</i> .” Roxo compartilha da mesma opinião sobre o <i>Campus</i> antigo e acrescenta que lá havia muitos obstáculos, degraus e barreiras, Afirma que com a mudança melhorou, mas que ainda existem problemas, como o de atravessar a principal Avenida (Pistão Sul). Marrom também relata dos problemas existentes ao redor do <i>Campus</i> atual, que para ela são basicamente a existência de vários semáforos sem aviso sonoro para facilitar a travessia do deficiente visual. Marrom conta que “(...) não existia sinal sonoro, que é muito difícil de atravessar lá, (...) quando ia pra ir embora, que ia era muito longe, pra ir embora era que ficava muito longe. Que se fosse a gente fosse sozinho, não dava conta (...)”
-------------------------------------	----------------------------------	---	--

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Unidade de Contexto</b>	<b>Unidades de Registro</b>
Inclusão Social	Opinião do (a) entrevistado (a)	Percepção acerca das ações e adaptações desenvolvidas pelo <i>Campus</i> para promover a inclusão	Laranja afirma que as ações realizadas foram uma forma de conscientizar as pessoas em relação à deficiência visual e serviu para mostrar à comunidade escolar que as pessoas com deficiência visual são capazes de realizar algo e diminuir a discriminação. Diz que “Foi muito bacana pra poder conscientizar as pessoas que os deficientes são seres humanos, simplesmente carregam a deficiência que eles não pediram pra ser deficiente, mas infelizmente e muitas vezes a sociedade é que discrimina.” E afirma que as adaptações realizadas atendiam às suas necessidades e o permitiram acompanhar o curso tranquilamente. Marrom ressalta a importância uso de materiais adaptados e do piso tátil. Roxo não percebe as adaptações feitas na estrutura física do <i>Campus</i> , mas relata que os materiais adaptados ajudaram muito e as ações em sala facilitaram o processo de aprendizagem da língua.

e Escolar	acerca das ações e das adaptações realizadas no <i>Campus</i> para promover a inclusão	Análise sobre a compreensão e comportamento da comunidade escolar sobre os assuntos relacionados à inclusão e deficiência visual	Marrom e Roxo ressaltam que a postura colaborativa, acolhedora e atenciosa da comunidade escolar. Afirmam que as pessoas eram muito educadas e tinham boa vontade em ajudar. Marrom relata que teve até uma funcionária que aprendeu como conduzir os deficientes visuais e que isso os auxiliava muito, mas Laranja afirma que faltou preparação adequada em como guiar um cego corretamente.. Laranja diz: <i>“eles tinham boa vontade, vinha, perguntava, mas não tinha aquela preparação para lidar, pra locomover, como guiar, que sabe que a gente, eles não pode pegar na gente, a gente é que segura eles, só faltou capacitação dos funcionários.”</i>
		Participação no Projeto Maquete Sensitiva	Laranja diz que se sentiu importante em participar da atividade. Marrom afirma que <i>“a atividade serviu para melhorar a aprendizagem”</i> .
		Entendimento do(a) entrevistado (a) sobre inclusão social	Laranja diz que inclusão social é <i>“uma integração da pessoa com deficiência à sociedade, a curso, a escola, a trabalhos, é uma integração a comunidade.”</i> Já para Marrom inclusão social significa igualdade independente das diferenças.  Roxo afirma: <i>“ o sujeito que vive nessa sociedade, mas não (..) tá conectado com o povo, com essa sociedade, ele tá excluído”</i> . (...) Para ele, a inclusão social é <i>“trazer este indivíduo para viver em sociedade, tá incluído aí, então por exemplo, tem curso de inglês, ahhh, porque o cara é deficiente visual não pode fazer o curso de Inglês.. está excluído.. vamos botar o cara pra fazer curso de inglês? Vamos! Vamos inclui-lo ... é mais ou menos isso...”</i>

categorias	Subcategorias	Unidade de Contexto	Unidades de Registro
------------	---------------	---------------------	----------------------

Inclusão Social e Escolar	Identificação do papel do curso para a promoção da inclusão social e escolar	Sentimento do (a) entrevistado (a) sobre o curso	Laranja afirma : “(...) o curso de inglês pra mim foi o primeiro passo que eu dei pra poder me alavancar.” Enquanto Marrom diz que o curso de inglês representou “um ponto muito positivo” e Roxo declara o curso foi “uma alegria gostosa. Primeiro porque devido aos meus 76 anos, voltar a estudar foi lindo, lindo, lindo, lindo. Segundo que o curso foi gostoso, maravilhoso (...)” e evidencia sua satisfação em retornar ao ambiente escolar.
		Relevância e consequências do curso na vida do (a) entrevistado (a)	Para Laranja o curso foi útil na aquisição de novos conhecimentos, ele relata que: “depois que eu terminei o curso de inglês eu entrei pra Olimpíada do conhecimento, no SENAI fui representante aqui no DF, então por ser você mexer com Office, tem muito inglês, então quer dizer, já cheguei lá com inglês, então não fiquei perdido, me ajudou muito, me ajudou muito no meu cotidiano” e complementa dizendo “foi importante, porque quando você aprende algo novo na sua vida, que não seja mais aquele básico, aprende algo novo faz toda a diferença (...)”. Para Marrom que uma mudança de paradigmas, pois relata que não gostava da língua inglesa nem dos norte-americanos, e depois da experiência do curso afirma: “(...) fiquei até com vontade agora de ir nos Estados Unidos, depois do curso que eu terminei, fiquei mais interessado de ir lá conhecer, algumas cidades”.

<b>Categoria</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Unidade de Contexto</b>	<b>Unidades de Registro</b>
------------------	----------------------	----------------------------	-----------------------------

Contribuições para o desenvolvimento de práticas inclusivas	Sugestões que possam contribuir para o desenvolvimento de práticas inclusivas na Instituição	Sugestão de atividades para melhor atender os estudantes deficientes visuais na instituição	<p>Laranja e Marrom sugerem a capacitação de professores. Laranja diz: “(...)acho que <i>primeiramente (...) os professores têm que ser capacitados (...) se tem um professor capacitado e um material próprio pro deficiente, dá pra você acompanhar a turma tranquilo.</i>”, “(...) acho que <i>o básico é a capacitação dos professores, no início foi difícil, mas depois a senhora conseguiu.</i>”</p> <p>E ressalta que a formação do professor faz muita diferença no atendimento aos alunos deficientes: “(...)se <i>chega um deficiente visual numa sala de aula, num determinado curso, e se o professor, não é que o professor vai ter má vontade não, mas ele vai querer fazer o melhor, mas se ele não tá preparado pra lidar com aquela situação, pra passar um material, pra poder guiar, pra poder mostrar a sala, mostrar o ambiente, quer dizer, fica perdido.</i>”</p> <p>E Marrom denuncia: “(...), <i>tá faltando muito professor capacitado que esteja pronto pra dar uma aula pra deficiente visual ou pra outro deficientes, que tá faltando muito mesmo, muito mesmo.</i>”</p>
		Aperfeiçoamento da proposta do curso	<p>Laranja e Roxo ressaltam o aprimoramento das adaptações no processo ensino aprendizagem ao longo do curso. Laranja declara: “(...) no começo pra senhora foi difícil, uma experiência nova pra senhora, mas no decorrer do curso a senhora já conseguiu se adaptar com a gente.”</p> <p>Enquanto Roxo sugere a continuação do curso para o aperfeiçoamento dos alunos como da docente e diz: “(...) <i>certas coisas que a turma vai trazendo as necessidades pra professora e a professora vai colocando, acertando essas dificuldades. Então se nós tivéssemos mais tempo ainda, a gente estaria até bem melhor. E a professora também (...)</i>”</p>

**IFB/PREX/COORDENAÇÃO DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA  
RELATÓRIO DE ATIVIDADES – NAPNE  
Núcleo de Atendimento às Necessidades Específicas**

**CAMPUS: Taguatinga Centro**

Ano de Instalação: 2011

Portaria Vigente: Portaria No 691, de 29 de setembro de 2011.

Membros da Equipe Napne em atuação: Ao todo são 14 membros.

**Objetivo do Núcleo:** Promover a criação da cultura da aceitação da diversidade e, principalmente a quebra de barreiras arquitetônicas, educacionais e atitudinais no campus.

<b>ALUNOS ATENDIDOS/ANO - 1/2013</b>	<b>CURSO/NECESSIDADE ESPECÍFICA</b>	<b>ALUNOS ATENDIDOS/ANO – 2/2013</b>	<b>CURSO/NECESSIDADE ESPECÍFICA</b>
<b>2 ALUNOS</b>	<b>PRONATEC – DEFICIÊNCIA FÍSICA</b>	<b>- 1 ALUNO</b>	<b>- PRONATEC/DEFICIÊNCIA FÍSICA</b>
<b>8 ALUNOS</b>	<b>FIC- INGLÊS/DEFICIÊNCIA VISUAL</b>	<b>- - 6 ALUNOS</b>	<b>- FIC-INGLÊS/DEFICIÊNCIA VISUAL</b>

**Descrição do funcionamento do núcleo:**

O NAPNE do *Campus* Taguatinga Centro instalado desde 2011, não tinha sala própria até que ocorresse a mudança de prédio em outubro de 2012. Essa mudança viabilizou um espaço para atendimento e armazenamento e organização dos materiais do NAPNE, os quais estavam guardados no almoxarifado do *Campus*.

O Coordenador de Assistência Estudantil e a Assistente Social dividem o espaço com o NAPNE para realizarem suas atividades de atendimento. Ainda não foi determinado um horário de funcionamento da sala, uma vez que que só é acionada quando há necessidade.

Nosso *Campus* realizou reuniões periódicas com os membros da NAPNE durante todo o ano de 2013.

O núcleo não dispõe de bolsistas e monitores. A carga horária dedicada pela coordenadora ao NAPNE é de 4 horas semanais, período em que se realiza leituras, pesquisas, contato e divulgação no *Campus* sobre as atividades do NAPNE.

**Principais Ações/ Projetos desenvolvidos pelo Núcleo em 2013:**

- Oferta do curso Inglês para deficientes visuais nos dois semestres letivos;
- Participação em reuniões mensais com os demais NAPNEs do IFB;
- Aplicação do Questionário de Acompanhamento do NAPNE;
- Aquisição de Cadeiras de Rodas e Softwares para atendimento específico de alunos;
- Parceria com a Biblioteca Braille de Taguatinga para divulgação do curso de Braille;
- Oferta e realização do Curso Iniciação ao Sistema Braille, nos dois semestres letivos;
- Realização da Oficina de Audiodescrição com certificação junto à Coordenação de pesquisa e Extensão;
- Participação no Fórum de Educação Inclusiva;
- Participação no Encontro de NAPNEs;
- Participação na visita técnica Caravana da Acessibilidade em Maio/2013.
- Participação no curso “ Alfabetização no Sistema Braille” no Instituto Benjamin Constant.
- Planejamento e desenvolvimento de atividades de conscientização na Semana da Acessibilidade com o envolvimento de toda comunidade escolar com certificação junto à Coordenação de pesquisa e Extensão;
- Apoio ao “Curso para Acompanhantes de Pessoas com Autismo”;
- Participação na I FEPET;
- Divulgação do Curso de Braille.
- Participação na SBPC.

**Quais as atividades desenvolvidas em parceria da Coordenação de Educação Inclusiva:**

- A oferta do curso Inglês para Deficientes Visuais só foi possível com o apoio da Coordenação de Educação Inclusiva, que nos auxiliou na divulgação e desenvolvimento do curso.

- O curso de Braille com carga horária de 40 horas, desenvolvido em parceria da Coordenação de Educação Inclusiva para toda comunidade escolar do IFB, foi viabilizado em decorrência das necessidades surgidas no curso de Inglês. Ressalta-se que alunos e professores do *Campus* e da SEEDF estão cursando Braille para aperfeiçoar o processo de Ensino/Aprendizagem.

**Principais dificuldades relacionadas ao funcionamento do núcleo:**

- Falta de visibilidade do NAPNE nas atividades do *Campus*.
- Falta de envolvimento e fortalecimento do grupo em geral.

**Principais pontos positivos relacionadas ao funcionamento do núcleo:**

- Crescimento profissional.
- Aquisição de conhecimentos diversos.
- Resultados das ações em evidência no *Campus*.
- Pessoas com necessidades específicas atendidas e respeitadas no *Campus*.

**O núcleo dispõe de quais recursos / qual a origem:**

O núcleo possui muitos livros, DVDs, materiais para deficientes visuais, como regletes, bolas com friso, lupa, notebook, etc. A maioria do material adquirido foi fornecido pela Coordenação de Educação Inclusiva. As Cadeira de rodas foram adquiridas pela Coordenação de Administração do *Campus*.

**Sugestões/Solicitações:**

- Sugiro que o Mestrado em Educação Inclusiva seja ofertado para as pessoas que estão envolvidas com os NAPNES em cada *Campus*, pois com pessoas mais capacitadas a frente nos núcleos teremos mais autoridades e autonomia para geri-los.

Local/data

\_\_\_\_\_  
Coordenação do Napne

\_\_\_\_\_  
Direção de Ensino, Pesquisa e Extensão