



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL
ESCOLA DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ANDREIA CABRAL COLARES PEREIRA

**TRANSVERSALIDADE, INCLUSÃO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS:
POSSIBILIDADES PARA OPERACIONALIZAR POLÍTICAS E
REPENSAR CURRÍCULOS**

Prof.^a Dr.^a Lucia Maria Martins Giraffa
Orientadora

Porto Alegre
2016



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL
ESCOLA DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ANDREIA CABRAL COLARES PEREIRA

**TRANSVERSALIDADE, INCLUSÃO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS:
POSSIBILIDADES PARA OPERACIONALIZAR POLÍTICAS E REPENSAR
CURRÍCULOS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS, como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutora em Educação.

Orientadora:

Prof.^a Dr.^a Lucia Maria Martins Giraffa

Porto Alegre
2016

Ficha Catalográfica

P436t Pereira, Andreia Cabral Colares.

Transversalidade , inclusão e práticas pedagógicas : possibilidades para operacionalizar políticas e repensar currículos / Andreia Cabral Colares Pereira. —2016.

172 f. : il.

Orientadora: Profa. Dra. Lucia Maria Martins Giraffa.

Tese (doutorado) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul —PUC-RS, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2016.

1. Educação inclusiva. 2. Políticas inclusivas. 3. Práticas pedagógicas. 4. Formação docente. 5. Transversalidade. I. Giraffa, Lucia Maria Martins. II. Título.

CDD 371.9

Catálogo na publicação:
Bibliotecária Vivian I. M. Ritta CRB 10/1488
Biblioteca IFSul - Câmpus Pelotas

ANDREIA CABRAL COLARES PEREIRA

**TRANSVERSALIDADE, INCLUSÃO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS:
POSSIBILIDADES PARA OPERACIONALIZAR POLÍTICAS E REPENSAR
CURRÍCULOS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS, como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutora em Educação.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Lucia Maria Martins Giraffa – PUCRS (Orientadora)

Prof.^a Dr.^a Cleoni Maria Barboza Fernandes – PUCRS

Prof.^a Dr.^a Márcia de Borba Campos – PUCRS

Prof.^a Dr.^a Lucila Maria Costi Santarosa – UFRGS

Prof.^a Dr.^a Olga Maria Lima Pereira – IFSUL

Porto Alegre
2016

Ao meu companheiro desta jornada, Edison Colares, pela parceria e pelo amor incondicional. Amo-te, infinitamente!

Ao meu filho, Tainã Cabral, e à minha filha, Marina Cabral, pelo amor, pela cumplicidade e por encorajarem minhas lutas diárias.

Ao meu pai, Alvino Cabral, e à minha mãe, Enedi Cabral (*in memoriam*), por um dia terem acreditado que a “filha do mineiro” iria ser “doutora”.

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, Professora Lúcia Giraffa, pela parceria e pelas valiosas contribuições neste percurso. Grata pelas aulas, pelos encontros no grupo ARGOS, pelas orientações e pelas palavras ditas nas horas em que mais precisei ouvi-las.

A todas as docentes do PPGEdU, da PUCRS, que contribuíram para o meu crescimento intelectual e para o desenvolvimento deste trabalho; em especial, à Professora Cleoni Barbosa Fernandes e à Professora Mônica de La Fare, pela contribuição nos encaminhamentos desta pesquisa.

Aos colegas do Grupo de Pesquisa ARGOS, pelo compartilhamento de angústias, sonhos, ideias e esperanças na educação.

Aos servidores/as do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense que colaboraram com esta investigação, disponibilizando seu tempo e as informações da Instituição para a construção das análises da pesquisa.

Ao meu amigo Jorge Amaro de Souza Borges, pelas palavras que sempre me fortaleceram na luta por uma escola mais humana e inclusiva, pelo apoio nas reflexões desta tese e pela amizade que nos une por uma das mais belas causas da humanidade: a inclusão.

Às minhas colegas Caterine Mendes e Olga Pereira, do Departamento de Ações Inclusivas, que estiveram ao meu lado na construção de um IFSul mais inclusivo.

Aos colegas da Pró-Reitoria de Extensão e Cultura do IFSul, com os quais divido esta conquista.

Ao Governo Brasileiro e à sua população de contribuintes, que possibilitaram o financiamento dos meus estudos, os quais foram realizados com bolsa da CAPES.

O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros. [...] Qualquer discriminação é imoral e lutar contra ela é um dever, por mais que se reconheça a força dos condicionamentos a enfrentar.

(Paulo Freire, Pedagogia da autonomia, 1996)

RESUMO

Esta pesquisa buscou compreender como o corpo docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense – IFSul vem atendendo à significativa demanda de estudantes com deficiência e como os docentes transpuseram suas lacunas de formação específica em seus currículos ao criarem práticas pedagógicas, estratégias e recursos para proporcionar aos discentes oportunidades de aprendizagem, organização de suas estratégias/práticas pedagógicas, desafios e oportunidades vivenciadas no seu cotidiano docente, apesar das múltiplas limitações identificadas, tanto em nível de políticas, infraestrutura ou ecossistema escolar. O ecossistema escolar é composto pelos gestores, professores, estudantes, pais, colaboradores, os quais necessitam possuir um entendimento do que seja uma ação inclusiva e formativa para podermos ter efetivamente um trabalho que resulte na inclusão deste estudante com algum tipo de deficiência. Acreditamos que as ações formativas transversais sejam o caminho para a formação docente, refletidas nas práticas pedagógicas criadas pelos professores. A pesquisa de cunho qualitativa, abordagem exploratória, apoiada em um estudo de caso usou como elementos de coleta de dados questionários online semiestruturados, roteiros de entrevistas, documentos relacionados à legislação e à política de inclusão. A análise de dados foi feita com uso da Análise Textual Discursiva proposta por Bardin. As entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas, objetivando não só a familiarização do tema pelo olhar do docente, como também captar a essência de tudo que foi dito, seus sentidos e significados. Os resultados apontam a fragilidade na formação dos professores para tratar a questão da educação inclusiva na perspectiva da transversalidade. Ou seja, no que se refere a processos educacionais, ao conhecimento de práticas pedagógicas inclusivas; estamos carentes de profundas reflexões e isso se percebe nos currículos de formação de professores, que, quando tratam da questão da inclusão, abordam-na de forma fragmentada. Esta tese aponta indicadores que permitem ampliar a discussão relacionada à política inclusiva, caminhos possíveis de reestruturação dos currículos de formação docente para abordar o tema de forma transversal e elenca, de maneira comentada, as práticas criadas pelos docentes entrevistados. Acreditamos que tais práticas podem servir de referência para aqueles que desejam, ou precisam, trabalhar com estudantes com algum tipo de deficiência. Talvez a maior contribuição tenha sido dar voz e espaço aos docentes que não esmoreceram diante do desafio a eles/elas impostos. Espera-se, assim, contribuir para a construção de uma sociedade mais fraterna, uma vez que a pesquisa no campo das ciências humanas pode/deve ser um vetor de auxílio à mudança social.

Palavras-chave: Políticas Inclusivas. Educação Inclusiva. Práticas Pedagógicas. Formação Docente. Transversalidade.

ABSTRACT

This research intends to understand how the faculty from IFSul (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense, Brazil) have been attending to the high request of students with some kind of deficiency and how they overcome their lack of knowledge about this matter in their curriculum in order to create pedagogical practices, strategies and resources to give to the students learning opportunities of inclusive form, the organization of their strategies / pedagogical practices, challenges and opportunities in their teaching routine, despite of the multiple identified limits, such as politics, environment or educational ecosystem. The educational ecosystem is composed by managers, teachers, students, parents, collaborators, and they need to know what an inclusive and formative action is so we can have a work resulting in the inclusion of these students with some kind of deficiency. We believe that transversal formative actions may be the way to a teacher formation reflected in pedagogical practices created by teachers. The qualitative research, exploring approach, supported by a case study used as its gathering elements from semi-structured online questionnaires, interview scripts, documents related to law and inclusive politics. The data analysis was made with the usage of Discursive Textual Analysis proposed by Bardin. The interviews were recorded and later transcribed in order to not only familiarize teachers to the issue as well as to understand what was said and meaning. The results point to a weakness in the formation of teachers to deal with the issue of inclusive education in the perspective of transversality. So, referring to educational process, that means inclusive pedagogical practice, we are poor in deep thought and this can be seen in the curricula in which this topic is referred to fragmentalized. This thesis indicates ways to amplify the discussion related to inclusive politics, possible ways to restructure the formation of teachers to approach in a transversal way, and selects with comments the practices created by the interviewed teachers. We believe that these practices can be references for those who wish or need to work with students with some kind of deficiency. Perhaps the best contribution is to give room for teachers in order to not give up facing the challenge. By doing this, we hope to build a more fraternal society, since studies in this area must be a tool in order to create social changes.

Key words: Inclusive Politics, Inclusive Education, Pedagogical Practices, Teachers Formation, Transversality.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- ABNT – Associação Brasileira de Normas Técnicas
- AEE – Atendimento Educacional Especializado
- APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
- BPC – Benefício de Prestação Continuada
- CAPS – Centro de Atenção Psicossocial
- CDPD – Convenção Internacional da Organização das Nações Unidas dos Direitos da Pessoa com Deficiência
- CEB – Câmara de Educação Básica
- CEFET – Centro Federal de Educação Tecnológica
- CENESP – Centro Nacional de Educação Especial
- CER – Centros Especializados em Reabilitação
- CF – Constituição Federal
- CNE – Conselho Nacional de Educação
- CNRTA – Centro Nacional de Referência em Tecnologia Assistiva
- CONADE – Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência
- CRAS – Centro de Referência em Assistência Social
- FADERS – Fundação de Articulação e Desenvolvimento de Políticas Públicas para Pessoas com Deficiência e com Altas Habilidades no Rio Grande do Sul
- IBC – Instituto Benjamin Constant
- ICT – Instituições Científicas e Tecnológicas
- IFES – Instituições Federais de Ensino Superior
- IFSUL – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense
- INES – Instituto Nacional da Educação dos Surdos
- LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais
- MEC – Ministério da Educação
- NAAH/S – Núcleos de Atividade das Altas Habilidades/Superdotação
- NAPNE – Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Específicas
- NBR – Norma Brasileira
- ONU – Organização das Nações Unidas

PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação
PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional
PNE – Plano Nacional de Educação
PNPS – Política Nacional de Participação Social
PPA – Plano Plurianual
PRONATEC – Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PUCRS – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
SDH/PR – Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República
SECADI – Secretaria de Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEM – Salas de Recursos Multifuncionais
SIPESQ – Sistema de Pesquisa
SUS – Sistema Único de Saúde
TA – Tecnologia Assistiva
TD – Tecnologia Digital
TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação
UAB – Universidade Aberta do Brasil
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
1.1 Objetivos e questão de pesquisa	19
2 REFERENCIAL TEÓRICO	23
2.1 O contexto histórico da inclusão	25
2.2 Compreendendo a organização da política pública	34
2.2.1 As transformações do marco legal.....	36
2.2.2 Órgãos gestores e seu papel.....	37
2.2.3 Espaços de controle social.....	41
2.2.4 Construindo planos e programas	43
3 ORGANIZAÇÃO DA PESQUISA	45
3.1 Cenário da pesquisa	45
3.2 Sujeitos da pesquisa	47
3.3 Organização da coleta de dados	48
3.4 Organizando os instrumentos e estabelecendo a sistemática do trabalho	49
3.5 Questões éticas	50
4 ANÁLISE DE DADOS	52
4.1 As categorias utilizadas para dialogar com os dados	53
4.1.1 Concepções sobre inclusão, deficiência e acessibilidade na voz dos referidos docentes	53
4.1.2 Estratégias e práticas pedagógicas.....	64
4.1.3 Reorganização curricular para a educação inclusiva	75
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	91
5.1 Trabalhos futuros	101
REFERÊNCIAS	103
APÊNDICES	
APÊNDICE I – Termo de consentimento livre e esclarecido	109
APÊNDICE II – Questionário aplicado nas entrevistas	110
APÊNDICE III – Lista de tecnologia assistiva desenvolvida no IFSul	112
APÊNDICE IV – Glossário de termos relacionados à pessoa com deficiência	114
APÊNDICE V – Legislação de amparo à pessoa com deficiência no Brasil	117

ANEXOS

ANEXO I – Principais indicadores da educação especial	126
ANEXO II – Ações de apoio ao desenvolvimento inclusivo dos sistemas de ensino.....	140
ANEXO III – Avanços da política da pessoa com deficiência no Brasil 2015/2016.....	148
ANEXO IV – Política de inclusão e acessibilidade do IFSUL	158

1. INTRODUÇÃO

Esta tese apresenta o resultado da pesquisa relacionada às questões da transversalidade, da inclusão, das práticas pedagógicas e das possibilidades para operacionalizar e repensar currículos na perspectiva da inclusão. O interesse em abordar os processos inclusivos no Instituto Federal Sul-Rio-Grandense (IFSul) relaciona-se aos estudos desenvolvidos desde o curso de Mestrado em Educação (PEREIRA, 2011), que discutiu alguns significados que se produzem e reproduzem nas políticas de inclusão, problematizando as representações docentes sobre os estudantes com deficiência nos cursos do IFSul, Campus Charqueadas. No doutorado, buscou-se aprofundar a reflexão no sentido de compreender as implicações relacionadas ao tema; para tal, ampliamos o olhar aos catorze campi do Instituto. Como servidora do IFSul e, desde 2014, exercendo a função de Chefe do Departamento de Ações Inclusivas, envolvida diretamente com os Núcleos de Apoio às Pessoas com Necessidades Específicas – NAPNEs e com os servidores docentes, pude ter acesso às discussões relacionadas aos processos inclusivos da Instituição e fui favorecida pela possibilidade de visitar todos os espaços, a fim de conhecer as diferentes realidades, entrevistar pessoas e ver *in loco* o contexto em que as ações eram realizadas.

A educação é desafiada, permanentemente, a se reformular. Portanto, precisamos estar sempre dispostos a vencer nossas próprias resistências e a viabilizar a construção de uma Escola Pública que, de fato, eduque para o exercício pleno da cidadania e seja instrumento de transformação social. De forma ainda mais efetiva, precisamos referenciar nossa prática no nosso próprio discurso. Por exemplo, refletir o que significa para cada um de nós a afirmação, tantas vezes repetida, de que devemos “formar um cidadão crítico, reflexivo, autônomo, ciente de seus direitos e deveres, capacitado para participar da construção de uma sociedade mais igualitária”. Se esse é realmente o propósito de todos os que repetem tal discurso, é preciso transpô-lo para as relações concretas de nossa prática educativa. Percebe-se que as discussões a respeito das relações entre a formação escolar e o poder que detêm aqueles que dominam o conhecimento são pouco frequentes no ambiente escolar. E, quando provocadas, sofrem uma forte resistência dos que não percebem outra concepção de educação escolarizada que não seja aquela que vivenciaram ao longo de sua experiência, seja como estudante, seja como docente. Nessa conjuntura, a escola tem um papel significativo na difícil tarefa de construir uma sociedade embasada em novos valores.

De acordo com Fernandes e Cunha (2013, p. 52),

os questionamentos sobre a formação, buscando suas finalidades eticoculturais e cidadãs, trazem inquietações para a produção de sentidos que permitam uma compreensão e uma intervenção possível nos processos formativos. Esses processos estão impregnados das ideologias e dos valores, nem sempre percebidos, mas revelados nos atos e nas escolhas realizadas.

Portanto, práticas da Escola e da Educação, espaços que a história nos mostra como os primeiros a acolherem as pessoas com deficiência no arcabouço das políticas públicas servem para que possamos, em um primeiro momento, compreender a dinâmica do processo em que vivemos e, assim, afirmar que a garantia de direitos da pessoa com deficiência passa pela organização de uma política que está em construção, seja dos espaços e das estruturas, seja dos conceitos.

Conforme Fernandes e Cunha (2013, p. 55),

é certo que nem a história nem as instituições são lineares, mas se constituem como espaços de contradição. São produzidas e se produzem no movimento da vida cotidiana, o que pode favorecer rupturas e continuidades, bem como construir uma consistente epistemologia da prática.

Modelos que transformam paradigmas exigem profundas imersões formativas nos mais variados espaços sociais. Esse é um desafio do presente: garantir que esses diálogos sejam democráticos, para que, assim, a conexão dos direitos conquistados possa ser traduzida em uma agenda que, de fato, seja o desejo da sociedade.

A inclusão escolar em um país como o Brasil, que busca minimizar as desigualdades sociais, significa buscar parcerias, ações conjuntas e solidárias entre o público e o privado, entre o social e o individual, entre a escola e a família, entre a sociedade civil e o Estado.

Conforme Pereira (2009), essas variáveis ganham relevância e passam a exigir maior atenção, posto que, via de regra, o currículo informal, presente na história de cada estudante, constitui importante fonte de insumos para o planejamento, a seleção e a execução das atividades. A inclusão educacional deve oferecer aos estudantes com deficiência a possibilidade de se capacitar profissionalmente, dentro das habilidades, aspirações e condições de cada um. Cabe, pois, às instituições educacionais conhecer em profundidade tanto as deficiências como o mercado de trabalho, para que possam atender às demandas exigidas. A inclusão não pode se restringir ao acesso dos estudantes com as denominadas deficiências às escolas, ou seja, dar acesso a discentes que possuam algum tipo de deficiência e acessibilizar os espaços públicos, mas deve observar a necessidade desse segmento da população em se manter economicamente ativo, para que sua autonomia seja não só de direito, mas também de fato.

As escolas profissionalizantes tecnológicas têm diante de si o desafio de efetivar políticas inclusivas, propiciando a possibilidade de ingresso nesses espaços escolares, tarefa destinada, historicamente, somente a escolas especializadas.

Não basta tornar acessível o ambiente de estudo, mas antes proporcionar atendimento e condições propícias que possibilitem a permanência desses estudantes nos cursos da instituição. É importante que haja consonância das escolas profissionalizantes e especializadas com a comunidade e as empresas, de forma sistematizada, organizada e participativa, a fim de que exerçam seu papel de forma plena.

As políticas existentes para a inclusão da pessoa com deficiência atacam, tipicamente, as consequências e não as causas da exclusão social, como a baixa escolaridade. São necessárias políticas que causem impactos também para a oferta de trabalho qualificado que atenda às especificidades desse estudante.

De acordo com Fernandes e Cunha (2013, p. 61), “as mudanças na sociedade definirão sempre novas abordagens para a educação dos homens e, como decorrência, diferentes aportes no papel e formação de professores, o que se coloca como um permanente desafio para a pesquisa e para a universidade.”

A ideia da escola inclusiva pressupõe, portanto, mudanças tanto no âmbito individual, quanto no coletivo, o que implica modificação de um paradigma socio educacional. Para Sasaki (2004, p. 1):

na vida educacional, o que vai mudar daqui para frente é o paradigma pelo qual deverá ser vista a inserção escolar de pessoas com deficiência nos níveis pré-escolar, infantil, fundamental, médio e superior. Esse paradigma é o da inclusão social – as escolas (tanto as comuns como as especiais) precisam ser reestruturadas para acolherem todo o espectro da diversidade humana representada pelo alunado em potencial, ou seja, pessoas com deficiências físicas, mentais, sensoriais ou múltiplas e com qualquer grau de severidade dessas deficiências, pessoas sem deficiência e pessoas com outras características atípicas, etc. É o sistema educacional adaptando-se às necessidades de seus estudantes (escolas inclusivas), mais do que os estudantes adaptando-se ao sistema educacional (escolas integradas).

Mas, para que a escola regular trabalhe dentro desse novo paradigma, é necessário que a comunidade escolar, em especial o corpo docente, prepare-se para atuar com essa nova realidade que se apresenta no cotidiano da sala de aula. Lidar com o diferente representa, para cada pessoa, a desconstrução de aspectos da sua história de vida, da sua singularidade. Será necessário descobrir novos caminhos, indo ao encontro da desconstrução de preconceitos, respeitando o outro na diferença e acolhendo-o de maneira solidária. A inclusão deve ser concebida de forma generalizada, cada um na sua própria identidade. A escolarização da pessoa

com deficiência vem passando por importantes mudanças conceituais, fundamentadas em novos paradigmas educacionais, que sustentam uma escola de qualidade para todas as pessoas, aberta ao convívio com a pluralidade cultural, étnica, socioeconômica e individual, tendo como responsabilidade a missão de conhecer, respeitar e acolher as necessidades educacionais de cada estudante.

Essa nova forma de conceber a educação preconiza a inserção do estudante com deficiência nas escolas regulares, devendo compartilhar do ensino comum como qualquer criança da sua idade. A inclusão escolar é uma prática relativamente nova.

É no teor dos benefícios que se encontra a exclusão e a inclusão das pessoas com deficiência na realidade. Acreditamos que as pessoas com deficiência não veem com relevância o fazer parte de, mas sim a exclusão que sofrem na conquista dos benefícios, destacados pelos interesses de cada um. Interesses que todos da sociedade possuem. Interesses que nos movimentam na busca dos benefícios e destes para a satisfação de nossas necessidades de várias ordens. Um exemplo disso seria a questão educacional para as pessoas com deficiência.

Percebe-se que a sociedade, como também docentes e as próprias pessoas com deficiência ainda carecem de uma reflexão crítica sobre duas questões básicas – a Integração e a Inclusão –, que são totalmente distintas, mas o entendimento é necessário e urgente. Na Inclusão, o sistema deve se adaptar às pessoas com deficiência. Destaca-se essa diferença, pois parece que, em nosso meio, estão falando de Inclusão e praticando a velha Integração. Muitas pessoas com deficiência possuem habilidades adaptativas pessoais bastante evoluídas. É nesta tríade de características envolventes, e na sua relação com o meio, que confundimos Integração e Inclusão. Pessoas com deficiência, com habilidades adaptativas apuradas, não colocarão tanto em choque suas necessidades com a falácia do meio. Conforme Pereira (2009), pode-se pensar que, nesse caso, a Inclusão está funcionando, mas, na realidade, temos uma pessoa com deficiência integrada hábil em suas características. Partindo dessa premissa, podemos destacar que, na Integração, a Escola e o Sistema ocultam seu fracasso, isolando os estudantes, apenas incluindo aqueles que não constituam um desafio à sua competência.

Para que mudanças ocorram na sociedade, deve haver responsabilidade mútua assumida pelas escolas, pelos gestores, pelos servidores, pelos diferentes programas de governo, pela própria sociedade. Nesse sentido, ao olharmos para o IFSul, verificamos que, apesar das inúmeras carências a serem resolvidas para avanços maiores na área da educação inclusiva, já estamos vivenciando um processo que, embora lento, tem buscado ressignificar a educação escolar e, particularmente, a educação voltada para pessoas com deficiência; processo ainda

com bases nas diretrizes da Declaração de Salamanca (1994), incorporadas ao Plano Nacional de Educação (2001), quando de sua elaboração.

Em geral, ainda escutamos que há pessoas que não podem ir à escola, que precisam ficar apartadas e que não irão aprender. São esses pré-conceitos recriados em relação ao outro, ao diferente que nos dão a dimensão da luta a ser enfrentada e suplantada de nossas instituições.

Para lidar com a diferença em sala de aula, esta tese também aborda a importância de que os recursos digitais acessíveis sejam devidamente incorporados ao ambiente escolar. É necessário que sejam estabelecidas práticas pedagógicas que possibilitem o uso educacional das ofertas tecnológicas; acredita-se que o agente de tal construção é o docente com o apoio dos demais servidores da instituição. Logo, investir na formação docente é fator primordial para que a inclusão aconteça de forma desejada. Nesse aspecto, é necessário que o docente se aproprie dos recursos e compreenda como ele irá contribuir nas suas intervenções pedagógicas. Ou seja, não basta disponibilizar tecnologias assistivas, é necessário definir como elas devem ser incluídas no cotidiano do estudante. Deve-se evitar a prescrição, e, sim, adotar uma postura de uso reflexivo de alternativas a serem consideradas pelo docente em função do seu contexto.

A escola, por sua vez, deverá se organizar para oferecer infraestrutura e espaços para que as metodologias tenham condições de serem executadas.

Essa mudança requer um novo acontecer didático, um currículo da diferença. Quais são os grandes desafios que a educação inclusiva encontra e quais as estratégias de superação e de continuidade dessa construção fecunda? O que me inquieta na experiência como profissional da educação que sou, como mulher comprometida com a luta social, pelo direito das pessoas com deficiência, do direito a ter direitos, direito a ser humano é que ainda seja preciso lembrar que existe uma população imperceptível dentro da própria luta pela diversidade: as pessoas com deficiência. Existe uma hierarquia, quem vale mais, quem vale menos, quem sofre mais, quem sofre menos.

A utopia hoje está traduzida na luta pelos direitos humanos, e essa luta será inglória se houver uma fragmentação entre os segmentos e se não se assumir o outro como ser humano, como autor e protagonista do direito individual e coletivo. Vivo com veemência tal processo, sinto esse impacto e reflito sobre esse cenário, mas não o aceito como algo natural e sim com inquietação.

A virtude não está em não reproduzir o preconceito e, sim, na capacidade de vigilância, de entendimento, de reposicionamento. Em que medida a formação permanente tem sido o fio condutor para trabalhar com os docentes a capacidade de perceber como a pessoa com deficiência é vista na escola e como o coletivo da escola é instigado à percepção de cada

estudante como um ser único? Como a formação permanente tem contribuído para a escola construir um currículo que realmente represente e valorize a pluralidade existente?

Procura-se, ao formular políticas, diretrizes e orientações, propor tal concepção de pluralidade, de que a pessoa com deficiência é um sujeito com direitos à educação, que precisamos transpor a barreira do *apartheid*, da segregação, que ainda nos ronda permanentemente. Há uma disputa perene de espaço, ainda existem setores e segmentos que defendem a coexistência de duas propostas de escola – a tradicional e a inclusiva –, dizendo que isso é fruto de uma escolha, de uma democracia.

A Educação Inclusiva dá-se pela superação do modelo segregacionista, refratário a qualquer tipo de política pública emancipatória. Por entender que a escola é o espaço legítimo para que todos e todas possam aprender a partir do reconhecimento e da valorização da diferença humana, este é o momento de reafirmar as conquistas, fortalecer as políticas públicas e não permitir retrocessos.

Não pode haver confusão quando se aposta na segregação de algumas pessoas, indicando que alguns são, e outros não, pessoas de direitos. É por isso que precisamos ter uma ancoragem filosófica, humana e educacional que fortaleça dentro de nós o princípio de que se há uma pessoa de direitos e uma que não os tem, então não há o direito humano para todos.

1.1 Objetivos e questão de pesquisa

Instigar reflexões pertinentes sobre a política de ações inclusivas no IFSul, refletir acerca da situação que perpassa nosso fazer, continuamente foi tarefa deste estudo.

A formação permanente dos docentes, ora ofertada nos cursos técnicos, subsequentes e de graduação, é imprescindível na implementação de processos inclusivos. No entanto, apesar desse contexto de formação que pode ser fragmentada, existem docentes que constroem práticas pedagógicas que atendem estudantes com deficiência. Logo, investigar como foi a formação desses sujeitos, como é o espaço onde atuam, que diretrizes relacionadas à gestão favoreceram a adoção de tais práticas, compreender esse complexo cenário e buscar alternativas para melhorar e ampliar políticas, espaços e currículos de formação docente que realmente tratem a questão da inclusão, da forma como entendemos, constituem as múltiplas faces do problema escolhido.

Temos um problema com múltiplas e interligadas facetas para que esta tese busque apontar possibilidades de solução, tal a complexidade nele inerente.

A partir desse problema, adotou-se como questão norteadora desta investigação:

Que ações podem ser realizadas no âmbito institucional, político e de formação docente a fim de ofertar condições para que estudantes com deficiência participem do ambiente escolar em igualdade de oportunidades com os demais?

Decorrente dessa questão, define-se o objetivo geral:

Investigar como acontece a práxis docente relacionada a estudantes com deficiência, considerando a formação destes docentes, as ações que implementam as políticas de inclusão no contexto de uma Instituição Pública Federal no RS, a fim de propor indicadores para revisão de currículos de formação docente, da organização do espaço escolar e eventuais contribuições para revisões em políticas já estabelecidas.

Para realização desta investigação, organizamos a trajetória nas seguintes etapas, as quais nos permitiram dividir o objetivo geral e as metas intermediárias que foram agregando os elementos para construção, tanto do arcabouço teórico, quanto da definição das contribuições desta tese:

- Realização de um estudo, na forma de levantamento bibliográfico, com a devida análise crítica, buscando identificar que políticas existem para pessoas com deficiência no Brasil, considerando a transversalidade da educação.

- Identificação das dificuldades presentes na implementação das políticas de inclusão.

- Investigação de como acontece a práxis relacionada a estudantes com deficiência, considerando as recomendações e políticas de inclusão no contexto de uma Instituição Pública Federal no Rio Grande do Sul, a fim de subsidiar a definição dos indicadores para revisão e organização dos currículos de formação docente.

- Identificação das limitações, desafios e possibilidades enfrentados por uma instituição para acolher estudantes com deficiência.

- Identificação, análise e organização das práticas relacionadas aos docentes considerados casos de sucesso no campus do IFSul, no que tange a pessoas com deficiência.

- Construção de indicadores, os quais acreditamos ser relevantes para a organização de currículos que contemplem aspectos da educação inclusiva e da acessibilidade a partir dos resultados emergentes das coletas de dados e posterior análise, convergindo o aporte teórico e resultados da empiria.

- Identificação de tecnologias digitais acessíveis que possam colaborar para a inclusão do estudante com deficiência e para a reflexão de como trazer esses elementos para a formação docente.

O texto está organizado em quatro capítulos: no capítulo 2, apresentamos o contexto histórico da inclusão, a compreensão do que seja uma política pública, as transformações do

marco legal, os órgãos gestores e seu papel, os espaços de controle social e a construção de planos e programas. Esse capítulo permite uma aproximação do leitor com as políticas que sustentam a educação inclusiva no que tange à legislação, aos princípios e às práticas.

No capítulo 3, relatamos a organização da pesquisa, iniciando pelo cenário e sua caracterização: os catorze campi do Instituto Federal Sul-Rio-Grandense. Apresentamos também os sujeitos da pesquisa (vinte docentes reconhecidos na Instituição pelas suas práticas pedagógicas inclusivas). Posteriormente, relatamos como organizamos a coleta de dados desta investigação por meio das entrevistas (SZYMANSKI, 2004) e como foram organizados os instrumentos e a sistemática deste trabalho. O capítulo é finalizado abordando-se as questões éticas (BOGDAN; BIKLEN, 1994), destacando os princípios básicos como: epistemologia, verdade, anonimato, confidencialidade, consentimento informado, beneficência e direitos autorais. Também apresentamos as políticas e ações do SIPESQ – Sistema de Pesquisa que tem por objetivo fazer o mapeamento das estruturas e projetos de pesquisa desenvolvidos na Universidade.

O capítulo 4 apresenta a análise dos dados e discorre sobre como foi possível conhecermos algumas estratégias e práticas pedagógicas adotadas por esses docentes em suas salas de aula e, a partir delas, pensar num currículo que viabilize a formação para a educação inclusiva. Para realizar a análise dos dados, optamos pela “análise de conteúdo” proposta por Bardin (2004).

Na análise das entrevistas e documentos, emergiram os três grandes eixos, aqui denominados de categorias para dialogarem com os dados: Concepções sobre Inclusão, Deficiência e Acessibilidade na Voz dos Referidos Docentes, Estratégias e Práticas Pedagógicas e Reorganização Curricular para a Educação Inclusiva.

Nas discussões, percebemos que a inclusão de estudantes com deficiência na Rede Federal, além de um desafio aos docentes, apresenta-se, nesse cenário, como um espaço que evidencia as concepções que cada um traz de acordo com suas vivências e expectativas. Dialogamos com os dados na perspectiva da transversalidade, compreendendo que as relações na sala de aula precisam estar conectadas com as demais políticas inclusivas para seu efetivo atendimento.

O referido capítulo se fortalece a partir das narrativas dos docentes pertencentes a vários campi do IFSul a respeito das estratégias e práticas pedagógicas desenvolvidas em relação aos estudantes com deficiência. Analisá-las fez-nos perceber que tais práticas anunciam e denunciam um fazer que exige da escola novos posicionamentos que implicam um esforço de atualização e de reestruturação das condições evidenciadas, em prol de um ensino atualizado,

capaz de efetivar a educação inclusiva. Finalizando esse capítulo com a categoria “Reorganização curricular para a educação inclusiva”, realizamos uma apresentação das ferramentas utilizadas pelos docentes que, de certa forma, tanto motivaram os estudantes a participarem do processo de aprendizagem. As narrativas apontam que foram utilizadas diversas estratégias com o intuito de atender às especificidades demandadas pelos campi, bem como contemplar o processo de inclusão, atendendo a aspectos singulares dos vários tipos de deficiência.

No capítulo 5, apresentamos as considerações finais, onde discorremos sobre as questões apresentadas em cada capítulo e resgatamos as questões da pesquisa e seus objetivos. Os trabalhos futuros, que poderão ser realizadas a partir da conclusão desta tese, são elencados nesse capítulo.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

A escola como espaço de direito a todas as pessoas ainda carrega em sua concepção a ideia de que a falta de preparo de seus docentes, na perspectiva da educação inclusiva, seria um empecilho para o acesso, a permanência e o êxito dos estudantes com deficiência.

A educação como direito humano está desafiada à construção de um sistema educacional inclusivo e ao mesmo tempo disposto ao diálogo com outros setores da sociedade. Como processo de reflexão e prática, a escola, como espaço de reconhecimento da diversidade, possibilita efetivar mudanças conceituais, políticas e pedagógicas, coerentes com o propósito de tornar efetivo o direito de todos à educação, preconizado pela Constituição Federal de 1988.

As discussões que compõem este projeto articulam-se ancoradas em princípios, conceitos e definições preconizados pela Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, outorgada pela ONU, que sistematizam estudos e debates mundiais realizados ao longo da última década do século XX e nos primeiros anos desse, criando espaços para a construção de políticas públicas fundamentadas no paradigma da Inclusão Social.

Conforme Santarosa e Conforto (2015, p. 351), “As políticas públicas inclusivas tem sua relevância construída na possibilidade de analisar a ação governamental como promotora de estratégias que alavanquem contextos legislativos, regulatórios e inclusivos em prol do reconhecimento e da valorização da diversidade humana. ”

Nessa concepção de saber e de escola, pensar em política de inclusão e acessibilidade para os sistemas de ensino como condição importante para a efetivação do direito das pessoas com deficiência à educação requer mudanças na concepção, definição e implementação de políticas públicas.

Para a efetivação deste debate, a educação, que busca responder aos desafios do século XXI, precisa estar sintonizada com uma sociedade mais participativa, em que o controle social das políticas públicas seja efetivo e transparente.

A sociedade vem buscando formas inovadoras e mais profícuas de participação e de implementação de ações desenvolvidas pelas pessoas. E isso, certamente, faz parte da dimensão de nossa pátria, a qual a democracia afirma-se como um regime universal, revitalizando as estruturas e possibilitando que a cidadania seja parte viva do cotidiano, com todas as contradições que apresenta.

A escola precisa ser compreendida como um espaço social privilegiado, onde, concomitantemente, são compartilhados saberes sistematizados e transmitidos valores por ela legitimados. Para Giroux e Simon (1995, p. 95):

... as escolas são formas sociais que ampliam as capacidades humanas, a fim de habilitar as pessoas a intervir na formação de suas próprias subjetividades e a serem capazes de exercer poder com vistas a transformar as condições ideológicas e materiais de dominação em práticas que promovam o fortalecimento do poder social e demonstrem as possibilidades de democracia.

Percebemos que a escola possui e assume o papel de transformar a sociedade. Porém, ela é produto e produtora das relações sociais. Então, que cenário vem sendo desenhado por ela no atual momento histórico? Segundo Paro (2001, p. 10):

Não há dúvida de que podemos pensar na escola como instituição que pode contribuir para a transformação social. Mas, uma coisa é falar de suas potencialidades... uma coisa é falar “em tese”, falar daquilo que a escola poderia ser. [...] outra coisa bem diferente é considerar que a escola que aí está já esteja cumprindo essa função. Infelizmente essa escola é sim reprodutora de certa ideologia dominante... é sim negadora dos valores dominados e mera chanceladora da injustiça social, na medida em que recoloca as pessoas nos lugares reservados pelas relações que se dão no âmbito da estrutura econômica.

O Brasil possui um Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pela lei 13.005/2014, para os próximos dez anos, fruto de uma ampla participação social e que oferece um mapa dos principais desafios. Os eixos do PNE, como a defesa do direito de aprender e a busca da qualidade na educação, são fundamentais.

É preciso, porém, que as políticas educacionais incluam metas específicas que provoquem a educação e a escola a responder aos novos desafios do século XXI. Trata-se de construir com as pessoas as diretrizes para que o país possa avançar na direção de um desenvolvimento contemporâneo contextualizado no processo de emancipação e no fortalecimento do protagonismo das pessoas.

Esse protagonismo precisa estar alicerçado em ações equânimes para todas as pessoas e superar o conceito de igualdade que muitas vezes descaracteriza o sujeito, que é tratado igualmente, apesar da sua diferença, conforme nos alertam Santarosa e Conforto (2010, p. 351):

Igualdade, representada pelo sinal aritmético de igual, remete à promoção de situações idênticas, uniformes e equivalentes para todas as pessoas. A palavra equidade faz referência à capacidade de apreciar e julgar com retidão, justiça e igualdade diferentes ações e contextos sociais, produtos e processo de ações humanas. A equidade prima por analisar com imparcialidade cada caso para que não haja desigualdades e injustiças.

O desafio da educação brasileira é minimizar os problemas ainda presentes, relativos às desigualdades educacionais e, ao mesmo tempo, responder aos desafios do século XXI. Faz-se necessário conceber a educação a partir de uma visão sistêmica, articulada com as áreas de assistência social, cultura, saúde e esportes. “Na atualidade, intersetorialidade e transversalidade emergem como tendências na gestão de políticas que garantem direitos, tendo em vista que, em perspectiva inclusiva, todas as demais políticas precisam estar universalizadas” (BORGES, 2014, p. 98).

Nesse contexto, a escola é desafiada a acompanhar essas mudanças, de modo a repensar a concepção de educação que faça sentido na contemporaneidade, tendo como valores norteadores desse debate o respeito às diferentes formas de cultura, o incentivo à participação social, o desenvolvimento do pensamento crítico e o compromisso com uma sociedade mais justa e ambientalmente responsável.

Para Santarosa e Conforto (2015, p. 356), “Educar a diferença pela diferença impõe dificuldades para a ação educativa, uma vez que, mais do que gerar conflitos e percepções equivocadas, revela incomensurabilidades que extrapolam os limites da linguagem e fogem à capacidade de compreensão do discurso inclusivo contemporâneo.”

Buscar uma nova abordagem, pautada por um olhar capaz de perceber e analisar o todo e as partes, ou seja, um saber específico, contextualizado numa visão macro e transversal.

2.1. O contexto histórico da inclusão

Buscando a trajetória legal da inclusão junto à Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva encontra-se que, no Brasil, o atendimento às pessoas com deficiência teve início na época do Império, com a criação de duas instituições: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, atual Instituto Benjamin Constant – IBC; e o Instituto dos Surdos Mudos, em 1857, atual Instituto Nacional da Educação dos Surdos – INES, ambos no Rio de Janeiro. No início do século XX, foi fundado o Instituto Pestalozzi – 1926, instituição especializada no atendimento às pessoas com deficiência mental; em 1954, ocorreu a fundação da primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE; e, em 1945, foi criado o primeiro atendimento educacional especializado às pessoas com superdotação na Sociedade Pestalozzi, por Helena Antipoff.

Em 1961, o atendimento educacional às pessoas com deficiência passou a ser fundamentado pelas disposições da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº. 4.024/61, que aponta o direito dos “excepcionais” à educação, preferencialmente dentro do sistema geral de ensino.

A Lei nº. 5.692/71, que altera a LDBEN de 1961, ao definir ‘tratamento especial’ para os estudantes com “deficiências físicas, mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados”, não promove a organização de um sistema de ensino capaz de atender às necessidades educacionais especiais e acaba reforçando o encaminhamento dos estudantes para classes e escolas especiais.

Em 1973, criou-se o Ministério da Educação (MEC), o Centro Nacional de Educação Especial – CENESP, responsável pela gerência da educação especial no Brasil, que, sob a égide integracionista, impulsionou ações educacionais voltadas às pessoas com deficiência e às pessoas com superdotação, ainda configuradas por campanhas assistenciais e ações isoladas do Estado.

Nesse período, não se efetivou uma política pública de acesso universal à educação, permanecendo a concepção de ‘políticas especiais’ para tratar da temática da educação de estudantes com deficiência e, no que se refere aos estudantes com superdotação, apesar do acesso ao ensino regular, não foi organizado um atendimento especializado que considerasse as singularidades de aprendizagem desses estudantes.

A Constituição Federal de 1988 traz, como um dos seus objetivos fundamentais, “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (art.3º inciso IV). Define, no artigo 205, a educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. No seu artigo 206, inciso I, estabelece a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” como um dos princípios para o ensino e garante, como dever do Estado, a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (art. 208).

O Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei nº. 8.069/90, artigo 55 reforça os dispositivos legais supracitados ao determinar que “os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino”. Também, nessa década, documentos como a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994) passaram a influenciar a formulação das políticas públicas da educação inclusiva.

Em 1994, foi publicada a Política Nacional de Educação Especial, orientando o processo de ‘integração instrucional’, que condicionou o acesso às classes comuns do ensino regular àqueles que “possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os estudantes ditos normais” (p. 19). Ao reafirmar os pressupostos construídos a partir de padrões homogêneos de participação e aprendizagem, a Política não provoca uma reformulação das práticas educacionais de maneira que sejam valorizados os diferentes potenciais de aprendizagem no ensino comum, mantendo a responsabilidade da educação desses estudantes exclusivamente no âmbito da Educação Especial.

A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/96, no artigo 59, preconiza que os sistemas de ensino devem assegurar aos estudantes currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades; assegura a terminalidade específica àqueles que não atingiram o nível exigido para a conclusão do Ensino Fundamental em virtude de suas deficiências e a aceleração de estudos aos superdotados para conclusão do programa escolar. Também define, dentre as normas para a organização da educação básica, a “possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado” (art. 24, inciso V) e “oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames” (art. 37).

Em 1999, o Decreto nº 3.298, que regulamenta a Lei nº 7.853/89, ao dispor sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, definiu a Educação Especial como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, enfatizando a atuação complementar da Educação Especial ao ensino regular.

Acompanhando o processo de mudanças, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/CEB nº 2/2001, no artigo 2º, determinam que:

Os sistemas de ensino devem matricular todos os estudantes, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos (MEC/SEESP, 2001).

As Diretrizes ampliam o caráter da Educação Especial para realizar o atendimento educacional especializado complementar ou suplementar à escolarização, porém, ao admitir a possibilidade de substituir o ensino regular, não potencializa a adoção de uma política de educação inclusiva na rede pública de ensino prevista no seu artigo 2º.

O Plano Nacional de Educação – PNE, Lei nº 10.172/2001 destaca que “o grande avanço que a década da educação deveria produzir seria a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana”. Ao estabelecer objetivos e metas para que os sistemas de ensino favoreçam o atendimento às necessidades educacionais especiais dos estudantes, aponta um déficit referente à oferta de matrículas para estudantes com deficiência nas classes comuns do ensino regular, à formação docente, à acessibilidade física e ao atendimento educacional especializado.

A Convenção da Guatemala (1999), promulgada no Brasil pelo Decreto nº 3.956/2001, afirma que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as demais pessoas, definindo como discriminação com base na deficiência toda diferenciação ou exclusão que possa impedir ou anular o exercício dos direitos humanos e de suas liberdades fundamentais. Esse Decreto tem importante repercussão na educação, exigindo uma reinterpretação da Educação Especial, compreendida no contexto da diferenciação adotada para promover a eliminação das barreiras que impedem o acesso à escolarização.

Na perspectiva da educação inclusiva, a Resolução CNE/CP nº1/2002, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Básica, define que as instituições de Ensino Superior devem prever, em sua organização curricular, formação docente voltada para a atenção à diversidade que contemple conhecimentos sobre as especificidades dos estudantes com necessidades educacionais especiais.

A Lei nº 10.436/02 reconhece a Língua Brasileira de Sinais como meio legal de comunicação e expressão, determinando que sejam garantidas formas institucionalizadas de apoiar seu uso e difusão, bem como a inclusão da disciplina de Libras como parte integrante do currículo nos cursos de formação de docentes e de fonoaudiólogos.

A Portaria nº 2.678/02 aprova diretriz e normas para o uso, o ensino, a produção e a difusão do Sistema Braille em todas as modalidades de ensino, compreendendo o projeto da Grafia Braille para a Língua Portuguesa e a recomendação para o seu uso em todo o território nacional.

Em 2003, o Ministério da Educação criou o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, visando transformar os sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos, que promovam um amplo processo de formação de gestores e educadores nos municípios brasileiros para a garantia do direito de acesso de todos à escolarização, à organização do atendimento educacional especializado e à promoção da acessibilidade.

Em 2004, o Ministério Público Federal divulgou o documento *O acesso de estudantes com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular*, com o objetivo de disseminar os conceitos e diretrizes mundiais para a inclusão, reafirmando o direito e os benefícios da escolarização de estudantes com e sem deficiência nas turmas comuns do ensino regular.

Impulsionando a inclusão educacional e social, o Decreto nº 5.296/04 regulamentou as leis nº 10.048/00 e nº 10.098/00, estabelecendo normas e critérios para a promoção da acessibilidade às pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida. Nesse contexto, foi implementado o Programa Brasil Acessível, com o objetivo de promover e apoiar o desenvolvimento de ações que garantam a acessibilidade.

O Decreto nº 5.626/05, que regulamenta a Lei nº 10.436/2002, visando à inclusão dos estudantes surdos, dispõe sobre a inclusão da Libras como disciplina curricular, a formação e a certificação de docente, instrutor e tradutor/intérprete de Libras, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para estudantes surdos e a organização da educação bilíngue no ensino regular.

Em 2005, com a implantação dos Núcleos de Atividade das Altas Habilidades/Superdotação – NAAH/S em todos os estados e no Distrito Federal, formaram-se centros de referência para o atendimento educacional especializado aos estudantes com altas habilidades/superdotação, a orientação às famílias e a formação continuada aos docentes. Nacionalmente, disseminaram-se referenciais e orientações para organização da política de educação inclusiva nessa área, de forma a garantir esse atendimento aos estudantes da rede pública de ensino.

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada pela ONU em 2006, da qual o Brasil é signatário, estabeleceu que os Estados-partes devem assegurar um sistema de educação inclusiva em todos os níveis de ensino, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social compatível com a meta de inclusão plena, adotando medidas para garantir que:

- a) As pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino fundamental gratuito e compulsório, sob alegação de deficiência;
- b) As pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino fundamental inclusivo, de qualidade e gratuito, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem (Art. 24).

No paradigma da inclusão, à sociedade cabe promover as condições de acessibilidade necessárias, a fim de possibilitar às pessoas com deficiência viverem de forma independente e participarem plenamente de todos os aspectos da vida. Nesse contexto, a educação inclusiva

torna-se um direito inquestionável e incondicional. O artigo 24 versa sobre o direito da pessoa com deficiência à educação ao afirmar que:

[...] para efetivar esse direito sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades, os Estados-partes assegurarão sistema educacional inclusivo em todos os níveis, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida [...] (ONU, 2006).

Esse princípio fundamentou a construção de novos marcos legais, políticos e pedagógicos da Educação Especial e impulsionou os processos de elaboração e desenvolvimento de propostas pedagógicas que visem assegurar as condições de acesso e participação de todos os estudantes ao ensino regular.

Em 2006, a Secretaria Especial dos Direitos Humanos, o Ministério da Educação, o Ministério da Justiça e a UNESCO lançaram o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, que objetivava, dentre as suas ações, fomentar, no currículo da Educação Básica, as temáticas relativas às pessoas com deficiência e desenvolver ações afirmativas que possibilitassem inclusão, acesso e permanência na Educação Superior.

Em 2007, no contexto com o Plano de Aceleração do Crescimento – PAC, foi lançado o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, reafirmado pela Agenda Social de Inclusão das Pessoas com Deficiência, tendo como eixos a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, a implantação de salas de recursos e a formação docente para o atendimento educacional especializado.

No documento Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas, publicado pelo Ministério da Educação, reafirmou-se a visão sistêmica da educação, que busca superar a oposição entre Educação Regular e Educação Especial.

Contrariando a concepção sistêmica da transversalidade da educação especial nos diferentes níveis, etapas e modalidades de ensino, a educação não se estruturou na perspectiva da inclusão e do atendimento às necessidades educacionais especiais, limitando, o cumprimento do princípio constitucional que prevê a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola e a continuidade nos níveis mais elevados de ensino (2007, p. 9).

O Decreto nº 6.094/2007 estabeleceu, dentre as diretrizes do Compromisso Todos pela Educação, a garantia do acesso e permanência no Ensino Regular e o atendimento às necessidades educacionais especiais dos estudantes, fortalecendo a inclusão educacional nas escolas públicas.

A legislação protegeu os direitos fundamentais da pessoa com deficiência, mas caberá a cada um dos docentes que compõem a escola fazer valer as políticas inclusivas, seja por mudanças de atitude, seja na implantação de currículos flexíveis e transversais na construção de uma escola que dialogue para além de seus muros.

Em consonância com o Plano de Desenvolvimento Institucional do IFSul, a implementação das políticas de inclusão social do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense fundamenta-se na transformação dos Centros Federais de Educação Profissional e Tecnológica em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, fato ocorrido em 2008 e que promoveu uma mudança estrutural em suas concepções e diretrizes. Assim, os Institutos Federais, enquanto agentes de implementação de políticas públicas, assumem o papel de desenvolver ações para a inclusão de segmentos sociais que, por diversas razões históricas, encontram-se à margem dos processos de formação profissional, e, dessa forma, de reconhecer que a educação é um direito de todos e todas.

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

Dessa forma e em consonância com tais diretrizes, as referidas ações serão desenvolvidas conforme as necessidades internas e as realidades das comunidades locais e regionais de cada campus, contribuindo para a democratização do conhecimento.

No Brasil, a Constituição Federal estabelece a garantia de atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência, preferencialmente na Rede Regular de Ensino. Ainda, no seu art. 205, determina que a educação, como um direito de todos e dever do Estado e da família, deve ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, objetivando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho.

Dessa forma, o Instituto Federal Sul-Rio-Grandense, procurando atender ao que determina a Carta Constitucional, e ainda em observância aos documentos internacionais como a Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes (1975), a Conferência Internacional do Trabalho (1983), a Declaração de Manágua (1993), a Conferência de Jomtien (1990), a Declaração de Salamanca (1994), a Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão (2001), a Declaração de Caracas (2002), a Declaração de Sapporo (2002), entre muitas outras

que propõem uma sociedade com mais equidade e sem estereótipos, igualitária, sem a dicotomia de normais e anormais, dos sem deficiência e os com deficiência, começa a romper definitivamente com o paradigma da exclusão, dando início a uma série de ações políticas, atos administrativos e didático-pedagógicos, objetivando atender a esse segmento historicamente excluído do ensino público e regular brasileiro.

É uma verdadeira adequação de padrões. Não basta apenas quebrar barreiras arquitetônicas e físicas das instituições, mas também priorizar uma mudança cultural e comportamental de todos os envolvidos no processo, capaz de compreender as reais necessidades: mudança de cultura dos seus docentes e técnico-administrativos em educação e uma liderança eficiente e comprometida dos seus gestores, em todos os níveis e instâncias, para com as pessoas com necessidades educacionais específicas.

O IFSul, sensibilizado com essa realidade, está comprometido a proporcionar uma educação inclusiva, compreendendo-a como um conjunto de princípios e procedimentos implementados pela Gestão de cada campus, adequando a sua realidade para que nenhum estudante seja excluído dos processos de ensino, pesquisa e extensão e, por consequência, do mundo do trabalho.

Para prover e programar as ações inclusivas, foi criado, em cada um dos seus campi, o Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE), responsável por desenvolver as ações de apoio aos estudantes e servidores que apresentem algum tipo de necessidade específica.

Os NAPNEs têm como objetivos gerais: assessorar o Diretor-geral do Campus nas ações de apoio aos estudantes e servidores que apresentem algum tipo de necessidade específica; articular as atividades relativas à inclusão dos estudantes com necessidades educacionais específicas, em todos os níveis e modalidades de ensino do IFSul, definindo prioridades e material pedagógico a ser utilizado; fomentando o desenvolvimento da cultura da “educação para convivência” com base na aceitação da diversidade e, principalmente, quebrando barreiras físicas, atitudinais, metodológicas, instrumentais, programáticas e comunicacionais nos campi do IFSul.

A Tecnologia Assistiva é fruto da aplicação de avanços tecnológicos em áreas já estabelecidas, tornando-se um mecanismo importante para essa parcela da população em qualquer faixa etária e em qualquer situação do cotidiano. Diz respeito à pesquisa, fabricação, uso de equipamentos, recursos ou estratégias utilizadas para potencializar as habilidades funcionais das pessoas com deficiência. É uma disciplina de domínio de profissionais de várias áreas do conhecimento, que interagem para restaurar a função humana. O IFSul, ao implementar

a TA, agregará, em sua estrutura de gestão, a política e a administração de recursos dessa tecnologia, com vistas a difundir essas ações, articulando-as junto ao ensino, à pesquisa e à extensão e sendo mais um instrumento para equiparação de oportunidades e promoção dos direitos humanos.

De acordo com Pereira e Giraffa (2015, p. 791),

Quanto mais a tecnologia avança e abre novas possibilidades, mais ela deve ser considerada como um componente intrínseco de um sistema de cuidados, o que não significa apenas tornar a tecnologia disponível, mas também garantindo processos eficazes de que o usuário tenha acesso à solução assistiva mais adequada a sua necessidade.

Percebem-se duas tendências antagônicas concomitantes:

1 - Necessidade crescente de produtos assistivos.

2 - Dificuldade para muitas pessoas da obtenção dos produtos assistivos adequados para a resolução do problema que apresentam.

Apenas em alguns casos, o uso de uma solução assistiva pode ser "atômico", como resposta a uma necessidade específica que surge no curso da vida sem requerer uma alteração de um projeto de vida em curso, ou a formulação de um novo.

Proporcionará à pessoa com deficiência maior independência, qualidade de vida e inclusão social, através da ampliação de sua comunicação, mobilidade, controle do ambiente, habilidades de seu aprendizado, trabalho e integração com a família, amigos e sociedade. A TA deve ser entendida como um auxílio que promoverá a ampliação de uma habilidade funcional deficitária ou possibilitará a realização da função desejada, que se encontra impedida por circunstância de deficiência ou pelo envelhecimento. Ela só poderá ser efetiva se tiver como seu cúmplice o respeito e o acolhimento do outro.

Para Pereira e Giraffa (2015, p. 792),

A TA é fruto da aplicação de avanços tecnológicos em áreas já estabelecidas, tornando-se um mecanismo importante para essa parcela da população em qualquer faixa etária e em qualquer situação do cotidiano. Diz respeito à pesquisa, fabricação, uso de equipamentos, recursos ou estratégias utilizadas para potencializar as habilidades funcionais das pessoas com deficiência. É uma disciplina de domínio de profissionais de várias áreas do conhecimento, que interagem para restaurar a função humana.

Essa aplicação dos conhecimentos tecnológicos adquiridos nos cursos ofertados pelo IFSul tem possibilitado a muitos estudantes a pesquisa e o desenvolvimento de produtos que auxiliam as pessoas com deficiência a terem mais autonomia nas atividades mais simples do dia a dia. Conforme Pereira e Giraffa (2015, p. 792),

O IFSul, ao implementar a TA, agregará em sua estrutura de gestão a política e a administração de recursos desta tecnologia, com vistas a difundir essas ações, articulando-as junto ao ensino, à pesquisa e à extensão e sendo mais um instrumento para equiparação de oportunidades e promoção dos direitos humanos. Proporcionará, à pessoa com deficiência, maior independência, qualidade de vida e inclusão social, através da ampliação de sua comunicação, mobilidade, controle de seu ambiente, habilidades de seu aprendizado, trabalho e integração com a família, amigos e sociedade.

Por meio deste trabalho voltado à pesquisa e ao desenvolvimento de tecnologia assistiva, percebemos uma sensibilização nos estudantes ao olhar para as diferenças, vislumbrando que o seu trabalho pode mudar a vida das pessoas com deficiência.

Pensar na política de inclusão e compreender o seu percurso ao longo dos anos, em especial em nosso país, faz-se necessário para reafirmarmos a importância dos estudos, da pesquisa nessa área.

2.2. Compreendendo a organização da política pública

O Brasil, nas últimas décadas, tem produzido um conjunto de políticas públicas que desafiam a sociedade sob todos seus aspectos, sejam eles éticos, morais ou culturais. Os temas de direitos humanos como igualdade racial, diversidade sexual, de gênero, questões geracionais e direitos da pessoa com deficiência, cada vez mais se afirmam na agenda do país e provocam as estruturas de gestão em todas as esferas, seja ela Federal, Estadual ou Distrital e Municipal. Um dos fatores que nos tem ajudado a entender esse processo ampara-se no fato de a luta pelos direitos humanos ser um processo contraditório, no qual o Estado, qualquer que seja o governo no regime democrático, e a sociedade civil têm responsabilidades necessariamente compartilhadas.

Assim, a história da construção das políticas públicas no Brasil nos mostra que muitas das conquistas tiveram como elemento central a participação dos diferentes segmentos sociais. Os diferentes grupos buscam seus espaços para afirmar seus direitos a partir da organização coletiva. Dentre os vários momentos históricos, destacamos o início dos anos 2000, quando diversos planos, programas e políticas começaram um processo de internalização dos direitos humanos nos planejamentos públicos. As pessoas com deficiência, a partir de normas legais, como as leis da acessibilidade (**Lei 10.048 e 10.098 de 2000**) e, depois, com a **Convenção da ONU** sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência, em 2007, trouxeram temas novos para a agenda de direitos. Em **2011, o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência**, o

primeiro a ser dimensionado na perspectiva intersetorial no país, apresentou um novo desafio – um tema que, por décadas, esteve apenas no cenário da assistência e da educação, agora precisava ter novas traduções no âmbito dos operadores de políticas públicas.

A partir da garantia legal, os direitos precisam ser materializados, ou seja, serem ofertados a todas as pessoas no país. No Brasil, o que viabiliza as políticas são o que chamaremos aqui de órgãos gestores. Os Ministérios no âmbito federal, assim como as Secretarias Estaduais ou Municipais são órgãos dos poderes executivos, servindo de auxílio à Presidenta da República, aos Governadores/as e Prefeitos/as nas suas tarefas de gerir a nação de forma federativa.

A partir dessa perspectiva, pretende-se dar um panorama da política da pessoa com deficiência no Brasil, apresentar sua estrutura organizacional e fazer um diálogo com a educação, para, assim, conectar os diferentes saberes da escola que são reprodução social, para procurar pistas de como as políticas transversais talvez sejam o maior desafio de uma democracia em evolução. Além de refletir seriamente sobre como essa política se organiza, quais os espaços existentes, buscamos pensar, a partir das teorias educacionais, como a transversalidade pode contribuir com esse processo de diálogo, que exige uma pedagogia da participação social, novas formas de fazer e compreender a política e mais do que isso, exercitar novas práticas para um mundo humanamente mais inclusivo.

Para essa discussão, precisamos estabelecer alguns conceitos, os quais servirão para trilharmos nossa escrita. Primeiro, trazemos a ideia de política pública. Para isso, Latour (2004), em uma visão radical, destaca que a política seria o instrumento necessário para uma democracia que pudesse dar voz a todos, humanos e não humanos. Para Linhares (2000, p. 83):

a política está referida à *polis*, ou seja, aos exercícios de poder e controle que nos envolvem coletivamente, buscando definir quem somos e quem queremos ser, distinguindo-nos dos outros, a política precisa ser estudada, tanto nas esferas tradicionais e oficiais, de onde emanam as diretrizes formuladas que se traduzem em normas e regras de ação e de convivência social, mas também, buscada nas condutas que tornam aceitáveis e dizíveis aquelas diretrizes e, ainda mais, investigada no próprio imaginário político e social.

Conforme o livro que abordou a *História do movimento político das pessoas com deficiência no Brasil* (BRASIL, 2010), produzido pela Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência da Secretaria de Direitos Humanos, até o final da década de 1980 o Estado brasileiro não tinha ações efetivas para a pessoa com deficiência, sendo que as existentes eram esporádicas, desarticuladas, sem continuidade e centradas na educação, não ocorrendo, assim, políticas universais nas áreas da saúde, educação, trabalho, dentre outras.

A política da pessoa com deficiência é complexa, dadas as peculiaridades que a envolvem. Ela não tem um lugar específico, precisa estar em todos os espaços, dialogando com todas as áreas do conhecimento.

Para Borges (2014, p. 103),

Como seria a organização ideal das políticas públicas para as pessoas com deficiência? Existe um modelo a ser seguido? Com base em algumas experiências que vêm ocorrendo em vários estados e municípios do país, podemos ter como indicativo que, pelo menos, as seguintes estruturas são necessárias: órgão gestor, espaço de controle social, plano e fundo ou outros mecanismos de financiamento.

Para Gramsci (2000, p. 244), “na noção geral de Estado entram elementos que devem ser remetidos à noção de sociedade civil no sentido, seria possível dizer, de que o Estado = sociedade política + sociedade civil; isto é, a hegemonia couraçada de coerção”. Conforme Brunello (2007), hegemonia é a capacidade revelada por um ou mais grupos sociais de dirigir outros grupos sociais pelo consentimento. Tornar-se hegemônico significa conseguir uma posição de supremacia na sociedade, passando a dominá-la pela força das instituições do Estado e do governo político.

2.2.1 As transformações do marco legal

No Brasil, a política de inclusão social das pessoas com deficiência tem reconhecimento como norma ampla, a partir da Constituição Federal de 1988, que originou a Lei nº 7.853/1989, posteriormente regulamentada pelo Decreto nº 3298/99. Esses documentos nacionais, junto a outros, com destaque para as Leis nº 10048 e nº 10098 de 2000 e o Decreto nº 5296/2004, conhecido como o Decreto da Acessibilidade, são instrumentos legais importantes, que ganharam força com a aprovação, pela Assembleia-Geral das Nações Unidas, realizada em 14 de dezembro de 2006; da Convenção Internacional da Organização das Nações Unidas dos Direitos da Pessoa com Deficiência – CDPD (BRASIL, 2007), que trouxe um conceito inovador de deficiência:

Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2007).

A Convenção foi ratificada pelo governo brasileiro em 2008, obtendo, assim, a equivalência de Emenda Constitucional, sendo o primeiro tratado de direitos humanos a ter este *status* no país.

Um dos principais conceitos que a Convenção traz é o de acessibilidade, a qual é definida como indispensável para garantir a igualdade de oportunidades das pessoas com deficiência com as demais pessoas. Hoje, na transversalidade das políticas públicas, não podemos dissociar inclusão de acessibilidade:

A fim de possibilitar às pessoas com deficiência viver de forma independente e participar plenamente de todos os aspectos da vida, os Estados Partes tomarão as medidas apropriadas para assegurar [...] o acesso, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, ao meio físico, ao transporte, à informação e comunicação, inclusive aos sistemas e tecnologias da informação e comunicação, bem como a outros serviços e instalações abertos ao público ou de uso público, tanto na zona urbana como na rural (BRASIL, 2007).

Essa nova forma de abordagem delimita um novo modelo de políticas públicas, ou seja, como sujeitos de direitos humanos, as pessoas com deficiência precisam estar contempladas em todas as demais políticas e ações governamentais.¹

2.2.2 Órgãos gestores e seu papel

A partir da garantia legal de um novo modelo conceitual, os direitos precisam ser materializados, ou seja, serem garantidos a todas as pessoas no país, de forma universalizada, como prevê a CF. No Brasil, o que viabiliza a oferta das políticas é o que chamaremos aqui de órgãos gestores. Para Meirelles (1998), a Administração Pública é todo o aparelhamento do Estado, preordenado à realização de seus serviços, cujos objetivos prioritários seriam atender à satisfação das necessidades coletivas. Pode ser direta, centralizada, aquela exercida diretamente pela União, pelos Estados e pelos Municípios, que, para tal fim, utilizam-se de ministérios, secretarias, departamentos e outros órgãos, apresentando, assim, uma estrutura eminentemente

¹ Esta mudança tem enorme significado. A Lei Orgânica da Assistência Social (Lei Federal 8.742/93), por exemplo, definia pessoa com deficiência como aquela incapacitada para a vida independente e para o trabalho, ou seja, um conceito excludente e assistencialista. A Lei 12.470/2011, introduzindo um conceito de deficiência, tratou o tema da seguinte forma: § 2º Para efeito de concessão deste benefício, considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.

piramidal. Por outro lado, a Administração Pública descentralizada ou indireta é exercida por outras pessoas jurídicas, a saber: autarquias, fundações públicas, empresas públicas, sociedades de economia mista, associações públicas.

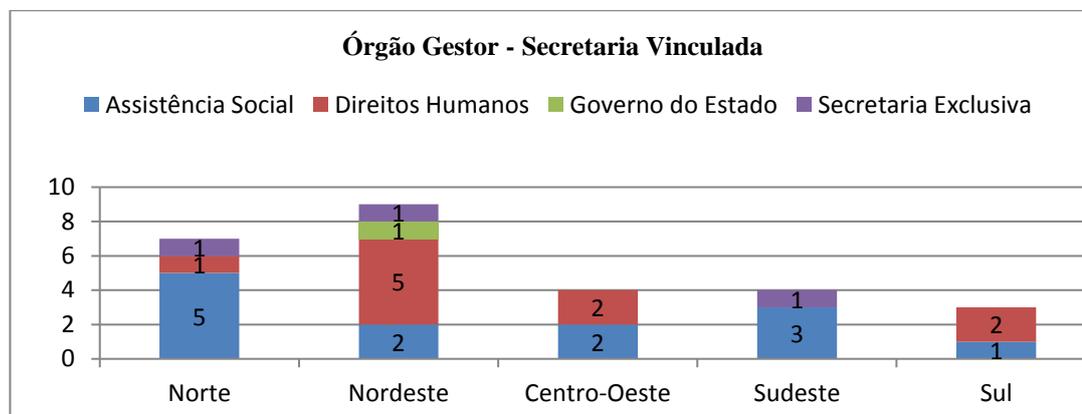
Os Ministérios, no âmbito federal, e as Secretarias Estaduais ou Municipais são órgãos dos poderes executivos, servindo de auxílio à Presidente da República, Governadores e Prefeitos nas suas tarefas de gerir a nação de forma federativa e executar direta ou indiretamente as políticas públicas.

O órgão gestor que absorve as tarefas e a temática da pessoa com deficiência, por conta do marco legal existente, deve, prioritariamente, estar vinculado à estrutura que responda pelos direitos humanos e podendo fazer assim, preferencialmente, um papel de coordenação e articulação das políticas, sendo a execução direcionada aos responsáveis por cada área setorial.

Pode ser uma secretaria, superintendência, diretoria, coordenadoria ou assessoria, e sua estrutura administrativa dependerá do gestor ao qual está vinculada, necessitando de uma lei de criação e orçamento próprio para que tenha legitimidade.

Os órgãos gestores no Brasil atravessam um período de mudança. A partir da Convenção, as questões relacionadas à pessoa com deficiência deram uma grande virada paradigmática, em que o viés assistencialista vem sendo, gradativamente, substituído pelos direitos humanos, acarretando um perfil diferente de órgão para gerir a Política Pública.

É crescente a estruturação das prefeituras, dos Governos Estaduais e do Distrito Federal em alocar a pauta das pessoas com deficiência em pastas de direitos humanos ou em pastas específicas dessa temática. Mas, como vivemos uma transição conceitual e programática, as Secretarias de Assistência Social continuam como as principais responsáveis diretas pela política voltada à pessoa com deficiência, conforme afirma o documento base da IV Conferência Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência (2014), que apresenta um gráfico que ilustra esse cenário (Gráfico 1).

Gráfico 1: Perfil dos órgãos gestores da política da pessoa com deficiência no Brasil, por região

Fonte: CONADE (2015).

Esse deslocamento da política da pessoa com deficiência para o campo dos direitos humanos e o surgimento de secretarias próprias para a temática da deficiência não ocorrem a partir de uma mudança estrutural na organização dos governos, mas sim, como uma complementação. Portanto, ao mesmo tempo em que surgem como uma nova proposta de organização da política nos governos, elas precisam se estabelecer em uma dinâmica já existente e consolidada de gestão pública, daí os desafios que esses órgãos que devem pautar a transversalidade têm vivenciado. As tarefas precisam ser desenhadas na perspectiva de construção de políticas transversais. Tomemos por base o Órgão Gestor Nacional – Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, que faz parte da estrutura básica da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH/PR). Suas competências incluem, dentre outras:

1. Assistir o Ministro Chefe de Estado nas questões relativas a pessoas com deficiência;
2. Exercer a coordenação superior dos assuntos, das ações governamentais e das medidas referentes à pessoa com deficiência;
3. Coordenar ações de prevenção e eliminação de todas as formas de discriminação contra a pessoa com deficiência e propiciar sua plena inclusão à sociedade;
4. Coordenar, orientar e acompanhar as medidas de promoção, garantia e defesa dos ditames da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, mediante o desenvolvimento de políticas públicas de inclusão da pessoa com deficiência;
5. Estimular que todas as políticas públicas e os programas contemplem a promoção, a proteção e a defesa dos direitos da pessoa com deficiência...²

Ou seja, não é o órgão que atende diretamente à pessoa com deficiência, mas aquele que deverá atuar junto a todas as estruturas do governo para pensar a política como um todo. Essa

² Disponível em: <http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sobre-a-secretaria>

tarefa exige um olhar multifacetado do governo. Além desse espaço, nos últimos anos, outros dois têm surgido nas estruturas de governo – O Comitê Gestor e as Comissões de Acessibilidade.

O Comitê Gestor é um espaço que tem como principal tarefa a implantação e implementação de políticas públicas para pessoas com deficiência do ponto de vista operacional. Possui como objetivo promover a articulação dos órgãos e entidades envolvidos na implementação das ações relacionadas à inclusão das pessoas com deficiência, assim como de realizar o monitoramento e a avaliação dessas ações. Dessa forma, deve ser constituído por representantes de órgãos estaduais/municipais, em especial nas áreas da saúde, educação, trabalho, assistência social, planejamento, mobilidade urbana e planejamento. Outros órgãos podem participar, pois é a realidade local que vai estabelecer quais outros setores são importantes para compor o comitê gestor. Inclusive, a sociedade civil pode participar no papel de colaborador. Mas é necessário ter-se claro que o Comitê é um órgão da administração pública, de caráter executivo, realizando um trabalho técnico e operativo, organizando, implementando e monitorando todas as ações.

Há ainda órgãos que criam comissões permanentes de acessibilidade, que têm como tarefas questões específicas, como adequar espaços físicos, provas de concursos ou sites eletrônicos, por exemplo. É um órgão colegiado que pode ser vinculado a diferentes estruturas da administração pública e composto por representantes de diversas secretarias, órgãos municipais e sociedade civil. Poderá ter um papel consultivo e deliberativo nos assuntos que incluem acessibilidade em edificações, logradouros, mobiliário urbano, transporte e comunicação. Preferencialmente, deve contar com especialistas entre seus membros, podendo realizar vistorias e análise de projetos para a eliminação de barreiras arquitetônicas e de comunicação na cidade. Empresas, entidades da sociedade, poder legislativo, judiciário e Ministério Público, bem como outros órgãos podem ter comissões permanentes de acessibilidade.

Todos esses instrumentos são criados para que as políticas possam realmente cumprir seu papel. Ambos possuem tarefas distintas, mas complementares na sua ação finalística. Assim, necessitam de colaboração e entendimento de seus atores para que não sobreponham funções e desgastes desnecessários. O avanço de qualquer política pública depende diretamente da sua estrutura organizacional, de sua arquitetura. E sua compreensão pela sociedade é um elemento essencial no seu processo de fortalecimento e consolidação.

2.2.3 Espaços de controle social

A Constituição de 1988 trouxe importantes inovações para a vida pública brasileira, sendo que grande parte delas ainda necessita de implementação, assim como melhor compreensão da sociedade sobre seu significado. Um dos elementos que precisa de um maior aprimoramento é o controle social, o qual pode ser compreendido como a participação plena do cidadão na gestão pública, que pode se dar na fiscalização, no monitoramento ou ainda no controle das ações da administração pública no acompanhamento das políticas.

A nossa Carta Magna, entre outros artigos, refere-se ao termo controle nos artigos 37, §8º, II, 49, X, 70, 197, 294, II, quando trata da avaliação de desempenho e de responsabilidade dos dirigentes, das competências do Congresso Nacional, da fiscalização, da formulação de políticas públicas e dos serviços, respectivamente, de saúde e de assistência social.

Importante mencionar que esses conceitos estão permanentemente em disputa. Recentemente, o Governo Federal editou, por intermédio do Decreto 8.243/20143, a Política Nacional de Participação Social (PNPS), cuja proposta era justamente fortalecer e articular os mecanismos e as instâncias democráticas de diálogo e a atuação conjunta entre o Governo Federal e a sociedade civil, estabelecendo, assim, objetivos e diretrizes relativos ao conjunto de mecanismos criados para possibilitar o compartilhamento de decisões sobre programas e políticas públicas, tais como conselhos, conferências, ouvidorias, mesas de diálogo, consultas públicas, audiências públicas e ambientes virtuais de participação social. A Câmara dos Deputados, entendendo que tal proposta feria suas competências constitucionais, sustou o Decreto e o mesmo encontra-se na pauta do Senado Federal.

O Conselho de Direitos da Pessoa com Deficiência, conforme se vem afirmando nos aspectos normativos, é um órgão superior de deliberação colegiada, criado para acompanhar e avaliar o desenvolvimento da política para inclusão da pessoa com deficiência e das políticas setoriais de educação, saúde, trabalho, assistência social, transporte, cultura, turismo, desporto, lazer e política urbana dirigidos a esse grupo social. Para GOHN (2001), são canais de participação que articulam representantes da população e membros do poder público estatal em práticas que dizem respeito à gestão de bens públicos. A PNPS define como instância colegiada temática permanente, instituída por ato normativo, de diálogo entre a sociedade civil e o governo para promover a participação no processo decisório e na gestão de políticas públicas.

³ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Decreto/D8243.htm

Os Conselhos de Direitos, que são espaços do exercício do controle social para garantir a cidadania, devem ser paritários, com participação da sociedade civil e ter as atribuições de consulta, deliberação e fiscalização da política pública com a devida autonomia política, porém com vínculo administrativo ao órgão gestor, que deve garantir sua manutenção e funcionamento.

No âmbito federal, instituiu-se, em 1999, o Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência (CONADE), órgão de deliberação colegiada ligado, inicialmente, ao Ministério da Justiça, composto por representantes do governo e por entidades da sociedade civil. Em 2003, passou a ser vinculado à Presidência da República, por meio da Secretaria Especial dos Direitos Humanos.

Conforme o artigo 11 do Decreto Federal 3.298, de 20 de dezembro de 1999, o CONADE tem, dentre outras, as seguintes atribuições:

I – zelar pela efetiva implantação da política para inclusão da pessoa com deficiência em âmbito nacional; II – acompanhar o planejamento e avaliar a execução das políticas setoriais de educação, saúde, trabalho, assistência social, transporte, cultura, turismo, desporto, lazer, política urbana e outras relativas à pessoa com deficiência; III – acompanhar a elaboração e a execução da proposta orçamentária da Secretaria Especial dos Direitos Humanos, sugerindo as modificações necessárias à consecução da Política Nacional para Integração da Pessoa com Deficiência; IV – zelar pela efetivação do sistema descentralizado e participativo de defesa dos direitos da pessoa com deficiência; V – acompanhar e apoiar as políticas e as ações do Conselho dos Direitos da Pessoa com Deficiência no âmbito dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios; VI – propor a elaboração de estudos e pesquisas que objetivem a melhoria da qualidade de vida da pessoa com deficiência; VII – propor e incentivar a realização de campanhas visando à prevenção de deficiência e à promoção dos direitos da pessoa com deficiência; VIII – aprovar o plano de ação anual da Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – CORDE; IX – acompanhar, mediante relatórios de gestão, o desempenho dos programas e projetos da política para inclusão da pessoa com deficiência em âmbito nacional; X – elaborar o seu regimento interno (BRASIL, 1999).

Os Conselhos de direitos da pessoa com deficiência, conforme levantamento do CONADE, estão presentes em todos os estados e no Distrito Federal e ainda em aproximadamente 580 municípios do Brasil.

Tabela 1 – Distribuição dos Conselhos de Direitos da Pessoa com Deficiência de 2003 a 2014

Região	Conselhos Estaduais		Conselhos Municipais	
	2003	2014	2003	2014
Norte	0	7	0	1
Nordeste	4	9	6	43
Centro-Oeste	2	4	1	5
Sul	2	4	6	10
Sudeste	4	4	62	53

Fonte CONADE (2015).

Assim como os órgãos gestores, esses conselhos têm tarefas ampliadas com relação a conselhos de saúde e educação por exemplo. São espaços que precisam compreender a diversidade da administração pública para buscar internalizar, nos mais diferentes planos, programas e ações, o conceito de acessibilidade preconizado na Convenção da ONU, exigindo, assim, uma permanente relação dialógica.

2.2.4 Construindo planos e programas

Marco legal, Órgão Gestor e Conselho têm uma tarefa comum – garantia de direitos. Para dar conta das grandes demandas que o país acumulava referente a diversos segmentos sociais, o Governo Federal lançou, em 2004, as *Agendas Sociais*, e, dentre elas, a das pessoas com deficiência. Um programa que, na época, envolveu sete ministérios e ações nas áreas da educação, saúde, inclusão social e acessibilidade. Foram 2,4 bilhões de reais em investimentos. Essa foi a primeira iniciativa que se propôs ao desenvolvimento de ações intersetoriais de forma minimamente organizada.

Em 2011, com o acúmulo da Agenda Social e das conferências nacionais⁴, foi lançado o *Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Viver sem Limite*, com o objetivo

⁴ A I Conferência Nacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência foi realizada em Brasília entre os dias 12 e 15 de maio de 2006 e teve como tema “Acessibilidade: você também tem compromisso”. Onde foi lançada a campanha “Acessibilidade – Siga essa Ideia” que, por meio de diversas ações nos mais variados campos, buscaram a sensibilização da população sobre o tema. A II Conferência Nacional realizou-se de 1 a 4 de dezembro de 2008, ano especialmente emblemático para o movimento brasileiro, pois marcou os 60 anos da Declaração Universal dos Direitos Humanos, além de ser o e o ano de ratificação da Convenção da ONU pelo Brasil. Com o tema “Inclusão, participação e desenvolvimento: um novo jeito de avançar”, contou com a participação de cerca de 2.000 pessoas, sendo 854 delegados eleitos nas etapas preparatórias, onde a ideia de inclusão configurou-se como questão de fundo nos debates. Entre os dias 3 e 6 de dezembro de 2012 aconteceu a III Conferência Nacional dos

de implementar novas iniciativas e intensificar ações que já eram desenvolvidas em benefício das pessoas com deficiência.

O plano apresentou ações coordenadas por 15 ministérios e a participação do Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência (Conade), que trouxe as contribuições da sociedade civil, envolvendo todos os entes federados e prevendo um investimento total de R\$ 7,6 bilhões até 2014, distribuídos em quatro eixos – Acesso à Educação; Atenção à Saúde; Inclusão Social; e Acessibilidade.

Nesse período, é importante destacar que foram criadas ainda políticas em diferentes ministérios, dando evidência ao tema. A Política Nacional da Saúde da Pessoa com Deficiência (2003), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2007), o Programa Brasileiro de Acessibilidade Urbana (2008), o Programa Turismo Acessível (2009) são diferentes exemplos do compromisso de diferentes pastas ministeriais.

Direitos das Pessoas com Deficiência, em Brasília, com o tema: “Um olhar através da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU: Novas perspectivas e desafios”. A III Conferência acontece em um momento histórico da Conferência Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência dos movimentos sociais, uma vez que atinge o quarto ano de ratificação da Convenção da ONU, no país.

3 ORGANIZAÇÃO DA PESQUISA

Esta pesquisa caracterizou-se como pesquisa exploratória, elaborada de forma coletiva e ativa na busca de informação. Em seu desenvolvimento, os pesquisadores recorrem a métodos e técnicas de grupo para lidar com a dimensão coletiva e interativa da investigação, técnicas de registro, processamento, exposição de resultados, assim como, eventualmente, questionários e técnicas de entrevista individual como meio de informação complementar (THIOLLENT, 2005). Como método, atesta Brandão (1999), a pesquisa-ação, ao invés de se preocupar com a explicação dos fenômenos sociais após seu acontecimento, busca o caminho inverso: procura a aquisição do conhecimento durante o processo tido como de “transformação”.

Considerando os objetivos deste estudo, optamos por uma metodologia que se aproximasse do cotidiano da pesquisadora. Ela possibilitou a ruptura com a crença da necessidade da separação entre o docente da pesquisa, o pesquisador e o seu objeto de investigação, contrapondo à pesquisa tradicional, que alega a necessidade de neutralidade para não influenciar o resultado do seu ato de conhecer.

Por outro lado, como nos mostram Lüdke e André (1986, p. 3), a pesquisa “sempre acarreta valores, preferências, interesses e princípios que orientam o pesquisador”. Ou seja, com todo o conhecimento que o pesquisador teve oportunidade de construir, quanto mais aberto, abrangente seu olhar, mais pode enriquecer a interpretação dos dados coletados, sobretudo compreender os diversos atravessamentos próprios daquele fenômeno investigado. Também significa que a análise e a interpretação dos dados são a possibilidade de conhecimento daquele fenômeno pelo pesquisador como observador, caracterizando, em si mesmo, um determinado enfoque priorizado pelo pesquisador.

3.1 Cenário da pesquisa

O Instituto Federal Sul-Rio-Grandense – IFSul, integrante da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, foi criado a partir do CEFET-RS, mediante Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia atuam com foco na Educação Profissional de forma transversal na Educação Básica, por meio do Ensino Médio, de modo integrado, concomitante e articulado ou subsequente, na Educação de Jovens e Adultos, na modalidade PROEJA, verticalizando sua atuação para Cursos da Educação

Superior, com tecnólogos, bacharelados e licenciaturas, possuindo a autorização para também atuar nos contextos da Pós-Graduação (*lato e stricto sensu*).

Nesse cenário em processo de mudança e sinergia crescente, as novas tecnologias permitem um olhar diferenciado aos problemas da sociedade em face das oportunidades criadas no que tange à educação inclusiva: as oportunidades de trocas e interações com as regiões nas quais os campi do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense (IFSul) estão inseridos assumem uma importância sem precedente na história da Instituição.

O IFSul tem a seguinte composição: Reitoria, 12 Campi e dois Campi Avançados: Campus Pelotas (1943); Campus Pelotas – Visconde da Graça (1923); Campus Charqueadas (2006); Campus Sapucaia do Sul (1996); Campus Passo Fundo (2007); Campus Camaquã (2010); Campus Venâncio Aires (2010); Campus Bagé (2010); Campus Santana do Livramento (2010), com o Campus Avançado Jaguarão (2014); Campus Sapiranga (2013), com o Campus Avançado Novo Hamburgo; Campus Gravataí (2013); e Campus Lajeado (2013).

Complementando a sua constituição, agregam-se os seguintes polos do sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB, vinculados ao Instituto Federal Sul-Rio-Grandense, localizados nas cidades de: Balneário Pinhal, Camargo, Constantina, Picada Café, Rosário do Sul, Santa Vitória do Palmar, Santana da Boa Vista, Sapiranga, Vila Flores. Nos referidos polos são oferecidos cursos na modalidade a distância, financiados pela UAB e os polos da rede e-Tec Brasil, onde são ministrados cursos técnicos na modalidade a distância nas cidades de: Agudo, Alegrete, Bagé, Barra do Ribeiro, Cachoeira do Sul, Camaquã, Canguçu, Capão do Leão, Charqueadas, Dom Pedrito, Encruzilhada do Sul, Guaíba, Herval, Jaguarão, Mostardas, Novo Hamburgo, Pareci Novo, Passo Fundo, Pelotas, Picada Café, Piratini, Restinga Seca, Rosário do Sul, Santa Maria, Santa Vitória do Palmar, Santana da Boa Vista, Santana do Livramento, Santo Antônio da Patrulha, São Borja, São José do Norte, São Lourenço do Sul, Sapiranga, Sapucaia do Sul, Tavares, Venâncio Aires e Vera Cruz, financiados pela rede e-Tec Brasil do Ministério da Educação.

A Instituição reúne elementos singulares para a definição de sua identidade, assumindo papel representativo de uma verdadeira incubadora de políticas sociais, uma vez que constrói uma rede de saberes que entrelaça cultura, trabalho, ciência e tecnologia em favor da sociedade.

A pesquisa foi realizada nos catorze campi do IFSul, chamados a contribuir na inclusão de estudantes com deficiência em seus cursos.

3.2 Sujeitos da pesquisa

Participaram desta pesquisa vinte docentes do quadro efetivo do Instituto Federal Sul-Rio-Grandense que trabalham com políticas inclusivas em seus campi de origem. Abaixo, construímos um quadro que contempla as informações coletadas no que tange à formação, tempo de atuação na docência, área e cursos em que atuam:

Código do entrevistado	Formação	Tempo de docência	Área de atuação	Cursos em que atua
2705c1s1	Pedagogia/ Doutora em Educação	21 anos	Supervisão Educacional	Agropecuária (Médio Integrado)
2705c1s2	Informática/ Especialista em Educação a Distância	03 anos	Informática	Informática (Médio Integrado e Técnico subsequente)
0306c2s1	Arquitetura	05 anos	Edificações	Edificações (Médio Integrado)
0306c2s2	Arquitetura	05 anos	Edificações	Edificações (Médio Integrado)
1006c3s1	Educação Física/ Mestre em Reabilitação e Inclusão	10 anos	Educação Física	Informática e Mecatrônica (Médio Integrado)
1006c3s2	Pedagogia/ Especialista em Psicopedagogia	05 anos	Orientação Educacional	Cursos de Extensão (Libras) e Curso de Especialização em Educação e Contemporaneidade
1106c4s1	Geografia/ Especialista	25 anos	Geografia	Eventos/Gestão Cultural/Plásticos/Administração (Médio Integrado e PROEJA)
1506c5s1	Pedagogia/ Mestra em Educação	17 anos	Supervisão Educacional	Eletrônica/Eletrotécnica/Edificações/Comunicação Visual/Design de Interiores/Química
1506c5s2	Física/ Mestra em Ciências	14 anos	Física	Eletrônica/Eletrotécnica/Edificações/Comunicação Visual/Design de Interiores/Química
1906c6s1	Sociologia/ Mestra	05 anos	Sociologia	Informática para Internet/Eletrônica/Sistemas de Energias Renováveis (Médio Integrado)
2406c7s1	Sociologia/ Especialista	06 anos	Sociologia	Refrigeração e Climatização/ Manutenção e Suporte em Informática (Médio Integrado e PROEJA)
2406c7s1	Educação Física/ Mestre	09 anos	Educação Física	Refrigeração e Climatização/ Manutenção e Suporte em Informática (Médio Integrado e PROEJA)
2406c8s1	Administração/ Doutora	09 anos	Administração	Administração (Técnico Subsequente)
2506c9s1	Gestão Pública/ Especialista	03 anos	Gestão Pública	Mecânica Industrial/ Informática (Médio Integrado)
2506c10s1	Automação Industrial/ Mestre em Inclusão Social e Acessibilidade	10 anos	Automação Industrial	Eletrônica/ Eletromecânica (Médio Integrado)
0107c11s1	Língua Portuguesa e Literatura/ Mestra	09 anos	Língua Portuguesa e Literatura	Informática/ Mecânica/ Edificações (Médio Integrado) / Sistemas para Internet (Superior)
0107c11s2	Engenharia Mecânica/ Mestre	15 anos	Mecânica	Mecânica (Médio Integrado) / Engenharia Mecânica (Superior)
1007c12s1	Pedagogia/ Mestra	25 anos	Supervisão Educacional	Agropecuária/ Agroindústria/ Vestuário/ Meio Ambiente
1610c13s1	Sociologia/ Mestre	05 anos	Sociologia	Controle Ambiental/ Automação Industrial/ Informática (Médio Integrado) / Curso de Especialização em Educar pela Pesquisa
2711c14s1	Engenharia Mecânica/ Mestre	03 anos	Mecânica	Mecatrônica/ Eletromecânica/ Refrigeração (Médio Integrado)

3.3 Organização da coleta de dados

Para a realização das entrevistas, entramos em contato com as direções gerais dos campi aos quais pertencem os docentes que participaram desta pesquisa para solicitar que nos enviassem a nominata daqueles que possuíam estudantes com deficiência para que pudéssemos enviar e-mail com o convite no intuito de organizarmos as entrevistas.

Estabelecemos o contato com vinte docentes pertencentes aos catorze campi do IFSul, explicando que estavam convidados a participarem como sujeitos de uma pesquisa que trataria sobre os processos inclusivos na Instituição, possibilidades e desafios enfrentados por eles no cotidiano de suas salas de aula. O fato de já termos uma rede consolidada de diálogos com esses docentes, por meio do Departamento de Ações Inclusivas do qual faço parte facilitou a adesão a este estudo, pois sentimos a valorização ao trabalho proposto e a expectativa em poder contar sobre suas práticas, suas metodologias e, inclusive, relatar sobre as dificuldades enfrentadas.

Após o retorno dos e-mails, que se deu quase de forma imediata, os vinte docentes nos responderam com a afirmativa de que iriam contribuir nas entrevistas, passamos a organizar um cronograma de visitas aos campi, pois, geograficamente, estão localizados em quatro regiões do Rio Grande do Sul: sul, central, metropolitana e norte. Dessa forma, ficamos, durante seis meses, realizando as viagens ao encontro dos docentes que seriam entrevistados.

Para cada docente entrevistado, adotamos um código: ddmmcXsY (dia, mês, campus e número do sujeito), para que preservássemos o sigilo de nossos entrevistados.

O procedimento de entrevista aconteceu por meio de uma conversa sistematizada a partir de um roteiro previamente elaborado. Esse procedimento propiciou uma ação interativa entre o pesquisador e o pesquisado, possibilitando esclarecer, adaptar e obter informações que não foram bem esclarecidas. Sua principal vantagem foi a captação quase que imediata dessas informações, aliada à possibilidade de aprofundamento de pontos levantados por outros instrumentos. Segundo Szymanski (2004), a entrevista é uma situação de interação em que estão em jogo as percepções do outro e de si. O pesquisador busca muito mais do que uma simples informação. Instaura-se uma relação que pode trazer elementos relevantes para responder às questões de pesquisa.

3.4 Organizando os instrumentos e estabelecendo a sistemática do trabalho

Os instrumentos realizados para as entrevistas foram elaborados a partir de um questionário, sendo que foi esclarecido ao docente que as suas respostas seriam realizadas de forma totalmente voluntária, salientando que antes do aceite em participar da pesquisa era de fundamental importância que ele compreendesse as informações e instruções contidas no documento e que teria o direito de desistir a qualquer momento, sem nenhum constrangimento. Para cada bloco de questões, estabelecemos um alinhamento de conceitos e definimos o objetivo que tínhamos, previamente:

Bloco I - estabelecer um diálogo com o entrevistado buscando compreender que conceitos ele traz consigo contrapondo aos apresentados pela pesquisadora. Para tal, seria entregue o material em anexo impresso e fornecido tempo para leitura e esclarecimento de dúvidas do (a) entrevistado (a) com relação às informações fornecidas (primeiro bloco).

Bloco II - identificar situações vivenciadas pelo professor (a) relacionadas ao atendimento a alunos com deficiência.

Bloco III - identificar atuação deste professor (a) e suas práticas pedagógicas.

Bloco IV - identificar expectativas e contribuições deste professor – práticas pedagógicas

Bloco V - incluir contribuições do (a) entrevistado (a)

Em anexo ao questionário, entregamos para cada docente, antes da entrevista, conceitos sobre inclusão, pessoa com deficiência, tipos de deficiência e acessibilidade, para que os docentes pudessem refletir se os conceitos que possuíam em relação a eles eram os mesmos apresentados.

Após a entrega desse material e autorização do entrevistado para que iniciássemos a gravação, dávamos início à entrevista que, geralmente, durava em torno de 45 minutos. Para proceder à análise, após as entrevistas, realizei a transcrição de todo o material. Concluída a transcrição, realizei várias leituras do material para poder me apropriar melhor de seus conteúdos. Essa etapa é importante para o pesquisador captar a essência do que foi dito, os seus sentidos e significados.

3.5 Questões éticas

Bogdan e Biklen esclarecem que, “em investigação, a ética consiste nas normas relativas aos procedimentos considerados corretos e incorretos por determinado grupo” (1994, p. 75). Isso significa que cada área tem os seus códigos, sendo que alguns deles são fruto de considerável reflexão e sensibilizam os respectivos membros para dilemas e questões morais com as quais se podem defrontar; outros são menos ambiciosos e funcionam mais como forma de proteção do grupo profissional do que como repositórios de normas de conduta (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 75).

Além disso, questiona-se quem é, na realidade, o “protegido” nas relações éticas: o pesquisador ou os participantes da pesquisa? Os interesses científicos ou a comunidade investigada? (MARTINS, 2004; MARASCHIN, 2004). Essas questões estarão sempre abertas enquanto houver a busca pelo conhecimento, contudo, consideramos importante destacar princípios básicos essenciais:

Epistemologia: considera a relevância e implicações da pesquisa para o conhecimento em Educação Inclusiva.

Verdade: Estabelecimento de confiança mútua entre pesquisador-pesquisado no início, durante e ao final da pesquisa.

Anonimato e confidencialidade: preservação da integridade ética, física e emocional dos participantes.

Consentimento informado: clareza dos procedimentos a serem realizados na coleta de dados (questionários, entrevistas, registros audiovisuais) e a manipulação e divulgação dos resultados.

Beneficência: esclarecimento sobre os danos e benefícios implicados na pesquisa.

Direitos autorais: acordos sobre a divulgação pública e a cessão de direitos dos dados coletados.

A PUCRS possui um modelo institucional de estruturas de pesquisa para propiciar uma compreensão conceitual unificada e adequada à realidade da Universidade como Instituição de Ensino e Pesquisa e proporcionar maior visibilidade da pesquisa desenvolvida. As estruturas de pesquisa viabilizam a integração de pesquisadores e estudantes de Graduação ou Pós-Graduação, promovendo o desenvolvimento de projetos de pesquisa com foco na geração ou no avanço do conhecimento, bem como em resultados inovadores e na produção intelectual.

Portanto, o projeto desta tese foi submetido à análise do SIPESQ – Sistema de Pesquisa, que tem por objetivo fazer o mapeamento das estruturas e projetos de pesquisa desenvolvidos

na Universidade, a fim de que se possa definir e implantar um conjunto de políticas e ações visando à valorização dos pesquisadores e dos grupos de pesquisa que contribuem para a qualificação do ensino e da pesquisa, sempre respeitando as características de cada área do conhecimento.

A Comissão Científica do SIPESQ emitiu parecer sobre o projeto desta tese, sendo o mesmo reconhecido em 30 de junho de 2016: “O projeto atende os requisitos para sua aprovação pela Comissão Científica da Escola de Humanidades da PUCRS.”

4 ANÁLISE DE DADOS

Este capítulo trata da análise de dados e das discussões dos achados desta pesquisa a partir das entrevistas realizadas. São falas singulares, que nos dão a dimensão das diferentes concepções que os docentes entrevistados possuem sobre inclusão, deficiência e acessibilidade.

Foi possível nestas análises conhecermos algumas estratégias e práticas pedagógicas adotadas por esses docentes em suas salas de aula e, a partir delas, pensarmos num currículo que viabilize a formação para a educação inclusiva.

Para realizar a análise dos dados, optamos pela “análise de conteúdo” proposta por Bardin (2004, p. 37) que a define como:

um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição de conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Relevante destacar que a análise de conteúdo é considerada por muitos autores uma das técnicas mais comuns na investigação empírica, realizada pelas diferentes ciências humanas e sociais, pois propicia ao pesquisador um leque de situações de reflexão que se adaptam ao problema que procura resolver. Na especificidade do caso, procurei compreender as significações explícitas ou implícitas, as opções e a intencionalidade existentes nos discursos dos docentes.

Após o entendimento desses significados, elegemos as categorias. Segundo Bardin (2004, p. 111),

a categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com critérios previamente definidos. As categorias são rubricas ou classes, que 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.

As categorias empíricas são construídas a partir do conteúdo das falas. São sínteses a respeito do objeto de estudo. Na fase inicial, que é a de organização do material a ser examinado, estabeleci contato com a temática, fazendo uma leitura geral dos questionários, entrevistas e textos, de tal forma que uma “leitura flutuante” (BARDIN, 1977, p. 96) aos poucos se tornou mais objetiva e precisa. Assim, selecionei os questionários e tracei o perfil de identificação dos docentes. Na segunda fase, procedi a uma leitura mais atenta, perpassada, às vezes, por nova escuta, em se tratando das entrevistas, ocasião em que assinalo os trechos que

me despertaram interesse pela relação com os objetivos da pesquisa. Considerei as colocações apresentadas nos textos escritos pelos docentes, como também aspectos da observação indireta e comecei, conforme Rêgo (2002), “a captar os significados comuns à diversidade aparente dos discursos, agrupando as respostas por semelhança de conteúdo para posterior categorização.”

As respostas aos questionários foram agrupadas pela junção das respostas de cada questão de todos os docentes, nas quais busquei primeiro os temas, depois as palavras que apareceram com mais frequência. O tratamento de dados, ou seja, interpretação e/ou inferência, constituiu a terceira fase e realizou-se a partir dos conteúdos evidenciados na fase anterior, no sentido da especificação das categorias. Essa especificação ou análise final foi baseada em significações de palavras e frases que esclarecem comportamentos e opiniões dos docentes investigados (BARDIN, 1977). Nesse ponto, as tentativas de interpretação se remeteram ao referencial teórico, cujo embasamento chegou por meio de hipóteses/inferências ao significado daquilo que se encontrava nos discursos manifestados ou velados dos docentes da pesquisa.

4.1 As categorias utilizadas para dialogar com os dados

Na análise das entrevistas e documentos, emergiram os três grandes eixos, aqui denominados de categorias, assim definidas para melhor organizar nossas reflexões, achados e contribuições a partir das entrevistas e documentos.

4.1.1 Concepções sobre inclusão, deficiência e acessibilidade na voz dos referidos docentes

A inclusão de estudantes com deficiência na Rede Federal, além de um desafio aos docentes, apresenta-se, nesse cenário, como um espaço que evidencia as concepções que cada um traz de acordo com suas vivências e expectativas. Para isso, buscamos compreender na voz dos docentes pesquisados os significados de inclusão, deficiência e acessibilidade.

São diversas as deficiências com que os docentes se deparam no cotidiano de seus campi. Para cada uma delas, um estudante que precisa transpor as barreiras que o meio impõe para acessar tal espaço com igualdade de oportunidades e um docente com fragilidades na formação e na compreensão de como lidar com essas especificidades nas suas práticas pedagógicas.

Não basta a compreensão acerca do trabalho a ser desenvolvido diante de um estudante com deficiência, e, sim, a percepção da sua deficiência para além do modelo médico, pensando

nas maneiras de minimizar a desigualdade que existe no acesso desse estudante a todos os recursos que a Instituição oferece.

Compreendemos que conhecer cada deficiência é importante, mas é preciso avançar nas políticas inclusivas para avaliar se elas estão dando conta de eliminar as barreiras arquitetônicas, comunicacionais, metodológicas, instrumentais e atitudinais ainda presentes na escola e na sociedade.

Para o docente **2406c7s1**,

A ideia de pensar de como a inclusão acaba sendo uma forma de poder e de controle, porque na medida em que você faz a inclusão você traz esses indivíduos pra dentro de uma alçada do Estado, você nomeia estes indivíduos, não sei, classifica eles.

Entendemos esse posicionamento como forma de nomear o que os difere dos estudantes de uma turma regular e expressar que os com deficiência, ao ingressarem no IFSul, fazem parte de um universo de exclusão. Pensar na perspectiva da transversalidade é compreender que as relações na sala de aula precisam estar conectadas com as demais políticas inclusivas para seu efetivo atendimento. Inclusão como forma de poder e controle é um aspecto trazido por este docente, que percebe o estado como controlador dos sujeitos que fazem parte de sua alçada. Para Sasaki (2009), grande multiplicador das benesses das ações de aproximação, igualdade e respeito pelo outro, assim define o vocábulo inclusão:

Para Sasaki (2009, p. 10-16):

Inclusão, como um paradigma de sociedade, é o processo pelo qual os sistemas sociais comuns são tornados adequados para toda a diversidade humana – composta por etnia, raça, língua, nacionalidade, gênero, orientação sexual, deficiência e outros atributos – com a participação das próprias pessoas na formulação e execução dessas adequações.

Já para o docente **2705c1s1**,

todos nós devemos ter as mesmas condições e as mesmas oportunidades, respeitando, sim, essas incapacidades, mas pra que todos possamos trabalhar de forma unânime, de forma igual.

É perceptível nessa fala que existe a crença em um trabalho equânime, o que descaracterizaria um ensino voltado para atender a cada estudante na sua especificidade. Porém, fazendo um contraponto, ele menciona o fato da necessidade de se colocar no lugar do outro, percebendo o mundo com mais direitos, mais justiça e equidade. Nesse sentido, podemos observar o quanto de alteridade está presente na fala do referido docente.

Outro aspecto que tratamos nesta análise é o fato de que os espaços escolares necessitam atender de forma plena aos estudantes com deficiência, eliminando as barreiras que impeçam seu acesso e permanência, conforme o que nos apresenta a Resolução CNE/CEB, Nº2, DE 11/09/01, Art. 17, que nos faz o seguinte alerta:

Em consonância com os princípios da educação inclusiva, as escolas das redes regulares de educação profissional, públicas e privadas, devem atender estudantes que apresentem necessidades educacionais especiais, mediante a promoção das condições de acessibilidade [acessibilidade arquitetônica, comunicacional e programática], a capacitação de recursos humanos [acessibilidade atitudinal], a flexibilização e adaptação do currículo [acessibilidade metodológica e instrumental] ... (Resolução CNE/CEB nº 2, de 11/9/01, art. 17).

Conforme Sasaki (2009), a afirmação de que “todo ser humano tem direito à liberdade de locomoção”, inserida na Declaração Universal dos Direitos Humanos, da Organização das Nações Unidas (ONU, 1948), inspirou o combate às barreiras arquitetônicas nos últimos 50 anos do século 20 e nos anos iniciais do terceiro milênio:

As seis dimensões são: arquitetônica (sem barreiras físicas), comunicacional (sem barreiras na comunicação entre pessoas), metodológica (sem barreiras nos métodos e técnicas de lazer, trabalho, educação etc.), instrumental (sem barreiras nos instrumentos, ferramentas, utensílios etc.), programática (sem barreiras embutidas em políticas públicas, legislações, normas etc.) e atitudinal (sem preconceitos, estereótipos, estigmas e discriminações nos comportamentos da sociedade para pessoas que têm deficiência).

Para o docente **1906c6s1**,

O Estado, o Governo e os nossos administradores, as escolas, as instituições sociais públicas, elas devem ter, sim, como fundamentação a ideia de inclusão, de incluir dentro da estrutura produtiva, econômica, social e educativa todas essas pessoas sem discriminá-las e dar oportunidades pra que tenha uma certa equiparação entre elas.

Novamente, a ideia da transversalidade está presente na concepção desse docente, que explicita a necessidade da inclusão em outras esferas para além da sala de aula. Ele se refere à inclusão com empoderamento, ocupar os espaços com igualdade de oportunidades. Estamos avançando na construção desse olhar como política pública.

Todas as demandas relacionadas à pessoa com deficiência que chegam à escola precisam de uma rede articulada e de transversalidade nas ações. Tal rede precisa ser funcional a ponto de as pessoas conhecê-la em suas diversas contextualizações. Por exemplo, o papel do Centro de Referência da Assistência Social (CRAS) na inclusão da pessoa com deficiência, que

está definido pela política do Ministério da Saúde MDS, o papel da rede de saúde, a questão da prioridade de atendimento garantida já desde 2000, referendada pela convenção e que ainda permanece desconhecida por grande parte da população. Como é possível que, no Estado do Rio Grande do Sul, que possui a melhor rede do Brasil, a pessoa ainda encontre dificuldades no que tange ao seu acesso. Fatores tais como a desinformação da família e também do profissional do atendimento, que não oferece as garantias de prioridade no atendimento, contribuem para essa situação apresentada. Fica evidente a questão da desinformação e, nesse aspecto, é importante ressaltar a articulação da FADERS junto ao Instituto, no sentido de dialogar, de se pensar a educação e do papel da mesma no IFSul e na rede.

Trata-se de articular esses atores, ou seja, o Instituto se relacionando com o Conselho Municipal e com os demais órgãos do município que tratam da política da pessoa com deficiência. Assim, a criação de condições para a inclusão passa a ser uma responsabilidade de todos e todas e não apenas do Estado. Tais afirmações se fortalecem por meio da voz do docente

2506c10s1:

É um conceito interessante, eu penso que além da questão da política pública, é pensar a inclusão como também uma posição da sociedade de saber convidar as pessoas a participar de um determinado processo e criar condições pra que as pessoas participem do processo e não apenas colocar a responsabilidade do Estado.

Já, para o docente **1610c13s01,**

se economicamente todos estão incluídos, ainda que de forma diferencial, politicamente não. Então politicamente eu acho interessante ainda o uso do conceito de inclusão. Socialmente nem tanto, acho que é legal pensar um pouquinho nessa percepção, em termos de política que é o caso aqui, política do Estado de inclusão na educação, inclusão na cidadania eu acho que é relevante, que é bem interessante.

Em relação à concepção que os docentes entrevistados possuem sobre deficiência, destacamos a preocupação e a disposição que possuem para dialogar sobre como se ter o acesso a políticas públicas que minimizem as desigualdades geradas pela falta de acessibilidade:

*...não importa tanto o conceito de deficiência, mas como importa a gente discutir tanto nas políticas públicas como nos projetos, a questão do acesso, a promoção dessa igualdade de acesso e de sucesso, que eu acho que é o que tá faltando... (Docente **2705c1s1**).*

*Quando eu penso numa pessoa com deficiência, é uma pessoa que tem algum tipo de limitação, algum impedimento como tu mesmo colocas aqui, tanto físico, mental, intelectual e motor. (Docente **1006c3s1**).*

Como oportunizar igualdade de condições às pessoas com deficiência, se ainda há grande desinformação da sociedade sobre esses direitos, tanto dos direitos garantidos pela convenção quanto para os direitos garantidos por meio de políticas públicas? De acordo com a Organização das Nações Unidas (ONU),

A fim de possibilitar às pessoas com deficiência viver de forma independente e participar plenamente de todos os aspectos da vida, os Estados Partes tomarão as medidas apropriadas para assegurar às pessoas com deficiência o acesso, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, ao meio físico, ao transporte, à informação e comunicação, inclusive aos sistemas e tecnologias da informação e comunicação, bem como a outros serviços e instalações abertos ao público ou de uso público, tanto na zona urbana como na rural (ONU, 2006).

Tal convenção não mais se fundamenta na visão de incapacidade das pessoas e sim na funcionalidade, ou seja, de acordo com a condição de cada pessoa, o que ela consegue fazer. É importante tal entendimento, pois a adaptação não é uma prerrogativa da pessoa e, sim, dos ambientes e dos espaços.

Para que tais medidas sejam asseguradas, cada campus cria estratégias próprias de acordo com suas demandas, ou seja, dependendo do tipo de deficiência que o estudante apresente. Muitos docentes apresentam insegurança nas primeiras intervenções junto aos estudantes com deficiência pelo fato de não contarem com as condições necessárias para seu atendimento.

Na voz dos docentes, fica evidente o estranhamento para o desenvolvimento de um trabalho com pessoas com deficiência e de que forma deva ser sua atuação diante desse cenário. Tais evidências são fortalecidas e percebidas na narrativa do docente **0306c2s1**:

... quando é uma deficiência que não tá tão próxima a nós, ela assusta num primeiro momento, a gente não sabe nem como agir, né, não entende esses obstáculos.

Para o docente **1610c13s01**, a questão ganha outro viés:

A questão é como trabalhar pra superar essas deficiências. Então, eu não posso tratar alguém que é surdo, que é mudo, que é cadeirante como menos do que eu, como deficiente, enquanto que eu não me sinto também deficiente. Eu tenho as minhas deficiência também.

Preocupados em atender aos princípios da educação inclusiva, percebemos o quanto os docentes externizam seus medos nas práticas diárias, inclusive relacionadas às mudanças no

contexto histórico da inclusão, nomenclaturas, posturas e formas de se relacionar com o outro diferente de si, conforme o docente **1106c4s1**:

Eu sei que tem toda uma discussão, até a gente se perde ao longo do tempo quando é uma expressão, quando não é em termos de politicamente correto, entre aspas, ou de militância de um movimento.... Então, eu gosto muito, não tem menor fundamento científico, uma argumentação muito fundada em termos de área específica, mas pessoas com necessidades especiais ou necessidades específicas, eu gosto mais do que com deficiência.

Porém, apesar desse cenário de medos e insegurança frente a um trabalho de inclusão, verifica-se, na fala do docente, sua crença no desenvolvimento desses estudantes com algum tipo de deficiência e o quanto pode ser grandiosa e gratificante a experiência de contribuir para que eles sejam encorajados a desenvolverem as suas potencialidades. Conforme o docente **1906c6s1**,

Eu acredito, não sei, né, minha visão, de que nem toda deficiência vai gerar uma incapacidade para o desempenho de uma atividade. Eu acredito que as pessoas têm possibilidades, certas dificuldades frente a suas limitações, mas elas não podem ser consideradas incapacidades, né, eu acho que não, eu acho que toda capacidade, ela pode ser intelectual, pode ser manual, pode ser braçal, né, têm várias formas de tu ter conhecimento e inteligências e as inteligências não são só motoras, existe outras espécies de inteligências... Eu acho que é observar o potencial da pessoa e de repente articular essa pessoa que comprometa o trabalho, acho que por esse fato assim.

É interessante perceber como os docentes conseguem expressar a necessidade de se perceberem como pessoas com limitações e, dessa forma, colocarem-se no lugar do outro para que exista uma dialogicidade no processo de ensinar e de aprender.

Podemos aqui perceber que a narrativa supracitada se complementa por meio da narrativa do próximo docente e, sem sombras de dúvidas, isso demonstra o singular comprometimento desses profissionais em prol de uma educação inclusiva além das legislações que as amparam:

*Acho que é mais um trabalho de soma de compreensões, de atuações, têm muitas coisas que talvez eu não tenha capacidade de fazer e uma pessoa cadeirante ou surda ou muda tenha muito mais capacidade que eu e vai me ensinar nesse processo de contato. (Docente **1610c13s01**).*

Até 2007, a ideia repassada para os docentes comprometidos com a educação inclusiva era que tais pessoas eram tidas como incapazes tanto para mundo do trabalho, como para o viver em sociedade. Não havia estímulo e motivação para que tais profissionais pudessem

debruçar seu olhar em relação a sujeitos já tão rotulados pela incapacidade, tão arraigados por pré-conceitos tão depreciativos do outro e sobre o outro.

Nesse sentido, Santarosa e Conforto (2015, p. 350) apontam para a necessidade da apropriação de recursos que gerem empoderamento a todas as pessoas:

O acesso aos instrumentos que permitem provocar práticas de empoderamento não ocorre de forma automática, em particular para os sujeitos que se encontram em desvantagens físicas, sensoriais, cognitivas, como também para aqueles em condição de vulnerabilidade socioeconômica. Os governos ao estruturar e gerenciar sistemas externos aos indivíduos e às organizações devem forjar estratégias para que as práticas de apropriação de recursos de empoderamento sejam dadas também às pessoas com deficiência.

Diante das análises aqui arroladas, buscamos compreender os conceitos de acessibilidade por meio dos verdadeiros sujeitos envolvidos no processo inclusivo. Tais narrativas, de forma bastante pontual, fazem-nos refletir ainda mais sobre a Convenção da ONU, que nos traz o seguinte alerta: a pessoa com deficiência é aquela que, em interação com as barreiras que o ambiente oferece, vive em desigualdade com as demais.

Segundo Santarosa e Conforto (2015, p. 363), “alunos com deficiência estão efetivamente matriculados em escolas públicas brasileiras e, por isso, com direito à utilização de todos os recursos ofertados para mediar o processo de ensino-aprendizagem.”

A partir desse olhar, estabelece-se o conceito de acessibilidade, que é eliminar barreiras. Até 2007, a ideia que mais prevaleceu se referia apenas à arquitetura, à engenharia e ao ambiente físico. Com a Convenção, tal pensar se estendeu ao metodológico e ao programático. Programático no sentido da construção de políticas e programas que atendessem a essa significativa demanda de pessoas com deficiência.

Como bem sinalizado por Sasaki (2009, p. 10-16):

a acessibilidade é uma qualidade, uma facilidade que desejamos ver e ter em todos os contextos e aspectos da atividade humana. Se a acessibilidade for (ou tiver sido) projetada sob os princípios do desenho universal, ela beneficia todas as pessoas, tenham ou não qualquer tipo de deficiência.

É preciso ressaltar que todos os tipos e sistemas de tecnologia, tais como assistivas, digitais, de informação e comunicação, devem permear as seis dimensões da acessibilidade já citadas anteriormente como suportes à realização de todos os direitos das pessoas com deficiência.

É por demais relevante perceber como tais conceitos de acessibilidade se fortalecem na voz dos sujeitos da pesquisa:

Para o docente **2705c1s1**, a acessibilidade é um conjunto muito maior do que a remoção de barreiras arquitetônicas.

Segundo a Constituição Federal, o ensino será ministrado com base nos princípios da “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” e da “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber” (art. 206, I e II), incluindo, portanto, o acesso às bibliotecas. Por conseguinte, é imprescindível atentarmos para o que está expresso na legislação:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar o direito à [...] educação [...], além de colocar as pessoas a salvo de toda forma de negligência e discriminação [via acessibilidade total]. [...] o Estado obedecerá ao preceito de facilitar o acesso aos bens e serviços coletivos [por ex., bibliotecas], com a eliminação de preconceitos [via acessibilidade atitudinal] e obstáculos arquitetônicos [via acessibilidade arquitetônica] (CF, art. 227, § 1º, II). [...] c) A lei disporá sobre normas de construção dos logradouros e dos edifícios de uso público [via acessibilidade arquitetônica] (CF, art. 227, § 2º, e 244), portanto, incluindo as bibliotecas escolares.

Os sistemas de ensino, nos termos da Lei nº 10.098/2000 [Lei da Acessibilidade] e da Lei nº 10.172/2001 [Plano Nacional de Educação], devem assegurar a acessibilidade aos estudantes que apresentem necessidades educacionais especiais, mediante a eliminação de barreiras arquitetônicas urbanísticas, na edificação [dentro da qual existem bibliotecas] – incluindo instalações, equipamentos e mobiliário e nos transportes escolares [acessibilidade arquitetônica] (Resolução CNE/CEB nº 2, de 11/9/01, art. 12).

Para atender aos padrões mínimos estabelecidos com respeito à acessibilidade, deve ser realizada a adaptação das escolas existentes [acessibilidade arquitetônica] e condicionada a autorização de construção e funcionamento de novas escolas ao preenchimento dos requisitos de infraestrutura definidos [acessibilidade arquitetônica]. (Resolução CNE/CEB nº 2, de 11/9/01, art. 12, § 1º).

Os estabelecimentos de ensino de qualquer nível, etapa ou modalidade, públicos ou privados, proporcionarão condições de acesso e utilização de todos os seus ambientes ou compartimentos [acessibilidade arquitetônica] para pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, inclusive salas de aula, bibliotecas, auditórios, ginásios e instalações desportivas, laboratórios, áreas de lazer e sanitários. (Decreto nº 5.296, de 2/12/04, art. 24).

A política de inclusão é programática, um documento novo. Faz-se necessário pensar no instrumental: leitores de tela em computador, equipamentos, tecnologia assistiva. É preciso pensar no comunicacional, Libras, audiodescrição (recurso que possibilita a inclusão de pessoas

cegas como espectadores de filmes, novelas, óperas ou qualquer manifestação artística). A audiodescrição descreve o que a pessoa cega não está vendo, informações que não estão nos diálogos nem nas informações sonoras. Pensar numa acessibilidade mais ampla e que possibilite a todas as pessoas uma interação com os ambientes em que ela circula, atua, interfere e vive.

A acessibilidade passa a ser de fundamental importância para que as pessoas com deficiência possam estar nesses espaços de forma autônoma, garantindo-lhes o direito de exercerem sua plena cidadania. Tal concepção ultrapassa a visão de uma dimensão apenas do ponto físico, alçando para uma dimensão mais ampla para dar conta do conceito da convenção: as pessoas com deficiência vivem em desigualdade com as demais por conta das barreiras que o ambiente e a sociedade impõem para elas e, para eliminar essas barreiras, precisa-se de acessibilidade. Portanto, efetivar a acessibilidade é eliminar ou minimizar barreiras ainda tão pontuais em nossa sociedade. Então, fundamentado nessas novas concepções de acessibilidade, o MEC cria a política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva.

Torna-se imprescindível, pois, analisarmos os relatos repletos de alteridade contidos em cada narrativa dos docentes sobre como concebem o conceito de acessibilidade. Eles, somente eles, podem nos contemplar com a prática do viver inclusivo cada vez mais presente em cada campus do IFSul.

Segundo o docente **0306c2s1**, *existe acessibilidade em diversas áreas, né, acessibilidade à cultura, acessibilidade ao lazer, acessibilidade à família, acessibilidade aos direitos básicos.*

Para o docente **1006c3s1**,

a gente entende até a questão da acessibilidade a questão mais também de ambiente, né, que ele exclui um pouco, exclui não, ele fica definido nisso como uma parte mais física, né, e aí entra toda a discussão de tá ao encontro aqui do texto, dos prédios públicos, da questão da cidade, a questão de ambientes.

Reafirma a questão o docente **1906c6s1**:

A estrutura física de um ambiente, de uma determinada instituição, seja pública ou privada, ela deve, sim, pensar que todos devem ter acesso a esses ambientes, que as pessoas precisam circular e ter mobilidade, mas também fala da questão um pouco abstrata da acessibilidade, né, que não é só um acesso físico de pessoas que têm deficiência.

Nesse aspecto, o docente evidencia seu olhar para as questões de acessibilidade, com a clareza de que precisamos construir uma cidade mais acessível, espaços onde todas as pessoas

possam ter autonomia e mobilidade e, por fim, denuncia que, sem as devidas reformulações arquitetônicas, continuaremos num processo de exclusão.

Quanto à construção e reforma de estabelecimentos de ensino, deverá ser observado e priorizado o atendimento às normas técnicas da Associação Brasileira de Normas Técnicas – ABNT relativas à acessibilidade [acessibilidade arquitetônica e comunicacional]. (Decreto nº 3.298, de 20/12/99, art. 24, § 5º).

Nesse sentido, é de singular importância a fala do docente **2506c9s1**, que assim se posiciona:

Em relação à acessibilidade, a gente observa hoje, eu que sou uma pessoa que atuo em nível de Instituto há muitos anos, que hoje os projetos de construção de campus já têm isso bem claro, quando se discute um projeto, a gente nota que, a gente pensa em acessibilidade.

Portanto,

as barreiras, relativas a atitudes negativas, arquitetura, comunicações, sistemas de ensino e aprendizagem, avaliação, exames e organização educacional inacessíveis, bem como, segregação, precisam ser erradicadas em um programa planejado e financiado. Estudantes cegos e surdos e aqueles com necessidades de comunicação também precisam ter total acesso à educação inclusiva em sua forma escolhida de comunicação (por exemplo, braile, áudio, língua de sinais) (Declaração de Kochi, 2003).

Nos cursos como engenharia e arquitetura, por exemplo, não existe a obrigatoriedade de disciplinas específicas na área da acessibilidade. Quando nos deparamos com uma obra inadequada, percebemos a falta de formação e orientação específica dos profissionais que a executaram.

A educação parece estar um passo à frente das demais áreas, porque o único espaço público a que essas pessoas ainda conseguem chegar é a escola. Na verdade, ela é um contraponto à segregação que as pessoas com deficiência são submetidas pela falta de acessibilidade. No entanto, não podemos desconsiderar as barreiras invisíveis que ainda permeiam tais espaços.

Na fala do docente **0107c11s01**, o profissional apresenta o conceito de acessibilidade como possibilidade: *Possibilitar que todos tenham o mesmo acesso a um determinado espaço ou a um determinado conhecimento.*

As autoridades públicas devem agir dando exemplos e, portanto, são os primeiros, mas não os únicos protagonistas neste processo. Elas devem: fortalecer a legislação sobre acessibilidade para garantir que as pessoas com deficiência tenham o mesmo direito de acesso a todos os recintos públicos que as outras pessoas (Declaração de Madri, 2002).

Conforme o docente **1610c13s01**:

A gente não teve uma preocupação muito grande por algum bom tempo em ser uma escola inclusiva, socialmente inclusiva. Agora tem as cotas, agora... E é uma política pensada e formulada pra isso. Se não houvesse as cotas, o risco nosso em Camaquã também seria de uma escola elitizada, nós seríamos uma escola de elite.

Tal narrativa nos faz uma espécie de alerta: políticas foram construídas para que a inclusão de fato acontecesse de forma plena e somos responsáveis para que se cumpra e se efetive o que está disposto na legislação.

Compreende-se, a partir da Convenção da ONU, que, pós 2007, questões como conceitos de inclusão, deficiência e acessibilidade começam a ganhar espaço e relevância. Não se trata de dizer que anterior a 2007 tais sujeitos não tinham acesso aos espaços escolares e, sim, de reforçar que até então não havia uma política específica de formação docente capaz de promover adaptações em tais espaços; inexistia uma discussão mais acirrada no campo da educação como política pública.

A Convenção da ONU foi o primeiro tratado internacional do Brasil que foi emendado à Constituição. Tudo o que está expresso nessa Convenção tem valor constitucional assinado pelo Brasil. A cada período de quatro anos, é necessário comparecer na ONU e relatar o que se fez para cumprir isso em nosso país.

Na ONU, é realizada uma análise do relatório que o Brasil apresenta e se fazem recomendações duras, porque são recomendações de especialistas, de analistas da própria ONU. Então, por que a convenção teve o valor constitucional? Por conta do protagonismo, ou seja, as pessoas com deficiência, que se mobilizaram para fazer com que ela ganhasse esse caráter. Foi o primeiro tratado internacional que aconteceu no Brasil, até então nenhum tratado que o Brasil assinou com a ONU ganhara esse caráter. Em virtude disso, das cobranças internacionais e da mobilização social, a inclusão avançou a partir de 2007.

No Brasil, todo relatório referente a políticas inclusivas e de acessibilidade apresentado à ONU sempre retorna com recomendações áspers pontuadas por especialistas e analistas da própria ONU. Salientamos, outrossim, que tal convenção é valorada a partir do protagonismo das pessoas com deficiência, que se mobilizaram para que tal caráter fosse ratificado. Foi o primeiro tratado internacional que aconteceu de fato no Brasil, pois os demais assinados com a ONU não lograram tal caráter. Em virtude disso e aliado às cobranças internacionais e de mobilização social, podemos afirmar, então, que a inclusão avançou significativamente a partir de 2007.

4.1.2 Estratégias e práticas pedagógicas

O referido capítulo se fortalece a partir das narrativas dos docentes pertencentes a vários campi do IFSul a respeito das estratégias e práticas pedagógicas desenvolvidas em relação aos estudantes com deficiência. Analisá-las nos fez perceber que tais práticas anunciam e denunciam um fazer que exige da escola novos posicionamentos que implicam um esforço de atualização e reestruturação das condições evidenciadas, em prol de um ensino atualizado, capaz de efetivar a educação inclusiva.

Ainda vivemos a experiência de três grandes vertentes: segregação, integração e, por que não dizer, a inclusão. O que precisamos compreender é que ainda se trata de um processo, portanto é complexo definir onde e como a inclusão acontece, ela é um processo diário de mudanças de postura em relação ao outro, de mudança de paradigma e da própria sociedade.

Citando Paro (2001, p. 10),

Não há dúvida de que podemos pensar na escola como instituição que pode contribuir para a transformação social. Mas, uma coisa é falar de suas potencialidades... uma coisa é falar “em tese”, falar daquilo que a escola poderia ser. [...] outra coisa bem diferente é considerar que a escola que aí está já esteja cumprindo essa função. Infelizmente Gestão, formação docente e inclusão: eixos da reforma educacional brasileira que atribuem contornos à organização escolar. Essa escola é sim reprodutora de certa ideologia dominante... é sim negadora dos valores dominados e mera chanceladora da injustiça social, na medida em que recoloca as pessoas nos lugares reservados pelas relações que se dão no âmbito da estrutura econômica.

Refletindo a respeito da citação supracitada, torna-se relevante analisar o posicionamento do docente **1106c4s1**, quando nos fala da tomada de atitude diante de demandas diversas, independentemente de haver ou não algum tipo de deficiência:

...sempre a política de acolher tem que existir em todos os planos, não importa se pra um cadeirante, pra um autista, pra baixa visão, ou pra alguém que não tem nada disso, mas tá aqui, é uma mulher que não estuda há 30 anos, ou é um jovem que tem 19 mas tá agora começando o Ensino Médio, enfim, sempre vai existir alguma especificidade que demanda o cuidado, eu acho que esse exercício é essencial.

Compreender o quanto de dificuldades ainda é percebido pelos docentes sobre como trabalhar a educação inclusiva com dignidade e respeito nos faz aqui reforçar o que, sabiamente, Paro (2001, p. 113) nos diz sobre a autonomia pedagógica: “diz respeito a um mínimo de

liberdade que a escola precisa ter para escolher os conteúdos e métodos de ensino, sem o qual fica comprometido o caráter pedagógico de sua intervenção escolar”.

Aqui iremos debruçar nosso olhar sobre as falas dos sujeitos da pesquisa que, com a vivência diária, brindam-nos com aprendizagens ainda em construção. No entanto, é gratificante perceber o quanto a vontade de mudar a vida de alguém se fortalece a partir de tomadas de atitudes e de respeito pelo outro.

Segundo Campos e Leite (2009), independente da modalidade de ensino, ao aluno cabe participação e responsabilidade, insubstituíveis no processo de aprendizagem, de desenvolvimento de suas potencialidades e de capacidade de gestão autônoma do próprio conhecimento.

A narrativa do docente **1006c3s2** nos apresenta o seu posicionamento em relação à aprendizagem dos estudantes com deficiência:

O meu posicionamento como orientadora é buscar que ele tenha condições de dar conta do processo dele de aprendizagem da melhor maneira possível. Alguns, a gente consegue até detectar, outros não, outros passam pela escola como sendo estudantes preguiçosos ou não interessados, mas na realidade ele tem uma deficiência e a gente, detectando isso, procura trabalhar.

Percebemos o quanto se faz necessária a compreensão do docente diante de estudantes que apresentam algum tipo de dificuldade durante o processo de aprendizagem. Tal dificuldade pode estar relacionada ao seu processo individual de construção do conhecimento, requerendo estratégias diferentes para superar suas limitações.

Nesse sentido, Campos e Leite (2009) apontam que “reconhecer que o aluno é possuidor e construtor de conhecimento exige reconhecer o seu protagonismo na aprendizagem em aula e, ainda, requer compreender que a ação pedagógica, para ser efetiva, deve ser ajustada às necessidades do estudante, a cada momento do processo”.

Tais estratégias, quando bem compreendidas, trarão segurança ao docente, possibilitando que o mesmo não só discuta o problema, mas também amplie as possibilidades de intervenção.

A insegurança tão comum para quem trabalha com educação inclusiva é algo recorrente. Tais percepções podem ser aqui ratificadas a partir da narrativa do docente **1506c5s1**:

...a gente, às vezes, percebe a insegurança que a gente tem de lidar com o diferente, a gente fica se prendendo em questões que não nos pertencem em vez de procurar resolver aquilo que realmente é a nossa obrigação, e eu sempre digo, nós temos que responder pelo momento em que ele está aqui dentro, pelo processo de escolaridade, pelo percurso formativo dele. Agora,

depois, é uma escolha de vida e uma questão social muito maior, né, muito mais abrangente.

A formação pregressa dos docentes, muitas vezes, não oportuniza os subsídios teóricos e experiências concretas para trabalhar com os diferentes tipos de deficiência em sala de aula. Muitos, ao se depararem com essa situação no seu cotidiano, buscam alternativas para superar essa fragmentação:

*...uma das primeiras coisas, eu acho assim que foi, foi tentar me aproximar mais deles, até mesmo aprender a linguagem de sinais, fui buscar fazer curso por conta própria naquele período que eu tinha esses estudantes. (Docente **1506c5s2**).*

O percebido é que ações inclusivas só podem e devem ser concebidas a partir da participação de todos os envolvidos nos espaços escolares. E quando tal visão não se fortalece o perceptível são as recorrentes inquietações tão bem elencadas pelo docente **1906c6s1**:

Nós temos um núcleo, né, mas o núcleo, ele, de certa forma, ainda não articulou ações, mas eu não acredito que seja por má vontade, não é bem isso, é bem longe disso, é a questão da sobrecarga de atividades, as pessoas estão com muitas atividades, estão sozinhas, é um campus pequeno.

De acordo com o Paro (2001), podemos compreender o papel da escola e dos gestores em prol de um processo em que a inclusão deva ser percebida como parte de um contexto que não pode mais continuar sendo desconsiderado:

A escola precisa ter liderança de um gestor comprometido com a qualidade da educação e com as transformações sociais que possibilite avançar o estudante nos mais variados aspectos: social, político, intelectual e humano. Organizar o trabalho pedagógico requer enfrentar contradições oriundas das diversas realidades que se encontram numa escola pública, daí a necessidade da escola educar para a democracia, e essa tendência pedagógica deverá ser observada ao longo dessa labuta (PARO, 2001, p. 45).

Sobre essa realidade vivenciada nas salas de aula é que devemos ficar atentos, verificando qual o trabalho pedagógico desenvolvido e observando se o mesmo está contemplando a diversidade e a especificidade dos sujeitos que compõem o universo escolar.

O docente **1906c6s1**, por sua vez, contribui por meio de sua narrativa para o fortalecimento dessa reflexão:

Trabalhar nessa escola me fez toda a diferença pra mim pensar hoje de como deve ser o meu trabalho, como eu devo guiar as minhas ações em sala de aula, dos meus métodos de ensino, porque eram estudantes que trabalhavam o dia inteiro e chegavam cansados na noite, e como tu trabalhar com o estudante que tá cansado e fadigado porque carregou

sacos de adubo, de arroz, que trabalhou oito horas numa linha de produção numa esteira... Então tudo isso me fez pensar.

Podemos considerar, por conseguinte, que o sucesso da inclusão escolar vai depender, sobremaneira, do trabalho pedagógico do docente e de sua qualificação, pois somente a junção dessas duas vertentes será capaz de atender à singularidade de seus sujeitos.

Na medida em que se conseguir a participação de todos os setores da escola, educadores, estudantes funcionários e pais – nas decisões sobre seus objetivos e funcionamento, haverá melhores condições para pressionar os escalões superiores a dotar a escola de autonomia e de recursos. A esse respeito vejo no conselho de escola uma potencialidade a ser explorada (PARO, 2001, p. 12).

É preciso considerarmos que o processo pedagógico conceba a igualdade independente de suas especificidades durante todo o processo de ensino, como nos relata o docente **2506c9s1**:

Uma coisa que eu tenho bem claro em relação à deficiência é, assim, eu acho que a gente não deve tratar eles como deficiente, deve tratar eles como uma pessoa normal, porque eu não vi nenhum deficiente que goste de ser tratado como deficiente. Isso eu aprendi há muitos anos atrás em casa... Então, eu não tenho tido problema nenhum, tenho lidado com estudantes que têm esse problema com facilidade, chamo eles e converso com eles de uma forma muito normal, muito tranquila, e nota que realmente não é difícil lidar com essa situação, desde que a gente entenda que essas pessoas são pessoas como qualquer outra pessoa, que elas podem até ter algum tipo de deficiência em níveis maiores ou menores, mas que, se a gente considerar isso durante o nosso processo de ensino, eles acabam atingindo os mesmos objetivos.

Para que a diversidade seja acolhida, é necessário que práticas pedagógicas alinhadas a estratégias de ensino não afastem os estudantes de um ensino de qualidade. Portanto, a narrativa do docente **2506c10s1** fortalece a necessidade da formação aliada à conscientização:

Eu acredito na formação, então eu acredito que toda dificuldade pode ser superada com formação e com conscientização.

Pensar política inclusiva inclui um pensar mais aprofundado sobre a formação do corpo docente. Tais afirmativas podem ser sustentadas a partir da citação de Mendes (2004, p. 227), que, sabiamente, faz-nos perceber que:

Uma política de formação de docentes é um dos pilares para a construção da inclusão escolar, pois a mudança requer um potencial instalado, em termos de recursos humanos, em condições de trabalho para que possa ser posta em prática.

A falta de recursos não é tarefa aprazível, tampouco humanizada quando falamos em educação inclusiva, assim expresso pelos docentes:

*Atender estudante que tenha necessidade específica e fazer inclusão é uma tarefa sempre difícil, árdua. (Docente **0107c11s01**).*

*...nós, como escolas, temos que atender a todo nosso público, tendo deficiência ou não, nós temos que procurar atender à necessidade de todos os estudantes. (Docente**0107c11s02**).*

Nesse sentido, a opção por uma educação democrática e comprometida seria um caminho possível para esse desafio na mudança de concepção do ensinar e do aprender na diferença:

Quando se renuncia à concepção da educação no senso comum – que, em seus métodos de ensino, privilegia os “conteúdos” em detrimento dos docentes envolvidos – e se opta pela realização de uma educação democrática – que tem no ser humano-histórico sua principal referência – certamente há que adotar outros parâmetros metodológicos, que levem em conta a condição de docente tanto do educando quanto do educador (PARO, 2008, p. 29).

A educação democrática prevê que aprendemos de forma diferente e, dessa maneira, ao planejarmos um trabalho nessa perspectiva, devemos levar em consideração as singularidades tanto do educador quanto dos educandos.

Infelizmente, e aqui cabe um porém, tais realidades ainda não são vividas na sua totalidade, tal como expresso pelo docente **1007c12s01**:

...a teoria e a prática ainda não se encontraram, na minha opinião, na inclusão e quem é prejudicado é o estudante, porque não vai aprender da mesma forma, ninguém aprende, né, eu aprendo de uma forma, tu de outra... Imagina uma pessoa que tem uma certa deficiência, ou total ou parcial, em alguma área.

Diante disso, como aponta Paro (1987, p. 52), nota-se que “infelizmente a escola que aí está é sim reprodutora de uma certa ideologia dominante”; é, sim, negadora dos valores dominados e mera chanceladora da injustiça social, na medida em que recoloca as pessoas nos lugares reservados pelas relações que se dão no nível da estrutura econômica.

A formação docente deve contemplar a problemática das mudanças atitudinais. Os docentes, a comunidade escolar, as famílias e a sociedade precisam mudar a partir de reflexões emergentes a respeito da diversidade, diferença e deficiência. Todos os estudantes devem ser vistos como capazes e suas peculiaridades durante o processo de escolarização não devem ser transformadas em entraves ou características pejorativas.

Portanto, é gratificante a narrativa do docente **1610c13s01**, que nos faz perceber a educação inclusiva além de uma legislação:

Não é apenas um compromisso moral e ético, é um compromisso legal, é jurídico, é definido por lei que nós temos que conseguir dar conta dessa diversidade pro país que a gente vive e que tem populações ainda marginalizadas que precisam ser inseridas no processo educativo.

Para que tais aprendizagens sejam concretizadas, é necessário o diálogo entre os diversos especialistas. Tal constatação é sustentada a partir da citação de Mendes (2004, p. 227):

O caminho para essa mudança conceitual teria que ser construído a partir do trabalho colaborativo do docente do ensino comum com o docente especializado, além de equipes multiprofissionais que atuariam, preferencialmente, dentro da escola e da classe comum.

Portanto, a visão ainda estreita em relação à educação inclusiva precisa ser contextualizada, considerando a demanda de estudantes que chegam aos campi com deficiências diversas. Tais angústias ainda não compreendidas são elencadas, sabiamente, pelo docente **1610c13s01**:

...a escola, ela sempre foi projeto no Brasil e em outros países também um tanto quanto excludente, sempre foi excludente, sempre foi pensado pra um estudante médio, pra um estudante que não tem esses todos esses problemas.

Incluir é fortalecer o pertencimento, a escola precisa avançar na criação de estratégias que oportunizem esses sentimentos a todos os estudantes.

A inclusão escolar é vista como a melhor alternativa para os estudantes segregados da escola regular, já que ela “representa um passo muito concreto e manejável que pode ser dado em nossos sistemas escolares para assegurar que todos os estudantes comecem a aprender que pertencer é um direito e não um *status* privilegiado que deva ser conquistado” (SASSAKI, 1997, p. 18).

A compreensão de que somos sujeitos singulares requer que a escola cumpra sua pluralidade enquanto instituição democrática. Se tais anseios não forem contemplados, a essência do sentido de ensinar se perderá por intermédio da negação e do desrespeito pela especificidade de seus sujeitos. Tais reflexões também nos fazem atentar para o conceito de diversidade humana sustentado por Sasaki (1999, p. 41-2): “A diversidade humana é representada, principalmente, por origem nacional, sexual, religião, gênero, cor, idade, raça e deficiência”. Diante das afirmativas de Sasaki e observando a narrativa do docente **2705c1s1**,

podemos refletir que a questão da aceitação e do acolhimento são partes indissociáveis dessa mesma diversidade:

...eu vejo assim a questão às vezes do estudante de se colocar no grupo e do grupo reconhecer aquele estudante que tem alguma diferença, né, em grau maior ou menor, e como é que se trabalha e se dá a questão da aceitação, do acolhimento, da verdadeira inclusão.

Diante da percepção de singularidade do sujeito, o espaço coletivo da educação precisa ser repensado. Tal reflexão é acolhida por meio da narrativa do sujeito **1006c3s1**:

A gente entende que não é um grupo homogêneo, que as pessoas são diferentes, têm ritmos diferentes. Uma deficiência ele vai ter algumas vivências de acordo com a sua limitação, é óbvio, mas ele vai ter essas vivências, sim, e vai ter o conhecimento disso, que eu acho que, no meu entendimento, é o mais importante. Não a prática pela prática. Cada deficiência tem a sua peculiaridade, então a gente vai tá que tá sempre se renovando, sempre olhando e pensando primeiro antes de agir e eu agi antes de na verdade pensar.

A fragmentação ainda percebida quando se trata de educação inclusiva é um fato e um desafio a ser superado por intermédio de uma reflexão mais séria e comprometida. Tais realidades ainda vivenciadas tornam-se parte de uma visão, infelizmente, ainda tida como recorrente.

No entanto, mesmo com essa perspectiva conceitual transformadora, as políticas educacionais implementadas não alcançam o objetivo de levar a escola comum a assumir o desafio de atender às necessidades educacionais de todos os estudantes. (BRASIL, 2008, p. 15).

Efetivar a implantação de políticas educacionais requer a transformação de uma teoria em prática, o que, para o docente **1906c6s1**, ainda permanece no plano utópico:

...a sala de aula é um mapa de diversidade, assim que é muito bonito, né, mas o sucesso, ele vem de superar as dificuldades com o estudante, as dificuldades que o estudante tem.

Torna-se imprescindível frisar que todos devem estar engajados nesta luta para que aconteça o processo de inclusão, mesmo quando pensamos em novas formas de conceber os currículos. Portanto, é necessário ficarmos atentos à narrativa do docente **1006c3s1**:

...planejar com essas pessoas um currículo adaptado no mínimo em termos de matrículas, porque o nosso curso não é por matrícula por disciplina, é matrícula semestral e pra esses casos sempre marcar a necessidade da matrícula por disciplina.

É indispensável pensarmos a inclusão muito além de um simples processo cadastral de matrícula: “Inclusão não significa simplesmente matricular todos os estudantes com necessidades educacionais especiais na classe comum, ignorando suas necessidades específicas, mas significa dar ao docente e à escola o suporte necessário a sua ação” (BRASIL, 2001, p. 84).

Esse suporte requer uma construção coletiva, que pode ser organizada por meio de momentos de formação, tais como as reuniões pedagógicas que oportunizam o estudo de casos a partir de laudos médicos recebidos, assim como pontuado pelo docente **2506c9s1**:

A gente fez reuniões pedagógicas e eu e a supervisora pedagógica do campus identificamos, chegou esse laudo médico, né, e aí se observou algumas dificuldades, mas ela já evoluiu, ela não apresentava, por exemplo, os trabalhos em grupo na frente e no quadro e hoje ela já tá apresentando.

Por um tempo demasiadamente longo, os problemas das pessoas com deficiência têm sido compostos por uma sociedade que inabilita e tem prestado mais atenção aos impedimentos do que aos potenciais de tais pessoas. O docente **2506c10s1** fortalece essa reflexão, percebendo-a como possibilidade de amadurecimento de uma consciência voltada para a efetivação da inclusão propriamente dita:

Não me parece que alguma deficiência ela vai ser totalmente excludente nos cursos profissionalizantes, acredito que toda deficiência possa ser trabalhada, seja ela física ou mental, através da formação dos docentes e dos servidores e da conscientização da importância dessa inclusão definitiva, não o trabalho, vamos dizer assim, diferenciado, mas o trabalho que respeite as diferenças, tem uma grande diferença entre segregar o estudante com deficiência e incluir esse estudante num processo.

Somos gratificados com as diferenças que nos assemelham enquanto seres tão carentes do olhar do outro. A riqueza de tais ensinamentos parte de uma simples e incontestável verdade: quando ensinamos com a mesma intensidade, estamos aprendendo.

O acolhimento do outro nos faz compreender que somos parte diferenciada de um mesmo diálogo, fortalecido pela fala do docente **1610c13s01**:

...a estudante surda, ela traz uma questão concreta e objetiva pra ela e para os colegas, que é compreender o universo do surdo como uma outra cultura, ela não é uma deficiência, ela é uma cultura diferente que precisa ser reconhecida, que precisa ser entendida e dialogada.

Diante das narrativas acima analisadas e dos objetivos desta pesquisa, é mister a citação dos conteúdos ratificados segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/96, a LDB:

1º- Haverá, quando necessários, serviços de apoio especializado na escola regular para atender as peculiaridades da clientela de educação especial. 2º- O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos estudantes, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular. 3º- A oferta de educação especial, dever constitucional do estado, tem como início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil. (Cap. V, art.58).

Por isso, não basta apenas inserir um estudante com deficiência, é preciso que haja diversidade nos sistemas escolares e mudança na busca desse atendimento para que realmente seja atingido o objetivo proposto na LDB, ou seja, “O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que em função das condições específicas dos estudantes, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular. ”

As práticas pedagógicas e estratégias aqui apresentadas refletem, entre outros aspectos, a fragilidade dos espaços de formação, dos currículos e dos ambientes para atender a estudantes com deficiência. Nas entrevistas com os docentes, podemos observar suas lutas diárias em busca de legislações capazes de incluir, de forma plena, todos os estudantes e demandas recebidas.

De forma particularizada, torna-se imprescindível o relato do docente **2711C14S1** sobre o trabalho em parceria com o CAPS, onde percebemos aspectos da transversalidade contribuindo para que a escola amplie suas ações:

Nós temos um caso bem específico onde há um laudo, um estudante com um laudo, ele tem um acompanhamento na rede municipal, no CAPS, no Centro de Atenção Psicossocial e a gente consegue perceber algumas dificuldades nesse estudante, não sei identificar, fazer o diagnóstico de quais efetivamente são as áreas impactadas, a gente percebe algumas dificuldades, algumas diferenças no processo de aprendizagem desse estudante.

Logo, analisar cada narrativa dos docentes nos faz ter a verdadeira dimensão do árduo, porém prazeroso caminho em busca da efetivação de uma educação verdadeiramente inclusiva, conforme a narrativa do docente **1106c4s1**:

...a gente não tem aquele ambiente que proporcionou a essas pessoas chegarem aqui, que é não só os profissionais são importantes, mas também a gente precisa de alguns tipos de ambientes e instrumentos que sejam facilitadores desse processo e muitos fundamentais. Então... Nós temos carência, sim, o desafio do Instituto é poder ter de fato ambientes e profissionais que atendam a essas necessidades e no momento nós não temos.

Estarmos preparados diante das mudanças advindas da educação inclusiva nos faz refletir profundamente sobre as palavras de Sasaki (1997, p. 42),

a inclusão causa uma mudança de perspectiva educacional, pois não se limita a ajudar somente os estudantes que apresentam dificuldades na escola, mas apoia a todos envolvidos no processo de inclusão dando um passo para caminhar em sociedade livre de preconceitos e limitações.

É preciso humanizar as relações e, dessa forma, conforme o docente **1506c5s2**, é necessário um olhar atento e a percepção do quanto isso nos toca enquanto formadores de pessoas:

E a gente tem que tá com o olhar sobre isso aí, a gente tem que ter uma visão mais humana "não mais tem que formar um técnico com uma certa qualidade", sim, com qualidade, mas nós estamos formando seres humanos também, né, não é só o conteúdo.

Não podemos desconsiderar que, por sua vez, inclusão e exclusão começam na sala de aula. Não importa o quão comprometido um governo possa ser em relação à inclusão; são as experiências cotidianas das crianças nas salas de aulas que definem a qualidade de sua participação e a gama total de experiências de aprendizagem oferecidas em uma escola. Neste sentido trazemos a colaboração de Mittler (2003, p. 139): “As formas pelas quais as escolas promovem a inclusão e previnem a exclusão constituem o cerne da qualidade de viver e aprender experimentados por todas as crianças”.

Os desafios são enormes, mas o compromisso dos docentes entrevistados para com os estudantes que precisam de um trabalho mais efetivo tem apontado que o IFSul está no caminho de uma educação fortalecida pelos conceitos mais humanizados com a inclusão.

Destacam-se a seguir alguns desafios que foram elencados ao longo das entrevistas e que têm nos permitido acreditar na construção de práticas pedagógicas e estratégias capazes de acolher todos os estudantes de forma plena, inclusiva e humanizada. Portanto, é importante ressaltar o que foi descrito pelo docente **1906c6s1**, que fortalece a inclusão como um processo que acompanha o ingresso, a permanência e o êxito desses estudantes.

...eu acredito que a escola tivesse que oferecer uma estrutura de permanência pros estudantes aqui, permanência, acompanhamento e adaptação, e essa estrutura física estava montada, mas essa estrutura de apoio que possibilitasse que o estudante ficasse e não evadisse.

Perceber as diferenças que nos assemelham faz parte de um processo que se encontra ainda recente em termos de IFSul, tais afirmativas encontram acolhimento nas palavras do docente **2506c9s1**:

Desafio é porque, por ser uma coisa relativamente nova no Instituto, a gente tá acostumado a trabalhar com aquele estudante que enxerga, ouve, vê, fala, caminha, se desloca...

Outros entraves dizem respeito ao processo seletivo do IFSul, conforme ratificado pelo docente **2506c10s1**:

Eu vejo essa como uma grande dificuldade hoje, o que tem limitado um ingresso maior de pessoas com deficiência nas nossas escolas técnicas federais: a criação de condições prévias a participação desses estudantes no nosso processo.

Outras barreiras para a efetivação da inclusão são aqui desenroladas pelo docente **2506c10s1**:

Não temos ainda uma estrutura diferenciada para atender esses estudantes, parte muito dessa conscientização de organizar essa estrutura, os estudantes, a meu ver, eles não têm acessado às nossas instituições por não se sentirem confortáveis no nosso espaço, não se sentirem convidados.

Algo por demais significativo citado pelo docente **2506c10s1** sustenta-se a partir da horizontalidade de olhares ainda tão carente em nossa frágil sociedade:

Fazendo um exercício de empatia com essas possíveis, potenciais estudantes, eu vejo que eles olham de fora esse processo acontecendo e não conseguem se enxergar dentro desse contexto por não oferecermos as condições necessárias. Então, eu acredito que o começo deva ser isso, não apenas no discurso, mas na estrutura, no investimento tanto em questões físicas de acessibilidade quanto na formação da inclusão dos profissionais.

Ainda percebemos barreiras invisíveis cuja superação acaba sendo enfrentada apenas pelo docente, tal desabafo pode ser contemplado a partir do docente **2506c10s1**:

A grande dificuldade é a formação, essa formação, hoje, ela tem sido buscada isoladamente pelo profissional, existe pra política institucional a formação continuada na área da inclusão em todos os campi. Então, me parece que a formação, ela é um grande desafio. E as estratégias adotadas têm sido, hoje, o estudo individual, a busca de instituições e parceiros que possam contribuir pra essas discussões e na formação.

Independente de pessimismos ainda tão presentes em nossa sociedade, onde a democracia é tida como frágil e fragmentada, é importante aqui ressaltar que a academia tem nos desensinado temas tão essenciais que apenas se fortalecem na troca de saberes entre mim e o outro. Conforme reforçado pelo docente **1610c13s01**:

Eu acho que o principal desafio é realmente a nossa, digamos assim, deficiência de formação, nós não tivemos uma formação que seja propriamente atenta a toda essa diversidade que a gente encontra na realidade, ainda mais uma escola pública. Mesmo o IF tendo o processo seletivo, ele consegue ainda trazer uma diversidade interessante dentro da Instituição.

Completando seu pensamento, o docente **1610c13s01** fortalece que:

Pra superar isso, eu acho que realmente é pelo interesse que a gente tem de ir atrás, de querer conhecer, de compreender, de buscar referenciar esses teóricos e diálogos com os colegas que nos permitam construir uma relação melhor com esses estudantes.

Independente de tantas barreiras visíveis e invisíveis ainda encontradas quando discorremos sobre educação inclusiva, é por demais relevante a citação do docente **0306c2s1** que, de forma encantadora, fala-nos sobre o processo de aprendizagem como o embrião do conhecimento:

...a gente tenta usar muito da criatividade, então pegar objetos deles, levar pro cotidiano deles, simplificar, chegar ao início, ao embrião do conhecimento e fazer com eles o conhecimento, ir crescendo e ir aderindo. A gente tenta muitos objetos, volumes, sólidos, desenhos, capturar eles, fazer eles se apaixonarem por aquela ferramenta, incentivar muito.

Perceber que somos um todo constituído a partir do olhar do outro, não só valida a nossa existência como ser singular, mas, acima de tudo, faz-nos compreender nossa responsabilidade enquanto sujeitos responsivos:

*Os desafios são exatamente isso, a gente está construindo, está se construindo na verdade, né, o desafio de se cobrar de que esse estudante ele efetivamente, a expectativa que ele teve lá no ingresso a gente consiga corresponder. Docente **2711C14S1**.*

4.1.3 Reorganização curricular para a educação inclusiva

Nas próximas análises, faremos uma apresentação das ferramentas utilizadas pelos docentes que, de certa forma, tanto motivaram os estudantes a participarem do processo de

aprendizagem. As narrativas apontam que foram utilizadas diversas estratégias com o intuito de atender às especificidades demandadas pelos campi, bem como contemplar o processo de inclusão, atendendo a aspectos singulares dos vários tipos de deficiência.

A educação inclusiva se mostra como um desafio para muitos docentes, e demais comprometidos com a inclusão. Segundo a fala do docente **0306c2s1**, abaixo elencada, tais enfrentamentos são driblados graças à troca dialógica presente entre aqueles dispostos a efetivar a inclusão como direito de todos:

...a gente não conhece muito as ferramentas dessa educação inclusiva, a gente faz alguma coisa mais no sentido empírico, mas existe muito diálogo de como nós estamos agindo, como estamos atuando e ideias de como fazer.

Refletir sobre as práticas pedagógicas, bem como sobre as formas de atendimento a estudantes com deficiência é o primeiro caminho para efetivar um processo educacional que atenda às especificidades tão recorrentes. Tais afirmativas são fortalecidas por meio da fala do docente **0306c2s1**: *...eu tento refletir sobre a minha prática e ver se eu consigo, daquela maneira, capturar o estudante.*

Na perspectiva de Bakhtin (2000, p. 294): “A palavra, portanto, transita do locutor ao outro, que, por sua vez, produz sempre uma resposta: o locutor termina seu enunciado para passar a palavra ao outro ou para dar lugar à compreensão responsiva do outro. ”

E isso vai se refletindo nas formas de ensinar que, olhadas com respeito e alteridade, conseguem perceber como o estudante está desenvolvendo sua aprendizagem. Nesse sentido, o docente **0306c2s1** nos traz este depoimento:

...eu tenho sempre que refletir como eu tô ensinando. Primeiro lugar, porque o jeito que eu aprendi não é o jeito que eu vou ensinar eles, porque eles são outra geração.

Portanto, a busca constante por formação que atenda ao universo das diferenças tem sido ideal lapidado pelos referidos docentes, tais buscas coletivas ou isoladas são justificadas pelas lacunas percebidas em suas trajetórias acadêmicas ainda tão omissas em relação a temas tão emergenciais, de acordo com a narrativa do docente **1610c13s1**:

Atualmente, o que nós temos é a questão pra aluna surda, a intérprete, e, é extremamente valioso, é importantíssimo. Nós temos alguns colegas fazendo a formação em Libras com a Universidade que tem lá.

Segundo a narrativa do docente **2711c14s1**, abaixo transcrita, tais entraves ainda percebidos são superados através de parcerias estabelecidas e, acima de tudo, da efetivação do olhar da transversalidade, tão necessário ao universo inclusivo.

...a gente tá envolvido, construindo a escola, já tendo esse caso, então a gente tá se debruçando sobre o tema, trabalhando, tentando articular uma rede, tentando fazer diferente, atingir as potencialidades desse estudante, de modo que ele consiga ser efetivamente incluído nesse processo.

O fortalecimento dessa rede tem permitido que os docentes acionem outros profissionais que darão o suporte necessário referente a atendimentos que ainda são estranhos na prática pedagógica. O docente **2705c1s1** comenta, por meio de sua narrativa, a respeito de parcerias que têm se mostrado por demais relevantes.

...algumas deficiências intelectuais a gente tenta compensar, não com programas, não com equipamentos, mas sim com o auxílio de alguns professores, algum atendimento educacional especializado, às vezes, uma parceria até mesmo fora do Instituto, porque nós não temos uma sala de atendimento educacional, mas a Prefeitura tem...

A busca por tais parcerias são constantes e vão muito além da percepção da aprendizagem desses estudantes, isto é, procura perceber quais as ferramentas disponíveis na Instituição capazes de contribuir para um trabalho ainda tão específico e desafiador. O docente **2711c14s1** reforça, em sua narrativa, a busca por esses ideais:

A gente busca e a gente está buscando fazer de entender, de dar atenção maior pra esse estudante, de buscar momentos extras com esse estudante, ter um contato maior, ter um tempo maior de articulação pra tentar, então, atingir as potencialidades do estudante. Mas ferramenta ou metodologia já preconcebida nós não temos.

É percebido no relato do docente **2711c14s1** o quanto a superação de determinadas situações são efetivadas por um trabalho coeso e coletivo:

É um processo que a gente está enfrentando e que está construindo, né, e coletivamente também, não é uma ação do professor da disciplina, mas, sim, uma ação do grupo, né, como tu falavas antes da gestão, da gestão sistêmica também e também de outras instituições, visando à avaliação das potencialidades dele, pra gente, então, conseguir construir coletivamente esse ensino, essa aprendizagem.

Dessa forma, as ações desenvolvidas pelos respectivos docentes passam por experiências criativas, cujo objetivo é promover metodologias capazes de atender às singularidades de cada estudante com deficiências tão específicas, conforme nos relata o docente **0306c2s1**:

...a gente tenta usar muito da criatividade, então pegar objetos deles, levar pro cotidiano deles, simplificar, chegar ao início, ao embrião do conhecimento e fazer com eles o conhecimento ir crescendo e ir aderindo. A gente tenta muitos objetos, volumes, sólidos, desenhos, capturar eles, fazer eles se apaixonarem por aquela ferramenta, incentivar muito.

Nas palavras de Bakhtin (1993, p. 12):

Uma teoria precisa entrar em comunhão não com construções teóricas e vida imaginada, mas com o evento realmente existente do ser moral – com a razão prática, e isso é responsabilmente completado por quem quer que conheça, na medida em que ele aceita a responsabilidade por cada ato integral da cognição, isto é, na medida em que o ato de cognição esteja incluído como minha ação, com todo o seu conteúdo, na unidade da minha responsabilidade, na qual e pela qual eu realmente vivo – executo ações.

Percebemos nos relatos, que as estratégias pensadas pelos docentes requerem um olhar capaz de compreender a especificidade de cada deficiência. Tal olhar pode ser conceituado por intermédio da narrativa do docente **1006c3s1**:

...vai depender das deficiências que nós tenhamos aqui no campus, né, como por exemplo, se nós tivermos em algum momento algum estudante cego, eu sei que existem alguns materiais, por exemplo, uma bola que tem um guizo, que hoje nós não teríamos essa ferramenta, né, que aquilo ali, a percepção auditiva, o estudante iria perceber onde estaria a bola, enfim... A gente adaptaria.

Portanto, como bem sinalizado por Sasaki (1999, p. 42):

A inclusão social, portanto, é um processo que contribui para a construção de um novo tipo de sociedade através de transformações, pequenas e grandes, nos ambientes físicos, espaços internos e externos, equipamentos, aparelhos, utensílios mobiliário e meios de transportes e na mentalidade de todas as pessoas, portanto também do próprio portador de necessidades especiais.

As ferramentas utilizadas para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas se tornam importantes no processo de ensino e de aprendizagem, pois auxiliam no trabalho pedagógico do docente, ampliando as possibilidades de intervenções junto a estudantes e, de

certa forma, corroboram para um ensino mais qualificado. Observamos tais afirmativas na fala do docente 1006c3s2:

As ferramentas pedagógicas que a gente pode, tem acesso, ferramentas de ensino, tentativa de recuperação de aulas, tentativa de recuperação de conteúdos, organização do horário de estudo que a gente tá fazendo um grupo agora pra isso.

Outro aspecto de extrema relevância é o desenvolvimento de softwares que apoiem estudantes com deficiência em sala de aula, bem como em projetos de tecnologia assistiva que, majoritariamente, são desenvolvidos pelos próprios estudantes do IFSul.

Nos relatos a seguir, é possível a apropriação de uma série de projetos pensados para gerar autonomia e empoderamento às pessoas com deficiência:

...desenvolver algum software voltado pro estudante com deficiência, se for uma deficiência autista ou for estudante com paralisia cerebral, cada estudante é um estudante. (Docente 2705c1s2).

É aí entra a famosa tecnologia assistiva, né, o Instituto acha que nesse aspecto tem que começar a pensar mais nisso, né, nós vamos ter que começar a pensar em ter efetivamente uma ideia...Então o que é necessário em termos de tecnologia assistiva pra gente atender a esse estudante, o Instituto vai ter que começar a pensar nisso pra gente poder efetivamente adquirir ferramentas e instrumentos e acessórios que permitam que a gente trabalhe com essas pessoas. É claro que nesse aspecto o Instituto ainda tá muito incipiente, ainda tem muitas coisas que ser melhoradas. (Docente 2506c9s1).

A educação inclusiva ocorre a partir das possibilidades proporcionadas ao estudante: acessibilidade, serviços psicopedagógicos, técnico-pedagógicos e administrativos; acesso à cultura, esporte etc., que resignificam e dão sustentação ao processo desencadeado em sala de aula e protagonizado pelos sujeitos com deficiência. Tais ações são importantes para a construção de uma educação que atenda às necessidades e possibilidades de todas as pessoas.

Para que tais ações sejam efetivas, é preciso contar com os profissionais da educação que estejam engajados na luta por um mundo verdadeiramente mais inclusivo.

...a gente tem também no campus diversos projetos em andamento e outros que já aconteceram, que trabalham com as tecnologias assistivas, que é buscando encontrar possibilidades pra esses estudantes se desenvolverem. Então a gente tem um projeto que é o AnLibras, que é um aplicativo pra

sistema Android, tradutor da Língua Brasileira de Sinais, o Duo Driver, que é um Sistema Bimodal de Adaptação Veicular Para Pessoas Com Deficiência Física ou Mobilidade Reduzida, a EyeSee, que é um sistema de auxílio no reconhecimento de objetos para deficientes visuais, utilizando tecnologias de visão computacional de código aberto, o GVirtual, que é o Assistente Virtual de Corridas para Deficientes Visuais, o Sistema Mecatrônico de Auxílio a Amputados, Bengala Inteligente para Deficientes Visuais, Roupeiro Automatizado, Melhoria da mobilidade, experiência para pessoas com deficiência física e/ou múltipla, Inclusão Social e Digital: Comunicação entre dois meios, Plataforma Educacional Web para deficientes intelectuais, Acessibilidade em Conteúdo: tradutor de português para LIBRAS em site piloto do IFSul Campus Pelotas Visconde da Graça, Acessibilidade: informações em Braille nos rótulos dos vinhos produzidos no Campus Pelotas Visconde da Graça, Estudo quali-quantitativo sobre Tecnologias Assistivas no cenário das escolas municipais de Pelotas, Inclusão Digital: Não Existem Pessoas Invisíveis, o Caminho é a Inclusão e o Ensino de Música a Pessoas com Deficiência Visual. Então, tem bastante coisa sendo tratada no IF pra ajudar esses estudantes. Docente 1006c3s2.

...os estudantes buscaram, através do desenvolvimento de projetos, atenderem às demandas da comunidade no que diz respeito à inclusão de pessoas com deficiência. Então, essa iniciativa dos estudantes e a provocação também feita dos professores dentro dessa área acabou gerando uma série de projetos de sucesso na área de tecnologia assistiva. E esses projetos, eles puderam criar, então, nesses estudantes uma mentalidade solidária e de preocupação com o próximo, que talvez em um outro projeto da área das exatas não tivesse sido possível. (Docente 2506c10s1).

Dessa forma, os espaços escolares se tornam mais inclusivos, tornando-se ambientes com recursos acessíveis, fortalecendo a interação entre estudantes e docentes. Tais percepções são descritas a partir da narrativa do docente **1106c4s1**:

...os laboratórios de informática são importantes na perspectiva de um instrumento, que ele pode ser audiovisual, pode ser de produção textual, pode ser de articular o pensamento abstrato de uma forma mais interessante.

Colaborando com essa análise e na perspectiva de oportunizar espaços cada vez mais acessíveis, temos as narrativas do docente **1506c5s1**:

Então com a TV, botamos os caracteres no tamanho dos caracteres que ele precisava e ele tinha noção de todo o texto e não fragmentos do texto, quando tu botas a lupa, aquilo corre, então... Eu fui organizar o espaço e pensava “meu Deus, eu não tô conseguindo enxergar nada!”, não é não enxergar, entender nada, imagina ele. Então, nós adaptamos, então, no mesmo momento, isso foi uma... A Direção atuou muito fortemente em relação a isso, então foi adaptado, tá lá no... no laboratório de informática deles, essa TV pronta ali pra ele dentro das condições que ele precisa pra ver. Depois as provas os próprios

professores ampliaram, mas nós esbarramos numa situação bem particular, que é o uso das máquinas mais dinâmicas.

A LDB, em seu artigo segundo, garante o direito de todos à educação, dever da família e do Estado, portanto cabe à escola o desafio de trabalhar com as diferenças e construir mecanismos que levem de fato à inclusão. A LDB fala de igualdade, respeito, qualidade dos direitos e cabe a todos desenvolvê-los, cobrar o seu cumprimento, a fim de que os estudantes com deficiência sejam realmente atendidos na sociedade e na escola.

Sabemos, entretanto, que educação é uma tarefa inacabada e com legislações cada vez mais voltadas à efetivação da inclusão como direito de todos e todas. Como vimos, a todo momento, leis, decretos e declarações são aperfeiçoados para o cumprimento da inclusão. Cabe, portanto, a todos com direitos e deveres fazer jus ao que se refere nas constituições inclusivas, encarando tal paradigma como compromisso que valide o respeito às diferenças em prol da igualdade educacional.

Segundo Sasaki (1997, p. 43), “a integração e a inclusão são dois processos muito importantes na busca de uma sociedade inclusiva”. Princípio que leva implícito o conceito de normalidade, destacando que a normalidade é um conceito relativo, sujeito a critérios de tipo estatístico. E a forma como esses conceitos estão impactados no cotidiano do trabalho pedagógico, está presente na seguinte narrativa do docente **1506c5s1**:

Algumas coisas foram, logicamente, estão dentro do aspecto legal como a acessibilidade, principalmente das barreiras arquitetônicas. Mas, em relação às deficiências mais específicas, também temos hoje o intérprete mais pro estudante surdo, mas para a visão foi realmente um grande desafio, um grande impacto, porque o nosso curso são técnicos (...), são máquinas, né, ou são coisas de alto risco, uma eletricidade... Eletrotécnica não dá pra ele, porque tem eletricidade, eletrônica... Então, realmente, o estudante com uma deficiência visual ou uma cegueira, nós não tivemos casos ainda, mas o estudante com uma deficiência visual é um estudante que, num primeiro momento, a gente pensa "não tem nada pra ele aqui".

A busca por alternativas que promovam uma educação mais inclusiva tem sido uma realidade dos docentes entrevistados. De acordo com Pereira (2015, p. 42), “as estruturas sociais, educacionais e a própria linguagem formam um todo que, na contramão de seus objetivos transformadores, acabam servindo como mecanismos de perpetuação de sentimentos inconfessos do outro sobre o outro”. Tais afirmativas são aqui descritas pelos seguintes docentes:

*...o que a gente fez aqui na escola foi uma espécie de apadrinhamento, ano passado nós apadrinhamos alguns estudantes, né, mas os estudantes não sabiam que nós tínhamos apadrinhado eles, então, conversando nas reuniões pedagógicas, que são semanais, todos os professores, de todas as áreas, se reúnem e a gente fez um mapeamento dos estudantes que tinham mais dificuldade, ou de sociabilidade, ou de aprendizado, ou cognitivas. (Docente **1906c6s1**).*

*Eu não vejo muitas ferramentas assim, além do apoio e da orientação pedagógica, do trabalho dos colegas que fazem essa parte aí de orientar, de conversar com os pais, conversar com os estudantes. (Docente **2406c7s1**).*

*...a gente tá recebendo profissionais nessa área, por exemplo, intérprete de libras, a parte de equipamento pra trabalhar com Braile... E isso vai ter que começar a ser pensado, porque a gente vai começar a trabalhar com estudante surdo, com estudante com problema visual e nós vamos ter que começar a pensar... Acho que a gente ainda precisa evoluir muito nesse aspecto. (Docente **2506c9s1**).*

O que hoje é normal pode não ter sido ontem e não sabemos como será amanhã. O que aqui é normal pode ser anormal em outro lugar ou vice-versa. De tal maneira que o normal não se encontra dentro da pessoa, mas fora dela é aquilo que os outros percebem nas pessoas (SASSAKI, 1997, p. 43).

Temos o entendimento de que cada pessoa tem o direito de ser respeitada e, sobremaneira, que suas necessidades sejam reconhecidas e atendidas pela Instituição. Tal visão é fortalecida pela fala do docente **0107c11s1**: *Então, pra isso, eu vou ter que propiciar espaços, saberes, metodologias de ensino que atendam essa diversidade.*

Essa diversidade está presente nos espaços escolares, onde, muitas vezes, é o mesmo que reproduz as desigualdades e o preconceito, assim expressos sabiamente nas palavras de Pereira (2015, p. 152):

A escola, portanto, acaba sendo o local onde os primeiros preconceitos são percebidos, e não se pode conceber que alguém não se veja na história, e na própria escola, como sujeito social, possa nutrir algum tipo de esperança na reversão de certos pré-conceitos seculares. Para que essa esperança deixasse de ser mera utopia, seria necessário que homens desarmados de preconceitos em relação ao outro, pudessem entender profundamente o conceito de alteridade e da necessidade do olhar do outro.

Analisando sua narrativa, podemos constatar que a busca por uma educação inclusiva anula qualquer possibilidade de segregação e indiferença. Dessa forma, a escola é a primeira instituição formadora de todo processo de aprendizagem que circunda o ser social. Cabe, portanto, à escola a promoção de outras formas de inclusão tão imprescindíveis em nossa sociedade.

Hall (2006, p. 21), por sua vez, busca aprofundar e entender de que forma os sujeitos dessas transformações culturais conseguem conceber sua identificação singular:

Uma vez que a identidade muda de acordo com a forma como sujeito é interpelado ou representado, a identificação não é automática, mas pode ser ganha ou perdida. Ela tornou-se politizada. Esse processo é, às vezes, descrito como constituindo uma mudança de uma política de identidade (de classe) para uma política de diferença.

A inclusão, portanto, provoca mudança nas práticas pedagógicas, pois não se limita a contribuir somente com os estudantes que apresentam dificuldades na escola, e, sim, na busca pelo comprometimento de todos os envolvidos no processo onde a inclusão é priorizada. Conforme dito pelo docente **0107c11s1**:

Então a minha atitude é sempre olhar pra aquele estudante de forma diferenciada, procurar compreender as circunstâncias e os motivos que levam ele a ter aquela dificuldade e dentro do possível atendê-lo de forma individualizada.

É importante salientar o papel essencial da escola na formação das pessoas. Repensar a respeito das questões relacionadas a valores humanos e compartilhá-las nesses espaços representa validar a história e a identidade de todos os sujeitos para poder criar, por meio de experiências compartilhadas no espaço escolar, a capacidade de reflexão sobre os diversos valores presentes na sociedade e na construção de princípios de respeito mútuo, justiça, diálogo, solidariedade, democracia. É de grande relevância que as escolas vençam os desafios que ainda impedem a implementação da inclusão, tornando possível a formação de uma sociedade justa e fraterna, que respeite às diferenças. Dessa forma, colabora, com sua narrativa, o docente **0107c11s1**:

Todos os professores têm que disponibilizar horários de atendimentos. [...] horários de atendimento especial e se eu quiser fazer algum momento de aula extra, aula de recuperação, as portas da Instituição estão sempre abertas, se pode propor alguma atividade através dos ambientes de aprendizagem também e do próprio mundo, se você quiser fazer uma atividade complementar é uma possibilidade, é um recurso que a Instituição oferece.

Portanto, os desafios da Educação Inclusiva devem ser encarados como uma possibilidade de repensar e reestruturar políticas e estratégias educativas que propiciem não somente oportunidades essenciais de ingresso na escola regular para estudantes com deficiência, mas também, acima de tudo, garantir condições imprescindíveis para que sejam

capazes de manterem-se na escola e aprenderem. Para isso, é preciso um trabalho articulado em equipe conforme nos sugere o docente **0107c11s1**:

E a gente tem toda uma equipe pedagógica, né, que tá disponível pra nos dar acompanhamento, assistente social, psicólogo, os pedagogos, orientadores educacionais, enfim, que tão ali disponíveis pra nos atender e dar suporte, conversar com esse estudante, procurar saber o que tá acontecendo.

Tais palavras são fortalecidas por Bakhtin (2009, p. 33): “Todo discurso concreto presente nas diferentes esferas humanas nunca é totalmente inédito, pois traz ecos de outros discursos”. Esses discursos traduzem a necessidade da escuta e do diálogo nas relações estabelecidas em sala de aula, presente na narrativa do docente **0107c11s2**:

...não deixando ele se sentir, por exemplo, inferior aos colegas e não conseguir fazer, mas deixando claro pra ele se ele entende essa limitação e ele vai compreender o processo, talvez não consiga ele fazer [...]de alguém auxiliar ou o próprio colega da sala de aula, ou professor auxiliá-lo, mas de maneira que ele participe efetivamente das atividades.

Inclusão e exclusão começam na sala de aula. Não importa o quão comprometido um governo possa ser com relação à inclusão; são as experiências cotidianas das crianças nas salas de aulas que definem a qualidade de sua participação e a gama total de experiências de aprendizagem oferecidas em uma escola. As formas através das quais as escolas promovem a inclusão e previnem a exclusão constituem o cerne da qualidade de viver e aprender experimentado por todas as crianças (MITTLER, 2003, p. 139).

Observamos, então, a relevância da educação não só para que a inclusão aconteça, mas, acima de tudo, para que a exclusão deixe de ser considerada entrave a todos os estudantes. É por meio da formação de todos os envolvidos que a escola pode contribuir para a constituição de uma sociedade mais inclusiva, onde o conceito de inclusão seja algo deixado num pretérito não mais revisitado. Somente a conscientização de todos os envolvidos no processo inclusivo será capaz de construir uma excludente. Portanto, a escola representa um espaço amplo de vivência, de convivência e de relações pedagógicas. Espaços onde a diversidade e a heterogeneidade de ideias, valores e crenças possibilitarão o processo de aprendizagem escolar, através do respeito às diferenças e da valorização do outro. Colabora com essa ideia o docente **0107c11s2**:

...buscando métodos e meios de proporcionar a eles o conhecimento, meios de fazer com que eles participem e compreendam o processo, o trabalho em cima do equipamento, o processo de fabricação, o processo que envolve toda a área da mecânica que eles estão estudando.

A inclusão escolar, portanto, requer de todos os profissionais da educação um novo olhar: um olhar que perceba a inclusão como necessária e de direito e que tal percepção se realiza através de novas posturas e metodologias de ensino que visem contribuir na aprendizagem de todos os estudantes. Percebemos a contribuição do docente **1007c12s1**, quando relata aspectos da transversalidade presente nas ações do campus onde desenvolve suas atividades:

*...aqui na orientação nós temos a conversa dirigida, a gente pede o acompanhamento psicológico, se é um caso muito grave aí a psicóloga vai encaminhar pro INSS ou pro psiquiatra.
...nós temos fichas individuais, a gente chama os pais, a gente conversa, faz o acompanhamento de faltas, de frequência, se usa medicação, se não usa.*

Os desafios existentes para que a inclusão aconteça são inúmeros, tais como: má formação docente; falta de estrutura e acessibilidade nas escolas; falta de compreensão do processo como um todo e o preconceito em relação aos estudantes com deficiência. É preciso, portanto, diminuir tais obstáculos, pois a inclusão precisa ser efetivada com urgência para que o processo educativo se torne conquista de todos e para todos, contribuindo para a existência de uma educação de qualidade e, conseqüentemente, para a formação de uma sociedade que valorize e respeite as diferenças.

A partir daí, fomos percebendo os casos de sucesso presentes nas narrativas que os docentes realizavam, bem como o orgulho que sentiam ao final de um determinado percurso. Tais sensações de dever cumprido podem aqui ser confirmadas por meio das narrativas dos próprios docentes:

*...aqui, já no Instituto que a gente teve esse caso, que eu comentei com esse menino autista que foi um exemplo assim de superação, ele entrou na primeira, na segunda turma, ele fez segundo processo seletivo e ele se formou ano passado, no semestre passado... Então, quando eu vi pegando o diploma na mão e aí sabendo de toda a trajetória e tudo que ele passou aqui dentro do Instituto, de todas as resistências que a gente teve com professores, de todas as metodologias que se teve adequada, todas as avaliações e a flexibilidade (...), aquele entendimento no estudo, isso dá um orgulho de tu saber assim, porque ele foi um caso que eu acompanhei toda a trajetória, ele fez todo o ensino integrado aqui. (Docente **2705c1s1**).*

A garantia de padrão de qualidade, com pleno acesso, inclusão e permanência dos sujeitos das aprendizagens na escola e seu sucesso, com redução da evasão, da retenção e da distorção de idade/ano/série, resulta na qualidade social da educação, que é uma conquista coletiva de todos os sujeitos do processo educativo (BRASIL, 2010).

...a gente estudou a teoria da acessibilidade em edifícios, em ambientes, estudamos a NBR, e, depois disso, eu entrei em contato com o NAPNE, que

*tinha lá, e junto com a enfermeira que coordenava o núcleo, ela me conseguiu então muletas, cadeiras de rodas, eu simulei então com um óculos de mergulho como cego e eu defini um trajeto dentro do Campus, que eles faziam todos os dias. Então eles teriam que fazer esse trajeto, então um seria o deficiente, era em duplas, e o outro ia fazendo um diário do trajeto. Então, eles faziam aquele trajeto todos os dias, mas agora eles fariam com uma deficiência, então todos fizeram com todas as deficiências... Então, eu simulei o amputado, surdo não consegui simular, mas um cego e um cadeirante... E eles fizeram aquele trajeto e a gente foi filmando, tirando fotos e fazendo os relatos e eles viram que, apesar do Campus ter a intenção de ser acessível, ele não era acessível, porque o que dizia na norma muitas vezes não era aplicado e outras vezes era aplicado, mas não era o melhor pra aquilo. (Docente **0306c2s1**).*

*Então, até teve um caso que a menina quase foi atropelada na faixa de segurança, cadeirante, porque ela não tinha força, porque a faixa tinha uma certa inclinação, ela não conseguia vencer a inclinação da faixa de segurança, ela quase foi atropelada, foi assim um pânico na turma, mas eles gostaram muito e nas aulas posteriores todos os estudantes vinham todos os dias e "professora eu percebi que, se eu fosse cadeirante, eu nunca ia chegar na minha casa, porque eu tenho que atravessar o trilho", "professora, eu fui no banco e olha que absurdo, como é que um de muleta vai passar pela porta giratória? Ele não passa, ele tem que ir pela porta...", então, eles começaram a perceber um mundo em torno deles a partir dos olhos dos deficientes. (Docente **0306c2s1**).*

Incluir não é apenas colocar o indivíduo num grupo, mas, acima de tudo, oferecer oportunidades de crescimento, experimentações, vivências e superações. A legislação garante o direito de todos à educação, portanto, cabe à escola aprender a conviver com as diferenças e traçar caminhos que levem de fato à inclusão.

Esses caminhos podem ser construídos por meio de espaços de formação para que se implemente um currículo que atenda às demandas da educação inclusiva, conforme nos relata o docente **0306c2s1**:

...teve muita discussão assim a respeito de como isso pode atuar, de como pode ser atuado isso, como pode ser visto, como pode ser mudado, foi muito interessante, e o curso de formação pedagógica me chamou também pra aplicar essa mesma prática com os estudantes da formação pedagógica como mudando o enfoque da educação e eles todos gostaram muito assim de trocar de lugar, né, "ah hoje eu sou assim", e aí então eles diziam que essa prática de fazer a pessoa experimentar que deveria ser em sala de aula e deveria conseguir fazer sempre.

Percebemos que a formação tem desempenhado um papel importante nessa construção, pois, pelo diálogo, os docentes estão superando limitações pregressas e estabelecendo novos olhares a partir do estudante com suas limitações e possibilidades. Para o docente **1106c4s1**, isso significa dizer que:

...a superação vai por esse trabalho em grupo que, como alguns colegas se expressam, na verdade, nós temos formação semanal, porque esse curso tem reuniões semanais, toda quinta-feira ou quarta-feira nós temos reuniões, independente do que seja, nós vamos ter reunião e esse diálogo, esse olhar, falar de A, de B, de turmas, é que a gente tá chegando à superação, inclusive de superação não só do processo de ensino da pessoa, mas dos colegas.

A relação dialógica que ocorre entre os docentes tem permitido que os currículos se tornem mais efetivos e dinâmicos, cumprindo sua função, que é atender a cada um na sua especificidade, tornando o conteúdo interessante e capaz de modificar o estudante pela aprendizagem significativa, conforme nos relata o docente **1506c5s1**:

Tem o estudante do curso de química, quando eu cheguei aqui, em 2011, eu fui chamada a acompanhar esse estudante, eu sou psicopedagoga e porque eu tenho formação em várias áreas da deficiência. Então, eu fui acompanhar esse estudante, tinha todo um trabalho de acompanhamento da escola já, a supervisora do curso, a orientadora do curso... E me deparei com a mesma situação do estigma, do preconceito, da dificuldade dos professores e da insegurança dos professores, desse olhar para a deficiência e não para a pessoa, de poder olhar para além da deficiência da pessoa.

Eis que, novamente, percebemos que a transversalidade tem contribuído para um olhar coletivo a respeito da inclusão. Tal olhar, por sua vez, contribui para que a inclusão não seja mais um trabalho solitário, permite articular uma rede que efetive um acolhimento e um entendimento das reais necessidades dos estudantes, conforme nos relata o docente **1506c5s1**:

É um trabalho coletivo, não existe um trabalho solitário, é um trabalho coletivo... Então começamos a assessorar, eu assisti 15 dias todas as aulas dele pra poder identificar em cada disciplina qual era a necessidade que ele tinha ou o que ele apresenta como singularidade de dificuldade ou de potencial dentro de cada disciplina, então o que eu percebia, que ele era cognitivamente inteligente, que cálculos inteiros de quadros, de dois quadros, ele conseguia desenvolver, extremamente atento, autorizando muito o professor como ensinante.

O trabalho em parceria contribuiu para que o docente percebesse o apoio ao seu trabalho pedagógico. A chegada dos monitores também oportunizou atendimento específico à necessidade de cada estudante e, a partir desse trabalho, a construção do currículo passou a considerar as características, habilidades, limites e as possibilidades de cada estudante, tal como observado na narrativa do docente **1506c5s1**:

Todo semestre tinha um monitor que era selecionado pra ele... E essas monitoras, que eram meninas, sempre por acaso, elas eram meninas então qual era o meu trabalho com elas? Que elas estudassem com ele, não

ensinassem pra ele que às vezes era mais fácil ele ensinar pra elas, mas assim, organizando a vida escolar dele, então tal dia tem que entregar trabalho, tal dia tem que entregar outro trabalho, nós temos provas tais e tais.

Novas estratégias foram surgindo e, dessa forma, os docentes, com o apoio dos monitores, perceberam os avanços do estudante. Além disso, puderam perceber, experienciaram que a educação inclusiva sempre aponta resultados positivos quando a parceria se faz presente. Conforme nos relata o docente **1506c5s1**, proporcionando estratégias essenciais durante o processo como um todo:

Então, no horário inverso, elas vinham e estudavam. Se era uma matéria teórica, elas elaboravam em conjunto questões pra eles estudarem. Então, os dois estudavam na verdade...E desde aí ele foi... Elas não participavam com ele na prova, não ficavam com ele, junto na prova, elas não assistiam aula com ele, nada, ele não precisava de outra pessoa, ele precisava no turno inverso alguém que organizasse a vida escolar dele e era só nisso que elas o orientavam. Então, a carga horária, todo um projeto que foi feito, a gestão novamente apoiou, era uma monitoria remunerada e ele teve esse apoio de monitoria até se formar.

Na singularidade de cada sujeito, o percurso entre o eu e o outro precisa ser fortalecido pelo olhar de alteridade, conforme nos relata o docente **1506c5s2**:

Se tem algum problema que a gente vai detectar, eu penso que a gente tem que ir adaptando, né, afinal, nós lidamos com o ser humano, né, como é que uma instituição que trabalha com o ser humano quer que seja tudo tão certinho, né, se cada um vai ter o seu jeito, a sua maneira de aprender, o seu tempo de aprender...

Respeitar as diferenças vai muito além de legislações: representa acolher o outro, sua história e especificidades. Colabora com essa reflexão o sujeito **2506c9s1**:

Eu acho que esse é o objetivo, né, é respeitar a diferença e ver, dependendo do grau de deficiência da pessoa que chega até nós, até que ponto essa pessoa pode ir e certificar ele até ali, porque a inclusão é permitir que daqui a pouco ele saia de uma situação de estar em casa pra ir pro mercado de trabalho e dizer “olha, eu sei fazer isso”.

O que causa estranheza, ainda que infelizmente, é o pré-conceito em relação àqueles já tão desprovidos de possibilidades tão básicas, conforme relato do docente **2506c9s1**:

...nós temos um cadeirante que ele faz o curso de mecânica, que logo que ele chegou lá teve casos de colegas nossos que disseram “mas o que esse estudante tá fazendo aqui? ”, agora, lá, é o exemplo, foi feita uma adaptação de um projeto político pedagógico e ele continua estudando, ele vai sair com uma formação parcial.

A parceria com a família é outro aspecto relevante nessa análise, a integração família-escola permite criar um ambiente de amorosidade e de respeito à trajetória do estudante, o que, conseqüentemente, contribui nos processos inclusivos. Tal aproximação positiva é relatada pelo docente **2506c9s1**:

*...um exemplo de que é possível, através dessa integração entre escola, família, a gente acaba mudando a vida de uma pessoa com cuidado, carinho. Teve um estudante, um menino, que se formou em agropecuária e agora tá em agronomia, ele tinha transtorno de déficit de atenção... Peguei um caderno tipo diário e comecei a trabalhar com aquele diário, incansavelmente, virou um livro... eu trabalhei um ano inteiro com aquele menino, anotando, dando dicas, recebendo a mãe e ele; no início, assim, os professores descreditavam, achavam que também era um pouco de proteção, e, graças a Deus, ele se formou e conseguiu na agronomia. (Docente **1007c12s1**).*

O trabalho com a inclusão atravessa os muros da escola por intermédio de projetos que mobilizam os estudantes que não possuem nenhum tipo de deficiência a desenvolverem projetos com entidades como a APAE, por exemplo. Percebemos na fala do docente **0107c11s2** o quanto tais ações têm oportunizado uma formação cidadã para todos e todas:

Eu estou participando de um trabalho que a gente tá buscando atender a uma necessidade junto com a APAE de Passo Fundo, fazendo adaptações em cadeiras de rodas, ou seja, hoje, existe necessidades que são específicas de usuários de cadeirantes, e esse projeto busca atender essa necessidade específica desse usuário de cadeira de rodas.

Outros campi do IFSul também apostam neste trabalho junto às instituições, como, por exemplo, a APAE. Acreditam na riqueza desse espaço para o crescimento coletivo, conforme a narrativa do docente **2711c14s1**:

Nós tínhamos um projeto que trabalhava com a questão da inclusão e nós íamos na APAE fazer algumas atividades de recreação com os estudantes da APAE, né, esses momentos eram ricos pros estudantes, pros nossos estudantes, né, eles iam fazer oficinas, em alguns momentos sempre em final de período nós trazíamos os estudantes da APAE para o Campus, para a nossa Instituição e a gente percebia, então, a alegria desses estudantes da APAE de serem acolhidos, de serem enxergados pela gente, né, ou seja, ampliando a área de convivência, a área social deles, né. Acho que isso é um relato bem bacana, a gente ampliar as possibilidades dessas pessoas.

Finalizando esta análise, o docente **2506c10s1** aponta um conceito de inclusão capaz de transformar vidas, de acolher e dar significado ao currículo e às práticas pedagógicas desenvolvidas:

Então, pra mim, o grande sucesso como professor de um curso técnico, curso profissionalizante, foi poder trazer questões da inclusão, questões do respeito ao próximo, questões da preocupação do ser humano pra dentro da sala de aula e até mesmo pra projetos extraclasse. Inclusive, com parcerias com instituições específicas de apoio a pessoas com deficiência. Então, essas experiências, o desenvolvimento com essas tecnologias, esse aprendizado pra mim, na minha trajetória até agora tem sido o maior sucesso.

Freire (1982, p. 47), faz-nos um alerta sobre o que realmente significa fazer história: “Fazer história é estar presente nela e não simplesmente nela estar representado. Quanto mais conscientemente faça a sua história, tanto mais o povo perceberá com lucidez, as dificuldades que tem que enfrentar no processo permanente de libertação”.

Essa história, das trajetórias inclusivas vivenciadas por esses vinte docentes, sujeitos desta pesquisa, certamente os fazem ter uma compreensão maior do seu papel no Instituto. Eles são protagonistas de um processo corajoso em atender às diferenças com respeito, inovação e criatividade.

São considerados por seus gestores casos de sucesso, fazendo com que esse reconhecimento lhes estimule a continuar criando práticas, a fim de auxiliarem a tornar seus estudantes membros da comunidade escolar. Para esses docentes, ter sucesso na sua ação profissional é agir em prol do outro, é dar voz, é fazer o estudante sentir que ele/ela é acolhido, valorizado e respeitado na sua especificidade e, assim, caminharem juntos.

Fica aqui uma reflexão que desejo compartilhar: o quanto desse entusiasmo, engajamento, formação adquirida por cursos ou por ações autodidatas devemos incorporar na formação formal (graduação) dos docentes? O quanto disso é possível sistematizar num currículo? São indagações que retomaremos na sequência.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao retomarmos a questão norteadora desta pesquisa – **que ações podem ser realizadas no âmbito institucional, político e de formação docente a fim de ofertar condições para que estudantes com deficiência participem do ambiente escolar em igualdade de oportunidades com os demais** – entendemos que a pesquisa realizada oferta elementos para elaboração de ações tanto em nível operacional (gestão), sugestão de práticas pedagógicas para trabalhar com esses estudantes, bem como de reflexão para colaborar na questão das políticas e diretrizes para inclusão do estudante com deficiência.

No que tange aos professores entrevistados, que são considerados como “casos de sucesso”, por sua reconhecida atuação junto a esse público específico de estudantes, observamos que, além da sua opção pessoal por fazer um trabalho de acolhimento, buscar alternativas para auxiliar seus alunos, procurar complementar sua formação nem que seja de forma empírica ou não-formal (autodidata), o espaço onde atuam colaborou para que tais práticas pudessem ser estabelecidas devido às diretrizes de gestão definidas pela Instituição. Ou seja, a IES adotou uma postura de seguir as políticas no sentido amplo, propiciando uma discussão interna, criou estratégias para que fosse possível receber os estudantes com deficiência e incentivou os docentes a buscarem alternativas para seu atendimento.

Sem o acolhimento dos gestores, por mais interessados que os professores fossem, não seria possível adotar tais práticas e buscar alternativas. Outro aspecto a considerar é o diálogo entre a comunidade escolar e a família do estudante. Não basta criar as condições e fazer um trabalho diferenciado, é preciso comunicar à família qual a proposta e criar um vínculo entre o ambiente escolar e a situação familiar, especialmente no que concerne às atividades extraclasse.

Em relação às políticas públicas, já caminhamos muito, porém temos muito a avançar. A compreensão da complexidade inerente à questão da inclusão de estudantes com deficiência permite pensar em alternativas para melhorar e ampliar políticas, espaços e, também, refletir acerca dos currículos de formação docente que efetivamente contemplem a discussão da questão da inclusão, da forma como a entendemos: transversal, e não apenas inserida numa fala única expressa numa disciplina. O tema deve permear todo currículo de maneira direta (disciplina), ou indireta, associada a questões didáticas, metodológicas, recursos, gestão, organização de espaços físicos e outros. Ou seja, em muitas das disciplinas, o assunto pode ser

incluído. Além do fato da questão social e humana, uma vez que o estudante com deficiência é um cidadão que merece respeito e espaço na sociedade.

Na análise realizada a partir dos relatos e depoimentos de professores e gestores, podem-se perceber as múltiplas faces do problema, bem como a necessidade de cada escola, no caso, o recorte numa IES. A construção de indicadores internos, à luz das políticas públicas vigentes (ou por vir) pode contribuir na construção de uma Instituição mais inclusiva e, por consequência, de uma sociedade mais justa e igualitária.

Salientamos a importância de que a interpretação das políticas públicas gere ações internas, com diretivas e ações concretas, que facilitem o trabalho docente e a inclusão dos discentes.

Relacionamos, a partir das narrativas dos sujeitos, ações que podem ser realizadas no âmbito institucional, político e de formação docente, a fim de ofertar condições para que estudantes com deficiência participem do ambiente escolar em igualdade de oportunidades com os demais.

A identificação de práticas que possam trazer contribuições relevantes para a organização de currículos que contemplem aspectos da educação inclusiva e da acessibilidade se deram a partir dos resultados emergentes das coletas de dados e posterior análise, convergindo o aporte teórico e os resultados da empiria. Tais práticas foram construídas a partir dos relatos feitos pelos docentes e servirão de subsídios para a própria Rede Federal, ainda tão carente de formação específica para atuar na Educação Inclusiva.

Os resultados desta tese indicam que os docentes entrevistados possuem um forte desejo na construção de um IFSul mais inclusivo e que suas práticas, muitas vezes, são construídas a partir da necessidade e de demandas recebidas a partir do ingresso de estudantes com deficiências.

Conforme se evidenciou nas análises das falas e nas ações dos docentes investigados, a presença dos estudantes com deficiência causa estranheza, mas não impede um trabalho reflexivo sobre suas práticas pedagógicas nem a criação de estratégias que oportunizem espaços mais inclusivos.

O conceito de pessoa com deficiência, quando evolui de uma ideia de incapacidade para a de funcionalidade, traz um novo desafio para a forma de como devem ser pensadas, organizadas e estruturadas as políticas públicas. Nesse sentido, pensar um corpo que tem uma condição etiológica expressada como uma característica individual associada aos agentes ou fatores que causam uma doença e traduzir isso para uma relação e uma interação de barreiras que ele tem na sociedade exige um repensar nas formas de articular e desenvolver as políticas

de deficiência no Brasil, de forma a dialogar com os paradigmas presentes ao longo da história da pessoa com deficiência na humanidade.

Nós viemos de um paradigma segregativo, que tinha como pilar a normalização, ou seja, a pessoa com deficiência deveria se adaptar ao mundo normal e não o mundo dito normal se adaptar às condições e às necessidades dela e jamais podemos desconsiderar que, num tempo não muito distante, pessoas com deficiências eram mantidas trancadas dentro de suas residências devido a pré-conceitos tão distorcidos em relação à intelectualidade do outro. Quando mudamos para o paradigma da inclusão, um novo olhar começou a germinar, ou seja, os espaços precisaram se tornar adaptáveis, não as pessoas, isso implica uma série de transformações não apenas nas estruturas, mas no modo de vida e de ação dos atores: as pessoas com deficiência, as suas famílias, as suas instituições, os conselhos de direitos, os órgãos gestores de políticas para as pessoas com deficiência, os agentes políticos.

Não bastam mudanças estruturais se o pensamento desses atores ainda se mantiver duvidoso entre os sentidos da segregação e da inclusão, pois não é um tema que tenha um consenso social no Brasil. Por isso, a transversalidade se insere como um elemento fundante nesse processo, pois estabelece diálogo entre as estruturas dos atores e o conceito de que não há ainda uma ideia de inclusão consolidada na sociedade.

Paralelo a essa reflexão, está situado o nosso pensamento em relação às políticas públicas, sobretudo as políticas de educação. Quando foi traduzida a ideia de inclusão para a educação, em 2007, com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, a escola, como espaço democrático, recebeu os estudantes com deficiência a partir de um conjunto de políticas públicas, ratificadas num projeto político-pedagógico da escola e da própria educação.

A inclusão é um projeto político da educação brasileira, que, de forma bastante pontual e revelada nesta tese, denuncia a necessidade de estabelecerem-se diálogos com as demais instâncias. O diálogo transversal entre os sujeitos, as políticas e os direitos humanos associados a outros direitos, tais como: civis, políticos, sociais e econômicos demonstram que, muitas vezes, o mesmo não ocorre de forma igualitária e concomitantemente. Por exemplo, se por um lado houve avanços indiscutíveis na conquista dos direitos sociais no Brasil – educação, saúde, assistência social – por outro, nós ainda estamos engatinhando na questão dos direitos políticos. Ou seja, as pessoas com deficiência não possuem a igualdade de oportunidades garantida para elegerem seus representantes, assim como outros grupos sociais no Brasil.

A transversalidade nos convoca a pensar todo esse conjunto de elementos trazidos nesta pesquisa, traduzidos na voz e na trajetória dos docentes. Para além da educação, a

transversalidade promove um novo embate teórico, metodológico e conceitual para a elaboração de políticas para sujeitos que estão imersos em um mar de ambiguidades, de complexidades, de dúvidas por conta do seu modo de ser, agir e estar no mundo. Estão no mundo corpos que possuem um conjunto de características que, em interação com barreiras que a sociedade oferece, vivem em condição de desigualdade.

Para dar conta dessa tarefa e da condição de desigualdade, é necessário pensar este conjunto de indagações: Que são direitos? Que são políticas? Que são políticas públicas? Que é deficiência? O sentido de educação precisa validar o processo transformador de todos os sujeitos e, se tais efetivações, independente do olhar sobre o estudante com ou sem deficiência, não contemplarem o aprimoramento intelectual e as especificidades dos estudantes, o exercício da docência será apenas uma teoria desprovida de prática, negando metamorfoses tão relevantes percebidas na arte de ensinar e de ser professor.

Eliminar as barreiras ainda percebidas entre a teoria e a prática é autenticar referenciais de inclusão sabiamente desenvolvidos pelos docentes diante de precários recursos. É perceber que, diante da inexistência do tudo, o olhar sobre o outro conseguiu ser acolhido, eliminando rótulos e fronteiras.

Compreendemos que conhecer cada deficiência é necessário, mas é preciso avançar nas políticas inclusivas para avaliar se elas estão dando conta de eliminar as barreiras arquitetônicas, comunicacionais, metodológicas, instrumentais e atitudinais ainda presentes na escola e na sociedade. Não basta incluir para o atendimento a um dispositivo legal, antes disso, há de se avaliar como a instituição está organizada para atender aos estudantes com deficiência e isso está relacionado tanto aos espaços como aos educadores, que, antes, nas escolas especiais, eram especialistas para atender cada deficiência. Portanto, pensar em curso de formação docente para trabalhar a educação inclusiva requer, sobremaneira, um olhar cuidadoso em relação ao que está sendo desenvolvido por esses sujeitos diante de situações e demandas cada dia mais emergenciais. Capacitá-los a trabalhar com a educação inclusiva e seu universo ainda pouco ou nada conhecido é, também, reafirmar a singularidade e a relevância de suas ações, que tanto têm contribuído para o fazer que não se finda no agora.

Para efetivar na prática o que esta tese apresenta, categorizamos, a seguir, as práticas de acordo com a barreira a ser transposta e que visam colaborar para uma educação mais inclusiva e humanizadora. São alternativas apontadas pelos entrevistados para minimizarem as barreiras ainda presentes nas instituições de ensino:

Barreiras ATITUDINAIS:

- Articulação com a família: – trabalho integrado entre a família e a escola, destacando a aceitação desse sujeito e a sua inclusão em todas as dimensões.
- Acompanhamento do estudante e do docente nos processos inclusivos.
- Formação da comunidade acadêmica na temática da “Educação Inclusiva, Diversidade e Direitos Humanos”.
- Reuniões de formação com os docentes para sensibilizar sobre o trabalho e alinhar as atividades desenvolvidas.
- Trabalho integrado entre os núcleos institucionais na busca por uma cultura de inclusão e acessibilidade.
- Espaços de sensibilização para contribuir no desenvolvimento das capacidades afetivas, sociais, intrapessoais do grupo.
- Fortalecimento do protagonismo do estudante com deficiência por meio de espaços/atividades em que ele participe de forma efetiva.
- Valorização da cultura e da identidade do surdo.

Barreiras ARQUITETÔNICAS:

- Construção de rampas, banheiros acessíveis, elevadores, apoios de barras, espaços e pátios acessíveis, iluminação adequada; introdução de diferentes sinalizações e sistemas de alerta (tátil, visual, auditivo); melhor posicionamento das crianças no mobiliário e dos móveis no espaço, de forma a facilitar a participação de todos.
- Acessibilidade nos projetos arquitetônicos das obras a serem realizadas e daquelas já existentes, de acordo com a NBR 9050 da ABNT.

Barreiras COMUNICACIONAIS:

- Acessibilidade virtual nos sites eletrônicos, de acordo com a Lei nº 10.098/00 e Decreto nº 5.296/04.
- Melhores níveis de comunicação e de interação do estudante com as pessoas com as quais convive na comunidade escolar.
- Utilização de redes nacionais e internacionais de comunicação (Internet e todas as formas de mídia eletrônica).
- Processo de ingresso de estudantes surdos realizado por meio da Língua Brasileira de Sinais (Vestibular em Libras).

- Provisão do ensino de LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais) para docentes e estudantes, que contribuirá para a comunicação com o estudante surdo.

- Conteúdos curriculares transmitidos por meio da Libras e trabalhados, também, pela Língua Portuguesa Oral e Escrita.

- Audiodescrição clara e objetiva, para estudantes cegos, de todas as informações que compreendemos visualmente e que não estão contidas nos diálogos, como, por exemplo, expressões faciais e corporais que comuniquem algo, informações sobre o ambiente, figurinos, efeitos especiais, mudanças de tempo e espaço, além da leitura de créditos, títulos e qualquer informação escrita na tela.

- Aquisição dos equipamentos e recursos materiais específicos necessários, como por exemplo, **transcrição das aulas por estenotipia**, que é, basicamente, a transcrição de textos por escrito, conhecido em inglês como CART – *Communication Access Realtime Transation* – algo como “Tradução de comunicação acessível em tempo real”, o mesmo sistema usado para produzir a legenda oculta (closed caption) dos canais de televisão, com a diferença de que, nesse caso, é usado em sala de aula. O estenotipista digita tudo o que ouve num aparelho chamado estenótipo, que possui um teclado especial, com as teclas dispostas em código, permitindo que o estenotipista escreva de maneira muito mais rápida. Para termos uma noção, um bom estenotipista digita 300 palavras por minuto (ou mais, dependendo da destreza do profissional). Numa aula com transcrição simultânea, o estenotipista senta ao lado do estudante surdo e digita com o estenótipo conectado a um computador, cuja tela fica virada para o aluno, que copia a matéria.

-Adoção de sistemas alternativos de comunicação, para os estudantes impedidos de comunicação oral, tanto no processo de ensino e aprendizagem, quanto no processo de avaliação.

-Aquisição de equipamentos específicos para estudantes cegos e com baixa visão, que favorecerão a sua comunicação escrita e sua participação nas diversas atividades escolares.

Barreiras METODOLÓGICAS:

- Adaptação dos currículos de acordo com o estabelecido nas Leis nº9. 394/1996, 10.639/2003 e 11.645/2008, que preveem a inclusão obrigatória das temáticas relacionadas à História e à Cultura Afro-Brasileira e Indígena, em todas as modalidades e níveis de ensino, bem como Parecer CNE/CP nº 08/2012 e Resolução CNE/CP nº 01/2012, que tratam da Educação para os Direitos Humanos.

- Revisão nos currículos de formação de professores para que contemplem aspectos relacionados à Educação Inclusiva, Tecnologia Assistiva e Práticas Pedagógicas voltadas a estudantes com deficiência.

- Transversalidade nas disciplinas dos cursos de formação de professores para que as mesmas dialoguem no sentido de construir ações que atendam ao estudante com deficiência como sujeito único, que as especificidades de cada disciplina possam se complementar nesse atendimento.

- Projetos de extensão que contemplem um trabalho voltado às ações inclusivas, internamente e na comunidade.

- Projetos de pesquisa que permitam o desenvolvimento de tecnologia assistida associada às demandas já existentes.

- Acompanhamento psicossocial e pedagógico realizado, principalmente, pelas equipes pedagógicas e multidisciplinares, de modo articulado com os núcleos voltados às ações de inclusão e acessibilidade.

- Adequações nos objetivos, conteúdos, metodologia e organização didática, avaliação e temporalidade no nível do projeto pedagógico (currículo escolar).

- Compreensão das deficiências para que o trabalho pedagógico seja efetivo e com respeito às diferenças.

- Construção de proposta curricular em parceria com a família e a comunidade.

- Apoio multidisciplinar: interlocução entre diferentes profissionais e áreas do conhecimento, sob forma de acompanhamento e construção de estratégias que favoreçam as aprendizagens.

- Criação de estratégias, considerando que alguns estudantes podem demandar ampliação do tempo para a realização de suas atividades e o uso da língua de sinais, de textos em Braille, de informática ou de tecnologia assistiva como uma prática cotidiana; adaptações curriculares e provas adaptadas quando necessário.

- Política de inclusão e acessibilidade.

- Adaptação curricular de pequeno e de grande porte.

- Apoio acadêmico, por meio de desenvolvimento de projetos de monitoria e tutoria envolvendo estudantes, docentes e técnicos-administrativos em educação do IFSul.

- Planejamento compartilhado, na construção coletiva de ações, tem ampliado os espaços de participação do estudante e possibilitado sua aprendizagem nos diferentes espaços escolares e atividades pedagógicas.

- Acompanhamento da trajetória acadêmico-profissional do estudante egresso por intermédio de orientação, avaliação, levantamento de dados estatísticos para subsidiar a sua inserção no processo de verticalização do ensino.

- Didática apropriada ao aluno com síndrome, isto é, aprendizagem do concreto ao abstrato, ritmo apropriado no ensino e repetição de conteúdos.

- Currículo que contemple temas acadêmicos e funcionais.

- Terminalidade diferenciada, quando for o caso.

- Individualização e flexibilização do planejamento, no sentido de construir diferentes formas de acolher a produção do estudante, porém com o cuidado de prever atividades que envolvam todo o grupo de estudantes, evitando o risco de desenvolver um currículo paralelo no contexto da sala de aula regular.

- Construção de estratégias de avaliação, com certa variabilidade dos tempos escolares tanto no que se refere ao tempo de aprendizagem necessário à apropriação dos diferentes conteúdos escolares quanto ao tempo de realização das atividades.

Barreiras INSTRUMENTAIS:

- Capacitação dos servidores nas metodologias, ferramentas e técnicas utilizadas no processo de inclusão social de pessoas com deficiência e altas habilidades.

- Adaptações de materiais didático-pedagógicos e dos instrumentos de avaliação, levando em consideração as potencialidades, especificidades e peculiaridades dos estudantes com deficiência.

- Contratação de instrutor, tradutor/intérprete de Libras e guia-intérprete, bem como de monitor ou cuidador dos estudantes com necessidades de apoio nas atividades de higiene, alimentação e locomoção, entre outras que exijam auxílio constante no cotidiano escolar.

- Aquisição e elaboração de recursos didáticos e de tecnologia assistiva, incluindo a comunicação alternativa e aumentativa para minimizar as barreiras de aprendizagem dos estudantes com deficiência.

- Aquisição de computadores, softwares específicos, para o estudante com altas habilidades/superdotação.

- Adaptação de materiais de uso comum em sala de aula.

- Implantação gradativa de salas de recursos multifuncionais em todos os campi.

- Serviços de apoio especializado para estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, em cada campus do IFSul, conforme Decreto nº 7.611/2011, que dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado e incluindo

a Nota Técnica MEC/SECADI n.62/2011 e a Resolução CNE/CEB n.04/2009, que define a operacionalidade desse serviço de apoio especializado.

- Oferta de apoios diferenciados/complementares para o aluno e para os docentes; nesse sentido, ações que visem a um trabalho articulado entre os professores do Atendimento Educacional Especializado e os do ensino regular.

- Procedimentos metodológicos e processo de avaliação coerentes com um currículo na perspectiva social, histórica, linguística e cultural.

- Trabalho articulado com empresas da região e Ministério do Trabalho que possibilite o acesso e a permanência no mundo do trabalho.

As afirmativas acima elencadas são anseios que chegaram até nós por intermédio das narrativas desses docentes que, em campi diversos do IFSul, presentearam-nos com didáticas inclusivas criadas a partir do imediatismo que a situação requeria diante da deficiência do outro. Ainda como contribuição a este estudo, apontamos alguns instrumentos que consideramos imprescindíveis para que os processos inclusivos sejam ampliados na Instituição:

- I. Instituir Programa de Promoção da Inclusão e da Acessibilidade, responsável pelo desenvolvimento de ações e projetos institucionais que tenham o objetivo de assegurar o acesso e a permanência, com êxito, de todos os estudantes;
- II. Elaborar Diretrizes Curriculares que busquem contribuir para a implementação das políticas de inclusão nos campi por meio de projetos, assessorias e ações educacionais;
- III. Possibilitar espaços de diálogo dos campi e da administração superior com entidades, conselhos e gestores de políticas públicas;
- IV. Estabelecer parcerias ou convênios com outras Instituições de Ensino para o fornecimento de material adaptado.

Tais práticas traduzem um modo de dizer seja bem-vindo (a) com suas deficiências, pois a escola, assim como qualquer outro lugar na sociedade, merece e deve ser ocupado por você, pois é um espaço legitimamente seu!

As narrativas, as práticas pedagógicas, o percurso formativo de cada docente e seus casos de sucesso em relação ao trabalho com os estudantes com deficiência traduzem a trajetória inclusiva do IFSul para se tornar cada dia mais inclusivo e também a necessidade urgente de compreender-se a política transversal que faz parte de um projeto educativo que atenda às diferenças.

Nesse cenário, vislumbramos uma Instituição que, ao aprovar uma Política de Inclusão e Acessibilidade, reafirma seu compromisso social presente em sua missão: “implementar processos educativos, públicos e gratuitos, de ensino, pesquisa e extensão, que possibilitem a

formação integral mediante o conhecimento humanístico, científico e tecnológico e que ampliem as possibilidades de inclusão e desenvolvimento social.”

A pesquisa carrega sobre si a incompletude positiva sobre temas e sujeitos em constante processo de transformação. Portanto, a apropriação das narrativas dos docentes partícipes dessa trajetória representa contribuições que, somadas a carentes e insistentes olhares, sempre irão mostrar que, em se tratando de educação inclusiva, apenas a ponta de um imenso iceberg irá nos fazer refletir o quando de fronteiras ainda são construídas pelo destrato humano.

Acreditamos que a contribuição advinda da pesquisa se fortaleceu a partir do exercício da escuta que jamais se fez ausente ou omissa. Portanto, acreditamos na relevância de suas narrativas como referenciais a todos e a todas que, no exercício diário da docência, deparam-se com estudantes com algum tipo de deficiência.

Ou seja, escutá-los, de forma respeitosa e singular, é perceber que somente eles, do lugar e da realidade de onde falam e vivem suas práticas pedagógicas, são capazes de tecer reflexões a respeito dos entraves ainda percebidos quando o tema é a inclusão e seus múltiplos sentidos.

Portanto, em se tratando de pesquisa na área das humanas, o que aqui foi desenvolvido a partir das narrativas dos docentes serviu para demonstrar que a prática educacional inclusiva sempre será um processo em permanente construção. A alteridade e a transversalidade, por sua vez, mostram-se como caminhos possíveis na promoção de mudanças sociais, comportamentais e humanizadas, ainda tão ausentes na contemporaneidade.

Não se trata de fortalecer o pessimismo como bandeira a macular políticas inclusivas tão relevantes em nossa sociedade, mas, sim, uma maneira singular de perceber que, no cenário e prática diária onde docente e estudante com deficiência vivem tais realidades, muros visíveis e invisíveis persistem em segregá-los, ignorando suas potencialidades.

Felizmente aqui reforço a gratificação pessoal que tive a partir das narrativas de cada docente que, independente de legislações e recursos tão escassos, acolheram a inclusão como exercício de possibilidades possíveis diante de realidades ainda tão doídas.

Sabemos, entretanto, que as legislações de amparo à educação inclusiva fazem parte de uma caminhada que apenas ganhou visibilidade nacional a partir do século XXI e, não diferente de tantas outras políticas reparatórias e afirmativas, tais conquistas são frutos de movimentos sociais e de sujeitos que, independente dos “nãos recebidos”, seguem derrubando barreiras e validando direitos coletivos.

Validar direitos é acolher o outro não apenas abrindo a porta da escola, mas, acima de tudo, respeitando sua história e promovendo entrelaçamentos dialógicos em que a distância,

antes percebida, seja a fonte e o objetivo capaz de erguer pontes onde, no pretérito, somente ilhas ganhavam destaque e aplausos.

Este estudo aponta para a necessidade de um aprofundado debate quanto à formação permanente dos docentes e de um amplo apoio pedagógico, construído de forma dialógica e coletiva a partir do olhar para os sujeitos partícipes do processo de inclusão.

A formação permanente dos docentes, ora ofertada nos cursos técnicos, subsequentes e de graduação, é fragmentada em se tratando de transversalidade para a implementação de processos inclusivos. Tal fragmentação implica diretamente nas práticas pedagógicas dos docentes que atendem a estudantes com deficiência, pois a falta da transversalidade não permite a construção de um currículo plural que atenda às diferenças.

Pensar sobre a relevância e a urgência da transversalidade da educação inclusiva é, antes de tudo, percebê-la como processo carente de formação. Urge que, diante de cenários ainda tão fragmentados relacionados a temas não priorizados, a formação de docentes e demais sujeitos envolvidos com a inclusão seja pauta presente e fortalecida, além de inserções curriculares.

Por mais que existam cursos de formação, recursos para acessibilidade nas escolas e políticas públicas que priorizam a garantia de direitos da pessoa com deficiência, a transformação do papel da escola exige e precisa provocar uma mudança cultural na sociedade. Enquanto não houver a internalização e a conscientização da relevância dos conceitos de igualdade, de oportunidades e de acessibilidade, ou seja, enquanto não eliminarmos as infinitas e presentes barreiras ainda percebidas e veladas, a luta por uma educação inclusiva será representada por uma legião de guerreiros imbatíveis.

O esforço de todo excluído sempre será maior que os entraves reais e reinventados, portanto, a importância de nos aproximarmos para que a luta deles seja também o nosso motivo e objetivo de outras tantas. A luta simboliza a união selada em nome de um pacto civilizatório cada vez mais urgente e necessário.

A maior de todas as lutas não é contra inimigos concretos, mas, sim, quando nos defrontamos com a ignorância e a incapacidade da escuta e do diálogo tão necessários para o fortalecimento de elos fraternos.

Nunca devemos julgar as pessoas na perspectiva em que se encontram, pois incorreríamos em erros cruéis e irreparáveis. Humanos são constituídos de diversas possibilidades. Como diria Friedrich Nietzsche: “Não há fatos eternos, como não há verdades absolutas”.

5.1 Trabalhos futuros

Os trabalhos futuros consistirão na continuidade de palestras, oficinas, encontro de núcleos para acompanhamento das ações de inclusão no Instituto, bem como o diálogo permanente com esses docentes que tanto têm contribuído para a construção de um IFSul mais inclusivo.

Também será implantada a Política de Inclusão e Acessibilidade (anexo IV) nos catorze campi onde esta pesquisa debruçou seu olhar. Nela, estão refletidas muitas vozes deste estudo e constitui um conjunto de práticas e instrumentos orientados para ações de inclusão nas atividades de Ensino, Pesquisa e Extensão, para a promoção do respeito à diversidade socioeconômica, cultural, étnico-racial, de gênero e para pessoas com deficiência e defesa dos direitos humanos.

A política propõe o acesso e a permanência de todos os estudantes pela acessibilidade e pelos recursos necessários, em todos os cursos oferecidos pelo Instituto, prioritariamente para negros, pardos, indígenas, pessoas com deficiência, pessoas em situação de vulnerabilidade socioeconômica e oriundos de escolas públicas.

É papel desta política, de forma transversal, articular o ensino, a pesquisa, a extensão e a gestão do IFSul, de forma a garantir os preceitos dos direitos humanos para o corpo discente, docente e servidores técnicos-administrativos.

Lutar por uma causa sempre exige esforços e perseverança. Sigamos na missão de construir a boa política. Isso, em outras palavras, significa dialogar, ter convicções e coragem.

Que sigamos na direção de sonhos que, de tão acolhidos respeitosamente, deixem de ser utopia, contemplando novas realidades. Somos eternos sujeitos de nós mesmos e daquilo que buscamos, individual e coletivamente. Acreditamos na radicalidade imprescindível da inclusão e na universalidade de direitos com igualdade de oportunidades para todas as pessoas.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. NBR 9050: **Norma brasileira de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiência às edificações, espaço mobiliário e equipamentos urbanos**. Rio de Janeiro: Associação Brasileira de Normas Técnicas. 2004.

BAKHTIN, M. (1920-1924). **Para uma filosofia do ato**. Trad. de Carlos Alberto Faraco e Cristóvão Tezza, inédito. São Paulo, 1993.

_____. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

_____. _____. Lisboa: Edições 70, 2004.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

BORGES, Jorge Amaro de Souza. **Sustentabilidade & Acessibilidade**. Brasília: Ed. da OAB, 2014.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1999.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

_____. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: protocolo facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Tradução Oficial. Brasília: Presidência da República, Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, set. 2007. 48p.

_____. **Decreto nº 3.298/99**, de 31 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei Federal nº 7.853, de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre a Política Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as Normas de Proteção, e dá outras providências. Brasília, 2009.

_____. **Decreto nº 3.956/2001**. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Disponível em: <<http://www4.planalto.gov.br/legislacao/legislacao-1/decretos1/decretos1/2001#content>>. Acesso em: 02 jul. 2016.

_____. **Decreto nº 5296/2004**. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida. Disponível em: <<http://www4.planalto.gov.br/legislacao/legislacao-1/decretos1/decretos1/2004#content>>. Acesso em: 02 jul. 2016.

_____. **Decreto 6094/2007**, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6094.htm>. Acesso em: 10 maio 2016.

_____. **Decreto nº 7.611/2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: <<http://www4.planalto.gov.br/legislacao/legislacao-1/decretos1/2011-decretos#content>>. Acesso em: 02 jul. 2016.

_____. **Decreto nº 7612/2011**. Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Plano Viver sem Limite. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Ato2011-2014/2011/Decreto/D7612.htm>. Acesso em: 26 fev. 2016.

_____. **Decreto nº 8.243/2014**. Dispõe sobre a Política Nacional de Participação Social (PNPS). Disponível em: <<http://www4.planalto.gov.br/legislacao/legislacao-1/decretos1/2014-decretos#content>>. Acesso em: 02 jul. 2016.

_____. **Lei n. 4.024**, de 20 de dezembro de 1961. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União. Brasília, 27 dez. 1961.

_____. **Lei n. 5.692**, de 11 de agosto de 1971. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases para o ensino de 1.º e 2.º graus. Diário Oficial da União. Brasília, 12 de ago. 1971.

_____. **Lei n. 7.853**, de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa com 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. Diário Oficial da União, Brasília, 25 out. 1989.

_____. **Lei n. 8.069**, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 14 jul. 1990.

_____. **Lei n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Fixa Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 03 jul. 2016.

_____. **Lei n. 10.048**, de 08 de novembro de 2000. Dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L10048.htm>. Acesso em: 06 jul. 2016.

_____. **Lei n. 10.098**, de 19 de dezembro de 2000. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L10098.htm>. Acesso em: 05 jul. 2016.

_____. **Lei n. 10.172**, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/LEIS_2001/L10172.htm>. Acesso em: 20 jun. 2016.

_____. **Lei n. 10.436**, de 24 de abril de 2012. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2002/L10436.htm>. Acesso em: 05 jul. 2016.

_____. **Lei n. 10.639**, de 10 de janeiro de 2003. Inclui no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm>. Acesso em: 03 jul. 2016.

_____. **Lei n. 10.172**, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/LEIS_2001/L10172.htm>. Acesso em: 19 mar. 2016.

_____. **Lei n. 11.645**, de 10 de março de 2008. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm>. Acesso em: 03 jul. 2016.

_____. **Lei n. 11.892**, de 20 de junho de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e dá outras providências. Disponível em: <<http://www4.planalto.gov.br/legislacao/legislacao-1/leis-ordinarias/legislacao-1/leis-ordinarias/2008#content>>. Acesso em: 26 fev. 2016.

_____. **Lei n. 13005/2014**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Disponível em: <<http://www4.planalto.gov.br/legislacao/legislacao-1/leis-ordinarias/2014-leis-ordinarias#content>>. Acesso em: 13 mar. 2016.

_____. **Parecer CNE/CP n.º 08**, de 06 de março de 2012. Diretrizes Nacionais para Educação em Direitos Humanos. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Diário Oficial da União, 30 maio 2012, p. 33. Seção 1.

_____. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: MEC/SEDH, 2006.

_____. **Plano Nacional de Educação**: subsídios para a elaboração dos planos estaduais e municipais de educação. Brasília: MEC/INEP, 2001. 125p.

_____. **Política Nacional de Educação Especial**. MEC (SEESP). Brasília, 1994.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: Secretaria de Educação Especial (SEESP). MEC, 2008.

_____. **Portaria n. 1060**, de 5 de junho de 2002. Aprova a Política Nacional de Saúde da Pessoa Portadora de Deficiência. Diário Oficial da União, 5 jun. 2002.

_____. **Resolução CNE/CEB n. 02**, de 11 de setembro de 2001. Institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, 2001.

_____. **Resolução CNE/CP nº1/2002**, de 18 de fevereiro de 2002. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf>. Acesso em: 13 maio 2016.

_____. **Resolução n. 1**, de 30 de maio de 2012. Estabelece diretrizes para a Educação em Direitos Humanos. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10889-rcp001-12&category_slug=maio-2012-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 13 maio 2016.

_____. **Resolução n. 4**, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, 2009.

_____. Senado Federal. **Declaração Mundial de Salamanca e linhas de ação sobre Necessidades Educativas Especiais: acesso e qualidade**. Brasília: CORDE, 1994.

_____. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. **História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil**. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010. Disponível em: <www.pessoacomdeficiencia.gov.br>. Acesso em: 30 mai. 2015.

BRUNELLO, Y. Hegemonia. In: ALMEIDA, Maria Cândida Ferreira de (Org.). **Mais definições em trânsito**. Salvador: UFBA, 2007.

CAMPOS, Márcia de Borba; LEITE, Leticia Lopes. **Manual sobre disciplinas semipresenciais nos cursos de graduação e nos cursos sequenciais da PUCRS**. Porto Alegre: PROGRAD, PUCRS, 2009.

FERNANDES, C. M. B.; CUNHA, Maria Isabel da. Formação de professores: tensão entre discursos, políticas, teorias e práticas. **Inter-Ação** (UFG, *online*), v. 38, p. 51-65-65, 2013.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 1982.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIROUX, Henry; SIMON, Roger. Cultura popular e pedagogia crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular. In: MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomas Tadeu da (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995. p. 93-124.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. v. 3: Maquiavel. Notas sobre o Estado e a política. Edição e tradução: Carlos Nelson Coutinho; coedição: Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

GOHN, Maria da Glória. **Conselhos gestores e participação sociopolítica**. São Paulo: Cortez, 2001.

GRILLO, Marlene Corroero; MEDEIROS, Marilú Fontoura de (Org.). **A construção do conhecimento e sua mediação metodológica**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1998.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução: Tomaz Tadeu Silva e Guacira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

LATOUR, Bruno. **Políticas da natureza: como fazer ciência na democracia**. Tradução: Carlos Aurélio Mota de Souza. Bauru: Edusc, 2004.

LINHARES, C. F. S. Caminhos de medo e esperança. In: LINHARES, C. F. S.; NUNES, C. **Trajétórias de magistério: memória e lutas pela reinvenção da escola pública**. Rio de Janeiro: Quartet, 2000.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: E. P. U., 1986.

MARASCHIN, Cleci. Pesquisar e intervir. **Psicologia e Sociedade**, v. 16, n. 1, p. 98-107, 2004.

MARTINS, Heloísa Helena T. de Souza. Metodologia qualitativa de pesquisa. **Educação e Pesquisa**, v. 30, n. 2, p. 289-300, maio/ago. 2004.

MEIRELLES, Hely Lopes. **Direito administrativo brasileiro**. 23. ed. São Paulo: Malheiros, 1998.

MENDES, E. G. Construindo um “lôcus” de pesquisas sobre inclusão escolar. In: MENDES, E. G; ALMEIDA, M. A; WILLIAMS, L. C. de. **Temas em educação especial: avanços recentes**. São Carlos: EdUFSCAR, 2004. p. 221-230.

MITTLER, Peter. **Educação inclusiva: contextos sociais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MORAES, R. Uma experiência de pesquisa coletiva: introdução à análise de conteúdo. In: GRILLO, Marlene Corroero; MEDEIROS, Marilú Fontoura de (Org.). **A construção do conhecimento e sua mediação metodológica**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1998.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Ática, 2001.

PEREIRA, Andreia C. C.; THOMA, A. S. **Desafio da empregabilidade de pessoa com deficiência no município de Charqueadas**. Disponível em: <<http://tccproeja2010.pbworks.com/f/O+DESAFIO+DA+EMPREGABILIDADE+DE+PESSOAS+COM+DEFICI%C3%80ANCIA+NO+MUNIC%C3%80PIO+DE+CHARQUEADAS-RS.pdf>>. Acesso em: 15 jun. 2016.

PEREIRA, Andreia C. C. **As representações docentes sobre os estudantes incluídos nos cursos do IF Sul-Rio-Grandense, Campus Charqueadas**. Porto Alegre, 2011. Dissertação [Mestrado em Educação] – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Disponível em: <<http://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/2825/1/000438015-Texto%2bCompleto-0.pdf>>. Acesso em: 20 maio 2016.

PEREIRA, Olga Maria Lima. **Reinterpretando silêncios: reflexões sobre a docência negra na cidade de Pelotas (RS)**. Belo Horizonte: Nandyala, 2015.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

SANTAROSA, L. M. C.; CONFORTO, D. Tecnologias móveis na inclusão escolar e digital de estudantes com transtornos de espectro autista. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 21, p. 349-366, 2015.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Construindo uma sociedade inclusiva**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

_____. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. 3. ed. Rio de Janeiro: WVA, 1999.

_____. **Vida independente**: na era da sociedade inclusiva. São Paulo: RNR, 2004.

_____. Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. **Revista Nacional de Reabilitação**, São Paulo, ano 12, p. 10-16, mar.-abr. 2009.

SZYMANSKI, H. (org.). **A entrevista na pesquisa em educação**: a prática reflexiva. Brasília: Líber Livro, 2004.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

APÊNDICES

APÊNDICE I – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Pesquisadora responsável: Profa. Andreia Cabral Colares Pereira

Instituição/Departamento: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS) –
Faculdade de Educação

Orientadora: Profa. Dra. Lucia Maria Martins Giraffa

Prezado (a) Docente (a):

Você está sendo convidado (a) a responder às perguntas deste questionário/entrevista de forma totalmente voluntária. Antes de seu aceite em participar desta pesquisa, é muito importante que você compreenda as informações e instruções contidas neste documento. Você tem o direito de desistir a qualquer momento, sem nenhum constrangimento.

Esta pesquisa tem como finalidade investigar como se constituiu a formação dos docentes que trabalham com estudantes com deficiência e são reconhecidos pelas suas práticas pedagógicas consideradas casos de sucesso pela comunidade discente e pela sua gestão.

Sua participação, nesta fase da pesquisa, consistirá apenas em participar de entrevista cujo roteiro coloca-se na sequência deste documento. As informações fornecidas por você terão sua privacidade garantida pela pesquisadora e sua orientadora. Os docentes da pesquisa não serão identificados em nenhum momento, mesmo quando os resultados forem divulgados em qualquer forma.

Como pesquisadora, comprometo-me a esclarecer devida e adequadamente qualquer dúvida que, eventualmente, o/a participante venha a ter, em todas as etapas da pesquisa, por meio do e-mail: andreiacollares@gmail.com, bem como durante a gravação da entrevista.

Ciente do que foi exposto no TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO, estou de acordo em participar desta pesquisa.

APÊNDICE II – QUESTIONÁRIO APLICADO NAS ENTREVISTAS

Código do entrevistado: exemplo – ddmccXsY (dia mês campus e número do docente)

Formação do entrevistado:

- graduação
- pós-graduação Latu sensu (especialização, MBA ou equivalente)
- mestrado
- doutorado
- pós-doutorado

Tempo de docência:

Área de atuação:

Cursos que atua:

Bloco I: alinhando conceitos

Objetivo deste 1º bloco: estabelecer um diálogo com o entrevistado buscando compreender que conceitos ele traz consigo contrapondo aos apresentados pela pesquisadora. Para tal será entregue o material em anexo impresso e fornecido tempo para leitura e esclarecimento de dúvidas do (a) entrevistado (a) com relação às informações fornecidas.

Gostaríamos que você nos respondesse as seguintes perguntas considerando os conceitos apresentados:

- 2) O conceito que você tinha ou tem de Inclusão é o mesmo apresentado?
- 3) O conceito que você tinha ou tem de Deficiência é o mesmo apresentado?
- 4) O conceito que você tinha ou tem de Acessibilidade é o mesmo apresentado?

Bloco II: objetivo: identificar situações vivenciadas pelo docente relacionadas ao atendimento a estudantes com deficiência

1) Percebes algum tipo de deficiência no grupo de estudantes com os quais desenvolves tuas práticas docentes?

2) Como você percebe o envolvimento de colegas e da gestão com relação à educação inclusiva?

Bloco III: objetivo: identificar atuação deste docente e suas práticas pedagógicas

1) Qual o teu posicionamento diante de um estudante com algum tipo de deficiência?

2) Como percebes as dificuldades relacionadas ao processo de aprendizagem na tua disciplina relacionado a estes estudantes?

3) Quais as ferramentas que costumavas utilizar ou estão disponíveis na instituição para o desenvolvimento dos seus conteúdos programáticos com esses estudantes?

Bloco IV: objetivo: identificar expectativas e contribuições deste docente –práticas pedagógicas

1) Quais os desafios que tu encontras para trabalhar com estudantes com deficiência e como tu os supera?

2) Tens algum relato de experiência que consideras um caso de sucesso e que gostaria de compartilhar?

3) Tens algum relato de experiência que consideras um caso de insucesso indesejável que gostaria de compartilhar?

Bloco V: objetivo: incluir contribuições do (a) entrevistado (a)

Gostaria de destacar alguma situação ou momento que tenha marcado sua trajetória docente e que julga contribuir para nossa pesquisa?

APÊNDICE III – LISTA DE TECNOLOGIA ASSISTIVA DESENVOLVIDA NO IFSUL

Na trajetória percorrida pelo campus do IFSul, os projetos em TA foram sendo desenvolvidos, porém este trabalho ainda acontece desarticulado, não existe um espaço de troca de saberes, informações sobre os projetos. Faz-se necessário desenvolver uma proposta que oportunize a sinergia entre os campi que, utilizando seus saberes, possam trabalhar em rede e assim desenvolver tecnologia assistiva de baixo custo.

A seguir descreve-se brevemente alguns projetos que atualmente são desenvolvidos pelos estudantes do IFSul. Muitos destes se estivessem sendo pesquisados, discutidos, experienciados em parceria, poderiam ter suas pesquisas avançadas, pois os campi possuem saberes e trajetórias diferentes:

Campus Bagé

*Desenvolvimento de uma ferramenta de Tecnologia Assistiva com Android.

Campus Charqueadas

*AnLibras Aplicativo para sistema Android tradutor para Língua Brasileira de Sinais;

*Duo Driver – Sistema Bimodal de Adaptação Veicular Para Pessoas Com Deficiência Física ou Mobilidade Reduzida;

*EyeSee ? Um sistema de auxílio no reconhecimento de objetos para deficientes visuais utilizando tecnologias de visão computacional de código aberto;

*GVirtual – Assistente Virtual de Corridas para Deficientes Visuais;

*Sistema Mecatrônico de Auxílio a Amputados;

* SmartLeg: Prótese Transfemural Inteligente;

* SmartKernel: Plataforma de Controle e Gerenciamento de Dados da Prótese SmartLeg.

Campus Passo Fundo

*Melhoria da mobilidade e experiência para pessoas com deficiência física e/ou múltipla.

Campus Pelotas

* Interface Óculos-Mouse;

*Inclusão Social e Digital: Comunicação entre dois meios;

*Plataforma Educacional Web para deficientes intelectuais.

Campus Pelotas- Visconde da Graça

*Acessibilidade em Conteúdo: tradutor de português para LIBRAS em site piloto do IFSul Campus Pelotas Visconde da Graça;

*Acessibilidade: informações em Braille nos rótulos dos vinhos produzidos no Campus Pelotas Visconde da Graça;

*Estudo quali-quantitativo sobre Tecnologias Assistivas no cenário das escolas municipais de Pelotas.

Campus Venâncio Aires

*Inclusão Digital.

*Não Existem Pessoas Invisíveis: o Caminho é a Inclusão;

*O Ensino de Música a Pessoas com Deficiência Visual.

APÊNDICE IV– GLOSSÁRIO DE TERMOS RELACIONADOS À PESSOA COM DEFICIÊNCIA

AÇÃO AFIRMATIVA: De caráter público ou privado, facultativas ou obrigatórias, as ações afirmativas pretendem combater a segregação, a discriminação e o preconceito. A cota para pessoas com deficiência em empresas com cem ou mais empregados é um bom exemplo disso.

BCP-LOAS: Muitos idosos e pessoas com deficiência recebem o Benefício de Prestação Continuada (BPC) previsto na Lei Orgânica da Assistência Social (Loas), cujo objetivo é garantir que essas pessoas tenham “condições mínimas de uma vida digna”. Esse direito está previsto na Constituição Federal e é um benefício da Assistência Social que é devido a todos que ele necessitem e que atendam aos requisitos estabelecidos em lei.

CADEIRANTE: A pessoa com deficiência que se utiliza de cadeira de rodas para locomoção é chamada de “cadeirante”. O neologismo já faz parte do Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa. Deve-se, portanto, evitar outros termos, como paraplégico, inválido ou doente. Também pode ser usado o termo “usuário de cadeira de rodas”.

CEGUEIRA- Acuidade visual é igual ou menor que 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica. A pessoa com acuidade visual de 0,05 enxerga a 5 metros aquilo que a pessoa com visão normal enxerga a 100 metros.

DEFICIÊNCIA AUDITIVA/SURDEZ: Redução ou ausência da capacidade de ouvir determinados sons em diferentes graus de intensidade. Esta categoria abrange os seguintes tipos: baixa audição em diversos níveis e surdez. O surdo é aquele que, além da perda auditiva, possui uma identidade, uma cultura e uma língua própria: a língua brasileira de sinais (libras). A pessoa com deficiência auditiva apresenta redução ou ausência da capacidade de ouvir determinados sons em diferentes graus de intensidade, podendo ser uma perda auditiva leve, moderada, severa ou profunda. Comunica-se oralmente em português e faz leitura labial e/ou utiliza aparelho auditivo.

DEFICIÊNCIA FÍSICA: É a alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física, apresentando-se sob a forma de paraplegia, paraparesia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplegia, triparesia, hemiplegia, hemiparesia, ostomia, amputação ou ausência de membro, paralisia cerebral, nanismo e membros com deformidade congênita ou adquirida, exceto as deformidades estéticas e as que não produzam dificuldades para o desempenho de funções.

DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: Funcionamento intelectual significativamente inferior à média, com manifestação antes dos 18 anos, e limitações associadas a duas ou mais áreas de habilidades adaptativas, tais como: comunicação, cuidado pessoal, habilidades sociais, utilização da comunidade, saúde e segurança, habilidades acadêmicas, lazer e trabalho.

DEFICIÊNCIA MÚLTIPLA: associação de duas ou mais deficiências.

DEFICIÊNCIA VISUAL -BAIXA VISÃO – 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. A pessoa com acuidade visual de 0,3 enxerga a 30 metros aquilo que a pessoa com visão normal enxerga a 100 metros.

DEFICIÊNCIA: toda perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica que gere incapacidade para o desempenho de atividade, dentro do padrão considerado normal para o ser humano.

DESENHO UNIVERSAL: Desenho universal é um conceito que busca criar produtos e ambientes acessíveis a toda e qualquer pessoa, seja ela uma pessoa com ou sem deficiência. A ideia, portanto, não é criar produtos e serviços exclusivos para pessoas com deficiência, mas permitir que espaços e objetos sejam compartilhados por todos – ou pelo maior número possível de pessoas, indistintamente.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: O princípio da Educação Inclusiva é o de evitar segregação e inserir todos os estudantes, com ou sem deficiência, no sistema regular de ensino. Busca-se, dessa forma, evitar salas de aula ou escolas especiais apenas para atender as crianças com deficiência. Pela Educação Inclusiva, as crianças dividem o mesmo espaço de aprendizagem e convivência, respeitando-se a especificidade de cada grupo.

HANSENÍASE: Não se utiliza termos como “leproso” ou “doente de lepra” para se referir a uma pessoa com hanseníase. O correto é “pessoa com hanseníase” ou “hanseniano”. Também está descartada a expressão “doente de hanseníase”. Aliás, lei federal proíbe a utilização do termo lepra e seus derivados em documentos oficiais, dada a carga de preconceito e exclusão dessas palavras.

INCLUSÃO: é a tarefa de um Estado que intenta organizar uma política pública que, como tal, se empenha na busca de um caráter de universalidade, garantindo acesso a todos os seus cidadãos às políticas que lhes cabem por direito. Fundamenta-se na concepção de diferenças, algo da ordem da singularidade dos docentes que acessam esta mesma política, através do diálogo com as diversidades e no respeito aos direitos humanos.

MULETANTE: Coloquialmente o termo “muletante” já vem sendo utilizado para se referir a pessoas que utilizam de muletas para se locomover. No entanto, a expressão ainda não integra oficialmente o nosso vernáculo, sendo mais aconselhável “usuário de muletas” ou, simplesmente, “ele usa muletas”.

ÓRTESE OU PRÓTESE: Órtese é um dispositivo de uso externo, provisório ou não, cuja finalidade é prevenir, corrigir ou melhorar a mobilidade e a convivência da pessoa com as limitações decorrentes da deficiência. É o caso, por exemplo, de muletas, bengalas, coletes, palmilhas, etc. As próteses, por sua vez, são objetos ou equipamentos destinados a substituir membros e órgãos. A substituição pode ser total ou parcial. Dentadura, marca-passo, perna mecânica, braço biônico, são alguns exemplos de próteses.

PARAPLÉGICO E TETRAPLÉGICO: Prefira os termos “paraplégico” e “tetraplégico” aos termos “paralítico”, “inválido”, “incapaz” ou “entrevado”.

PESSOA COM SURDOCEGUEIRA: Desde a década de 1990 a grafia aceita e utilizada pela maioria dos especialistas e pelos ativistas, mundialmente, é “surdocegueira”. A utilização da palavra única quer evidenciar que esta deficiência traz para a pessoa dificuldades que vão além de se ser apenas cego e surdo. O termo hifenizado “surdo-cego” nos dá a impressão de uma dupla perda; de uma adição das dificuldades enfrentadas por cada uma dessas condições que estariam acometendo a mesma pessoa. “Surdocegueira”, sem hífen, nos remete a verdadeira condição da pessoa que enfrenta de forma multiplicada – e não apenas somadas – as dificuldades a serem enfrentadas para que de fato experimente uma existência digna e

satisfatória. Devemos evitar nos referir à pessoa como “surdo cega”, da mesma forma que orientamos evitar chamar a pessoa de “deficiente”.

PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas." (Artigo 1 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência).

SÍNDROME DE DOWN: Se refere a “pessoa com síndrome de down”. Assim, com inicial minúscula e itálico, por se tratar de palavra em outra língua. O termo down diz respeito ao médico inglês, que identificou as características da síndrome em 1866.

TECNOLOGIA ASSISTIVA: O termo “assistivo” é um neologismo. Assistir significa, entre outras coisas, ajudar, auxiliar.

“Tecnologia Assistiva é uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social” (Comitê de Ajudas Técnicas).

Assim, “tecnologia assistiva” diz respeito a produtos e procedimentos que ajudam pessoas com deficiência a ampliar suas capacidades e a minimizar suas limitações.

Fontes:

- Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência – Decreto Legislativo nº 186/20
- “Como falar sobre deficiência – um guia para profissionais de comunicação” de Rosinha da Adefal, publicada pela Editora da Câmara dos Deputados.

APÊNDICE V– LEGISLAÇÃO DE AMPARO À PESSOA COM DEFICIÊNCIA NO BRASIL

Legislação que dispõe sobre os direitos das Pessoas com Deficiência

Normas Constitucionais:

1. [CONSTITUIÇÃO FEDERAL DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL](#) – promulgada em 05 de outubro de 1988.
2. [DECRETO LEGISLATIVO Nº 186, DE 09 DE JULHO DE 2008](#) – Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007.
3. [DECRETO Nº 6.949, DE 25 DE AGOSTO DE 2009](#) – Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007.

Leis Complementares:

1. [LEI COMPLEMENTAR Nº 142, DE 8 DE MAIO DE 2013](#) – Regulamenta o § 1º do art. 201 da Constituição Federal, no tocante à aposentadoria da pessoa com deficiência segurada do Regime Geral de Previdência Social – RGPS.

Leis:

1. [LEI Nº 4.169, DE 4 DE DEZEMBRO DE 1962](#) – Oficializa as convenções Braille para uso na escrita e leitura dos cegos e o Código de Contrações e Abreviaturas Braille.
2. [LEI Nº 7.070, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1982](#) – Dispõe sobre pensão especial para os deficientes físicos que especifica e dá outras providências.
3. [LEI Nº 7.405, DE 12 DE NOVEMBRO DE 1985](#) – Torna obrigatória a colocação do símbolo internacional de acesso em todos os locais e serviços que permitam sua utilização por pessoas portadoras de deficiências e dá outras providências.
4. [LEI Nº 7.853, DE 24 DE OUTUBRO DE 1989](#) – 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.

5. [LEI Nº 8.160, DE 08 DE JANEIRO DE 1991](#) – Dispõe sobre a caracterização de símbolo que permita a identificação de pessoas portadoras de deficiência auditiva.
6. [LEI Nº 8.899, DE 29 DE JUNHO DE 1994](#) – Concede passe livre às pessoas portadoras de deficiência no sistema de transporte coletivo interestadual.
7. [LEI Nº 8.989, DE 24 DE FEVEREIRO DE 1995](#) – Dispõe sobre a Isenção do Imposto sobre Produtos Industrializados – IPI, na aquisição de automóveis para utilização no transporte autônomo de passageiros, bem como por pessoas portadoras de deficiência física, e dá outras providências. (Redação dada pela Lei Nº 10.754, de 31.10.2003)
8. [LEI Nº 9.610, DE 19 DE FEVEREIRO DE 1998](#) – Altera, atualiza e consolida a legislação sobre direitos autorais e dá outras providências.
9. [LEI Nº 9.777, DE 29 DE DEZEMBRO DE 1998](#) – Altera os arts. 132, 203 e 207 do Decreto-Lei Nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 – Código Penal.
10. [LEI Nº 10.048, DE 08 DE NOVEMBRO DE 2000](#) – Dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e dá outras providências.
11. [LEI Nº 10.050, DE 14 DE NOVEMBRO DE 2000](#) – Altera o art. 1.611 da Lei Nº 3.071, de 1º de janeiro de 1916 – Código Civil, estendendo o benefício do §2º ao filho necessitado portador de deficiência.
12. [LEI Nº 10.098, DE 19 DE DEZEMBRO DE 2000](#) – Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências.
13. [LEI Nº 10.226, DE 15 DE MAIO DE 2001](#) – Acrescente parágrafos ao art. 135 da Lei Nº 4737, de 15 de julho de 1965, que institui o Código Eleitoral, determinando a expedição de instruções sobre a escolha dos locais de votação de mais fácil acesso para o eleitor deficiente físico.
14. [LEI Nº 10.436, DE 24 DE ABRIL DE 2002](#) – Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências.
15. [LEI Nº 10.683, DE 28 DE MAIO DE 2003](#) – Dispõe sobre a organização da Presidência da República e dos Ministérios, e dá outras providências.
16. [LEI Nº 10.708, DE 31 DE JULHO DE 2003](#) – Institui o auxílio-reabilitação psicossocial para pacientes acometidos de transtornos mentais egressos de internações.

17. [LEI Nº 10.753, DE 30 DE OUTUBRO DE 2003](#) – Institui a Política Nacional do Livro.
18. [LEI Nº 10.754, DE 31 DE OUTUBRO DE 2003](#) – Altera a Lei Nº 8.989, de 24 de fevereiro de 1995 que “dispõe sobre a isenção do Imposto Sobre Produtos Industrializados – IPI, na aquisição de automóveis para utilização no transporte autônomo de passageiros, bem como por pessoas portadoras de deficiência física e aos destinados ao transporte escolar, e dá outras providências” e dá outras providências.
19. [LEI Nº 10.845, DE 5 DE MARÇO DE 2004](#) – Institui o Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência, e dá outras providências.
20. [LEI Nº 11.126, DE 27 DE JUNHO DE 2005](#) – Dispõe sobre o direito do portador de deficiência visual de ingressar e permanecer em ambientes de uso coletivo acompanhado de cão-guia.
21. [LEI Nº 11.133, DE 14 DE JULHO DE 2005](#) – Institui o Dia Nacional de Luta da Pessoa Portadora de Deficiência.
22. [LEI Nº 11.180, DE 23 DE SETEMBRO DE 2005](#) – Institui o Projeto Escola de Fábrica, autoriza a concessão de bolsas de permanência a estudantes beneficiários do Programa Universidade para Todos – PROUNI, institui o Programa de Educação Tutorial – PET, altera a Lei Nº 5.537, de 21 de novembro de 1968, e a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei Nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e dá outras providências.
23. [LEI Nº 11.307, DE 19 DE MAIO DE 2006](#) – Conversão da MPv Nº 275, de 2005 Altera as Leis nos 9.317, de 5 de dezembro de 1996, que institui o Sistema Integrado de Pagamento de Impostos e Contribuições das Microempresas e das Empresas de Pequeno Porte – SIMPLES, em função da alteração promovida pelo art. 33 da Lei Nº 11.196, de 21 de novembro de 2005; 8.989, de 24 de fevereiro de 1995, dispondo que o prazo a que se refere o seu art. 2º para reutilização do benefício da isenção do Imposto sobre Produtos Industrializados – IPI, na aquisição de automóveis para utilização no transporte autônomo de passageiros, bem como por pessoas portadoras de deficiência física, aplica-se inclusive às aquisições realizadas antes de 22 de novembro de 2005; 10.637, de 30 de dezembro de 2002; e 10.833, de 29 de dezembro de 2003; e revoga dispositivo da Medida Provisória Nº 2.189-49, de 23 de agosto de 2001.
24. [LEI Nº 11.692, DE 10 DE JUNHO DE 2008](#) – Dispõe sobre o Programa Nacional de Inclusão de Jovens – Projovem, instituído pela Lei Nº 11.129, de 30 de junho de 2005; altera a Lei Nº 10.836, de 9 de janeiro de 2004; revoga dispositivos das Leis Nºs 9.608, de 18 de

fevereiro de 1998, 10.748, de 22 de outubro de 2003, 10.940, de 27 de agosto de 2004, 11.129, de 30 de junho de 2005, e 11.180, de 23 de setembro de 2005; e dá outras providências.

25. [LEI Nº 11.982, DE 16 DE JULHO DE 2009](#) – Acrescenta parágrafo único ao art. 4º da Lei Nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, para determinar a adaptação de parte dos brinquedos e equipamentos dos parques de diversões às necessidades das pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida.

26. [LEI Nº 12.190, DE 13 DE JANEIRO DE 2010](#) – Concede indenização por dano moral às pessoas com deficiência física decorrente do uso da talidomida, altera a Lei Nº 7.070, de 20 de dezembro de 1982, e dá outras providências.

27. [LEI Nº 12.319, DE 1 DE SETEMBRO DE 2010](#) – Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS.

28. [LEI Nº 12.470, DE 31 DE AGOSTO DE 2011](#) – Altera os arts. 21 e 24 da Lei Nº 8.212, de 24 de julho de 1991, que dispõe sobre o Plano de Custeio da Previdência Social, para estabelecer alíquota diferenciada de contribuição para o microempreendedor individual e do segurado facultativo sem renda própria que se dedique exclusivamente ao trabalho doméstico no âmbito de sua residência, desde que pertencente a família de baixa renda; altera os arts. 16, 72 e 77 da Lei nº 8.213, de 24 de julho de 1991, que dispõe sobre o Plano de Benefícios da Previdência Social, para incluir o filho ou o irmão que tenha deficiência intelectual ou mental como dependente e determinar o pagamento do salário-maternidade devido à empregada do microempreendedor individual diretamente pela Previdência Social; altera os arts. 20 e 21 e acrescenta o art. 21-A à Lei Nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993 – Lei Orgânica de Assistência Social, para alterar regras do benefício de prestação continuada da pessoa com deficiência; e acrescenta os §§ 4º e 5º ao art. 968 da Lei Nº 10.406, de 10 de janeiro de 2002 – Código Civil, para estabelecer trâmite especial e simplificado para o processo de abertura, registro, alteração e baixa do microempreendedor individual.

29. [LEI Nº 12.587, DE 3 DE JANEIRO DE 2012](#) – Institui as diretrizes da Política Nacional de Mobilidade Urbana; revoga dispositivos dos Decretos-Leis Nº 3.326, de 3 de junho de 1941, e 5.405, de 13 de abril de 1943, da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei Nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e das Leis Nº 5.917, de 10 de setembro de 1973, e 6.261, de 14 de novembro de 1975; e dá outras providências.

30. [LEI Nº 12.608, DE 10 DE ABRIL DE 2012](#) – Institui a Política Nacional de Proteção e Defesa Civil – PNPDEC; dispõe sobre o Sistema Nacional de Proteção e Defesa Civil –

SINPDEC e o Conselho Nacional de Proteção e Defesa Civil – CONPDEC; autoriza a criação de sistema de informações e monitoramento de desastres; altera as Leis nos 12.340, de 1º de dezembro de 2010, 10.257, de 10 de julho de 2001, 6.766, de 19 de dezembro de 1979, 8.239, de 4 de outubro de 1991, e 9.394, de 20 de dezembro de 1996; e dá outras providências.

31. [LEI Nº 12.613, DE 18 DE ABRIL DE 2012](#) – Altera a Lei Nº 10.735, de 11 de setembro de 2003, que dispõe sobre o direcionamento de depósitos à vista captados pelas instituições financeiras para operações de crédito destinadas à população de baixa renda e a microempreendedores, e dá outras providências.

32. [LEI Nº 12.622, DE 8 DE MAIO DE 2012](#) – Institui o Dia Nacional do Atleta Paraolímpico e dá outras providências.

33. [LEI Nº 12.649, DE 17 DE MAIO DE 2012](#) – Reduz a zero as alíquotas da Contribuição para o PIS/Pasep, da Contribuição para o Financiamento da Seguridade Social (Cofins), da Contribuição para o PIS/Pasep – Importação e da Cofins – Importação incidentes sobre a importação e a receita de venda no mercado interno dos produtos que menciona; altera as Leis nºs 10.865, de 30 de abril de 2004 , 10.522, de 19 de julho de 2002 , 8.989, de 24 de fevereiro de 1995 , 5.991, de 17 de dezembro de 1973, 10.451, de 10 de maio de 2002 , e 11.051, de 29 de dezembro de 2004 ; e revoga dispositivos das Leis nºs 10.637, de 30 de dezembro de 2002, e 10.833, de 29 de dezembro de 2003.

34. [LEI Nº 12.663, DE 05 DE JUNHO DE 2012](#) – Dispõe sobre as medidas relativas à Copa das Confederações FIFA 2013, à Copa do Mundo FIFA 2014 e à Jornada Mundial da Juventude – 2013, que serão realizadas no Brasil; altera as Leis nos 6.815, de 19 de agosto de 1980, e 10.671, de 15 de maio de 2003; e estabelece concessão de prêmio e de auxílio especial mensal aos jogadores das seleções campeãs do mundo em 1958, 1962 e 1970.

35. [LEI Nº 12.715, DE 17 DE SETEMBRO DE 2012](#) – Altera a alíquota das contribuições previdenciárias sobre a folha de salários devidas pelas empresas que especifica; institui o Programa de Incentivo à Inovação Tecnológica e Adensamento da Cadeia Produtiva de Veículos Automotores, o Regime Especial de Tributação do Programa Nacional de Banda Larga para Implantação de Redes de Telecomunicações, o Regime Especial de Incentivo a Computadores para Uso Educacional, o Programa Nacional de Apoio à Atenção Oncológica e o Programa Nacional de Apoio à Atenção da Saúde da Pessoa com Deficiência; restabelece o Programa Um Computador por Aluno; altera o Programa de Apoio ao Desenvolvimento Tecnológico da Indústria de Semicondutores, instituído pela Lei no 11.484, de 31 de maio de

2007; altera as Leis nos 9.250, de 26 de dezembro de 1995, 11.033, de 21 de dezembro de 2004, 9.430, de 27 de dezembro de 1996, 10.865, de 30 de abril de 2004, 11.774, de 17 de setembro de 2008, 12.546, de 14 de dezembro de 2011, 11.484, de 31 de maio de 2007, 10.637, de 30 de dezembro de 2002, 11.196, de 21 de novembro de 2005, 10.406, de 10 de janeiro de 2002, 9.532, de 10 de dezembro de 1997, 12.431, de 24 de junho de 2011, 12.414, de 9 de junho de 2011, 8.666, de 21 de junho de 1993, 10.925, de 23 de julho de 2004, os Decretos-Leis nos 1.455, de 7 de abril de 1976, 1.593, de 21 de dezembro de 1977, e a Medida Provisória no 2.199-14, de 24 de agosto de 2001; e dá outras providências.

36. [LEI Nº 12.764, DE 27 DE DEZEMBRO DE 2012](#) – Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990.

37. [LEI Nº 12.933, de 26 DE DEZEMBRO DE 2013](#) – Dispõe sobre o benefício do pagamento de meia-entrada para estudantes, idosos, pessoas com deficiência e jovens de 15 a 29 anos comprovadamente carentes em espetáculos artístico-culturais e esportivos, e revoga a Medida Provisória no 2.208, de 17 de agosto de 2001.

38. [LEI Nº 12.955, DE 5 DE FEVEREIRO DE 2014](#) – Acrescenta § 9º ao art. 47 da Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), para estabelecer prioridade de tramitação aos processos de adoção em que o adotando for criança ou adolescente com deficiência ou com doença crônica.

Decretos:

1. [DECRETO Nº 914, DE 6 DE SETEMBRO DE 1993](#) – Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência.

2. [DECRETO Nº 3.298, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1999](#) – Regulamenta a Lei Nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências.

3. [DECRETO Nº 3.691, DE 19 DE DEZEMBRO DE 2000](#) – Regulamenta a Lei Nº 8.899, de 29 de junho de 1994, que dispõe sobre o transporte de pessoas portadoras de deficiência no sistema de transporte coletivo interestadual.

4. [DECRETO Nº 3.956, DE 8 DE OUTUBRO DE 2001](#) – Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência.

5. [DECRETO Nº 5.296, DE 2 DE DEZEMBRO DE 2004](#) – 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.
6. [DECRETO Nº 5.626, DE 22 DE DEZEMBRO DE 2005](#) – Regulamenta a Lei Nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei Nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000.
7. [DECRETO Nº 5.904, DE 21 DE SETEMBRO DE 2006](#) – Regulamenta a Lei Nº 11.126, de 27 de junho de 2005, que dispõe sobre o direito da pessoa com deficiência visual de ingressar e permanecer em ambientes de uso coletivo acompanhada de cão-guia e dá outras providências.
8. [DECRETO Nº 6.039, DE 7 DE FEVEREIRO DE 2007](#) – Aprova o Plano de Metas para a Universalização do Serviço Telefônico Fixo Comutado em Instituições de Assistência às Pessoas com Deficiência Auditiva.
9. [DECRETO Nº 6.214, DE 26 DE SETEMBRO DE 2007](#) – Regulamenta o benefício de prestação continuada da assistência social devido à pessoa com deficiência.
10. [DECRETO Nº 6.980, DE 13 DE OUTUBRO DE 2009](#) – Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão da Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República, dispõe sobre o remanejamento de cargos em comissão do Grupo-Direção e Assessoramento Superiores – DAS, altera o Anexo II ao Decreto Nº 6.188, de 17 de agosto de 2007, que aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão do Gabinete Pessoal do Presidente da República, e dá outras providências.
11. [DECRETO Nº 7.037, DE 21 DE DEZEMBRO DE 2009](#) – Aprova o Programa Nacional de Direitos Humanos – PNDH-3 e dá outras providências.
12. [DECRETO Nº 7.235, DE 19 DE JULHO DE 2010](#) – Regulamenta a Lei Nº 12.190, de 13 de janeiro de 2010, que concede indenização por dano moral às pessoas com deficiência física decorrente do uso da talidomida.
13. [DECRETO Nº 7.256, DE 4 DE AGOSTO DE 2010](#) – Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Gratificações de Representação da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, dispõe sobre o remanejamento de

cargos em comissão do Grupo-Direção e Assessoramento Superiores – DAS, e dá outras providências.

14. [DECRETO Nº 7.512, DE 30 DE JUNHO DE 2011](#) – Aprova o Plano Geral de Metas para a Universalização do Serviço Telefônico Fixo Comutado Prestado no Regime Público – PGMU, e dá outras providências.

15. [DECRETO Nº 7.612, DE 17 DE NOVEMBRO DE 2011](#) – Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Plano Viver sem Limite.

16. [DECRETO Nº 7.613, DE 17 DE NOVEMBRO DE 2011](#) – Altera o Decreto Nº 5.992, de 19 de dezembro de 2006, que dispõe sobre a concessão de diárias no âmbito da administração federal direta, autárquica e fundacional.

17. [DECRETO Nº 7.617, DE 17 DE NOVEMBRO DE 2011](#) – Altera o Regulamento do Benefício de Prestação Continuada, aprovado pelo Decreto Nº 6.214, de 26 de setembro de 2007.

18. [DECRETO Nº 7.660, DE 23 DE DEZEMBRO DE 2011](#) – Aprova a Tabela de Incidência do Imposto sobre Produtos Industrializados – TIPI.

19. [DECRETO Nº 7.705, DE 25 DE MARÇO DE 2012](#) – Altera a Tabela de Incidência do Imposto sobre Produtos Industrializados – TIPI, aprovada pelo Decreto Nº 7.660, de 23 de dezembro de 2011.

20. [DECRETO Nº 7.724, DE 16 DE MAIO DE 2012](#) – Regulamenta a Lei nº 12.527, de 18 de novembro de 2011, que dispõe sobre o acesso a informações previsto no inciso XXXIII do caput do art. 5º, no inciso II do § 3º do art. 37 e no § 2º do art. 216 da Constituição.

21. [DECRETO Nº 7.750, DE 8 DE JUNHO DE 2012](#) – Regulamenta o Programa Um Computador por Aluno – PROUCA e o Regime Especial de Incentivo a Computadores para Uso Educacional – REICOMP.

22. [DECRETO Nº 7.783, DE 7 DE AGOSTO DE 2012](#) – Regulamenta a Lei nº 12.663, de 5 de junho de 2012, que dispõe sobre as medidas relativas à Copa das Confederações FIFA 2013, à Copa do Mundo FIFA 2014 e à Jornada Mundial da Juventude – 2013.

23. [DECRETO Nº 7.802, DE 13 DE SETEMBRO DE 2012](#) – Altera o Decreto nº 5.342, de 14 de janeiro de 2005, que regulamenta a Lei nº 10.891, de 9 de julho de 2004, que institui a Bolsa-Atleta.

24. [DECRETO Nº 7.823, DE 9 DE OUTUBRO DE 2012](#) – Regulamenta a Lei nº 10.048, de 8 de novembro de 2000, e a Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, quanto às instalações relacionadas aos Jogos Olímpicos e Paraolímpicos de 2016.
25. [DECRETO Nº 7.988, DE 17 DE ABRIL DE 2013](#) – Regulamenta os arts. 1º a 13 da Lei nº 12.715, de 17 de setembro de 2012, que dispõem sobre o Programa Nacional de Apoio à Atenção Oncológica – PRONON e o Programa Nacional de Apoio à Atenção da Saúde da Pessoa com Deficiência – PRONAS/PCD.
26. [DECRETO Nº 8.145, DE 3 DE DEZEMBRO DE 2013](#) – Altera o Regulamento da Previdência Social – RPS, aprovado pelo Decreto nº 3.048, de 6 de maio de 1999, para dispor sobre a aposentadoria por tempo de contribuição e por idade da pessoa com deficiência.
27. [DECRETO Nº 8.368, DE 2 DE DEZEMBRO DE 2014](#) – Regulamenta a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista.

Portarias:

1. [PORTARIA INTERMINISTERIAL SDH/MPS/MF/MPOG/AGU Nº 01/2014](#) – Aprova o instrumento destinado à avaliação do segurado da Previdência Social e à identificação dos graus de deficiência, bem como define impedimento de longo prazo, para os efeitos do Decreto nº 3.048, de 6 de maio de 1999.

Fonte: <http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/legislacao/> Acesso em: 09/07/2016.

ANEXOS

ANEXO I – PRINCIPAIS INDICADORES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

De acordo com o documento “A Consolidação da Inclusão Escolas no Brasil/ SECADI/MEC/2016” o principal indicador da Educação Especial e que subsidia esta tese, o Censo Escolar/MEC/INEP, realizado anualmente em todas as escolas de educação básica, possibilita o acompanhamento dos indicadores da educação especial: acesso à educação básica, matrícula na rede pública, ingresso nas classes comuns, oferta do atendimento educacional especializado, acessibilidade nos prédios escolares, municípios com matrícula de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, escolas com acesso ao ensino regular e formação docente para o atendimento às necessidades educacionais específicas dos estudantes.

Para compor esses indicadores no âmbito da educação especial, o Censo Escolar/MEC/INEP coleta dados referentes ao número geral de matrículas; à oferta da matrícula nas escolas públicas, escolas privadas e comunitárias sem fins lucrativos; às matrículas em classes e escolas especiais e em classes comuns de ensino regular; ao número de estudantes do ensino regular com atendimento educacional especializado; às matrículas, conforme tipos de deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação; à infraestrutura das escolas quanto à acessibilidade arquitetônica, à sala de recursos ou aos equipamentos específicos; e à formação dos professores que atuam no atendimento educacional especializado.

A partir de 2004, são efetivadas mudanças no instrumento de pesquisa do Censo, que passa a registrar a série ou ciclo escolar dos estudantes identificados no campo da educação especial, possibilitando monitorar o percurso escolar de cada estudante. Em 2007, o formulário impresso do Censo Escolar foi transformado em um sistema de informações on-line, o Censo Web, que qualifica o processo de coleta e tratamento das informações, permite atualização dos dados dentro do mesmo ano escolar, bem como possibilita o cruzamento com outros bancos de dados, tais como os das áreas de saúde, assistência e previdência social. Também são realizadas alterações que ampliam o universo da pesquisa, agregando informações individualizadas dos estudantes, das turmas, dos professores e da escola.

Com relação aos dados da educação especial, o Censo Escolar registra uma evolução nas matrículas, de 504.039 em 2003 para 930.683 em 2015, expressando um

crescimento de 85%. No que se refere ao ingresso em classes comuns do ensino regular, verifica-se um crescimento de 425%, passando de 145.141 estudantes em 2003 para 760.983 em 2015, conforme demonstra o gráfico a seguir:

Gráfico 02 - Matrículas de estudantes público-alvo da Educação Especial na Educação Básica

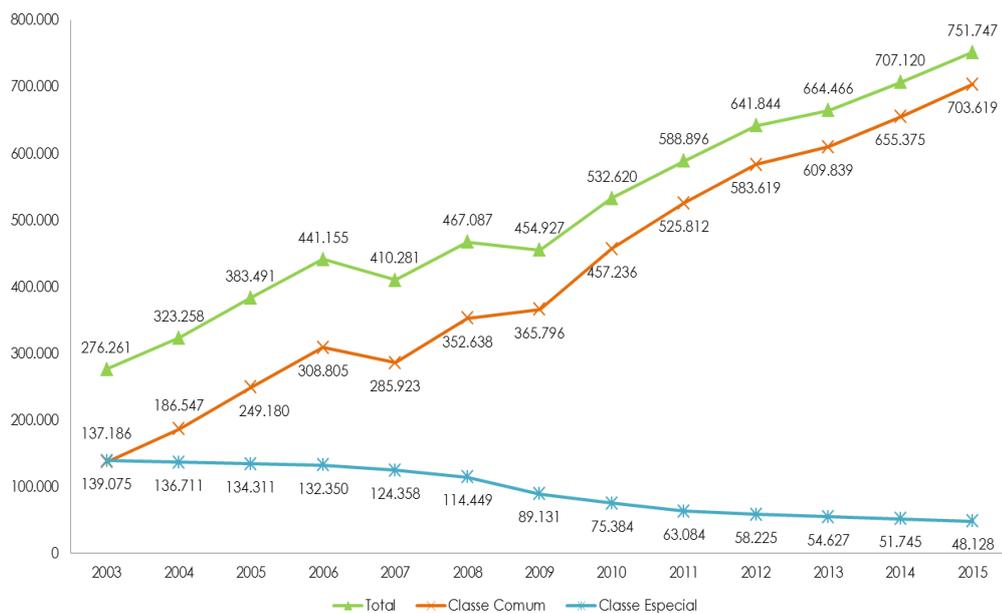
O Censo Escolar MEC/INEP registra importante evolução nas matrículas de estudantes público-alvo da educação especial, de 504.039 em 2003 para 930.683 em 2015, expressando um crescimento de 85%. Nas classes comuns do ensino regular, verifica-se um crescimento de 425%, passando de 145.141 estudantes em 2003 para 760.983 em 2015.



Fonte: Diretoria de Políticas de Educação Especial da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão do Ministério da Educação – DPEE/SECADI/MEC/2016

Gráfico 03 - Matrícula de estudantes público-alvo da Educação Especial em escolas públicas da Educação Básica

O Censo Escolar MEC/INEP registra significativa evolução nas matrículas de estudantes público-alvo da educação especial em escolas públicas, de 276.261 em 2003 para 751.747 em 2015, expressando um crescimento de 172%. Nas classes comuns do ensino regular, verifica-se um crescimento de 413%, passando de 137.186 estudantes em 2003 para 703.619 em 2015.



Fonte: Diretoria de Políticas de Educação Especial da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão do Ministério da Educação – DPEE/SECADI/MEC/2016

Gráfico 04 - Matrículas de estudantes público-alvo da educação especial, de 04 a 17 anos, na Educação Básica

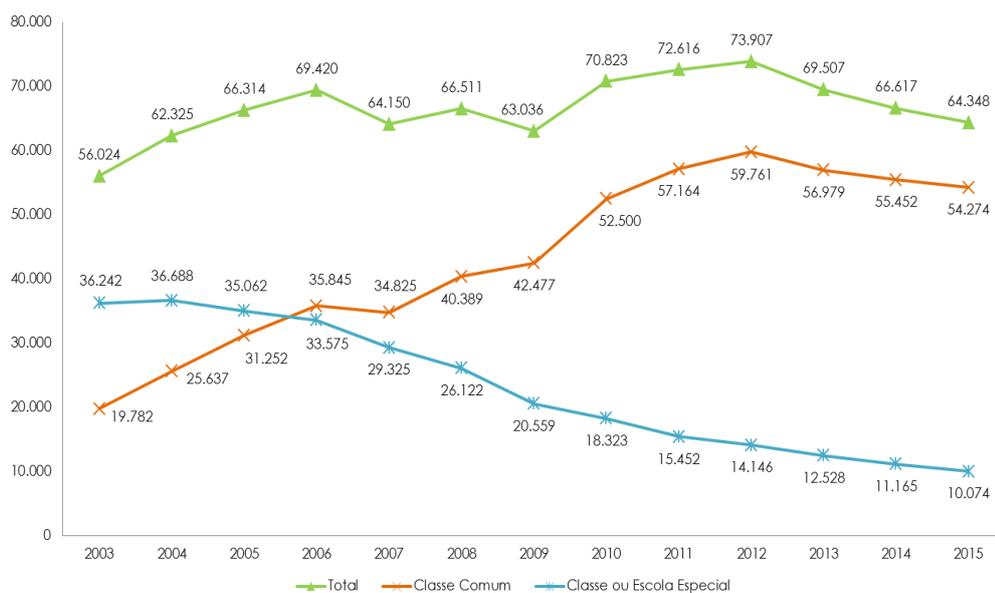
Dados específicos referentes às matrículas de estudantes por faixa etária começaram a ser registrados em 2007. Assim, o Censo Escolar MEC/INEP demonstra relevante evolução nas matrículas de estudantes público-alvo da educação especial, na faixa etária de 04 a 17 anos, de 455.099 em 2007 para 732.164 em 2015, expressando um crescimento de 61%. Nas classes comuns do ensino regular, verifica-se um crescimento de 153%, passando de 254.955 estudantes em 2007 para 646.212 em 2015.



Fonte: Diretoria de Políticas de Educação Especial da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão do Ministério da Educação – DPEE/SECADI/MEC/2016

Gráfico 05 - Matrículas de estudantes com deficiência auditiva na Educação Básica

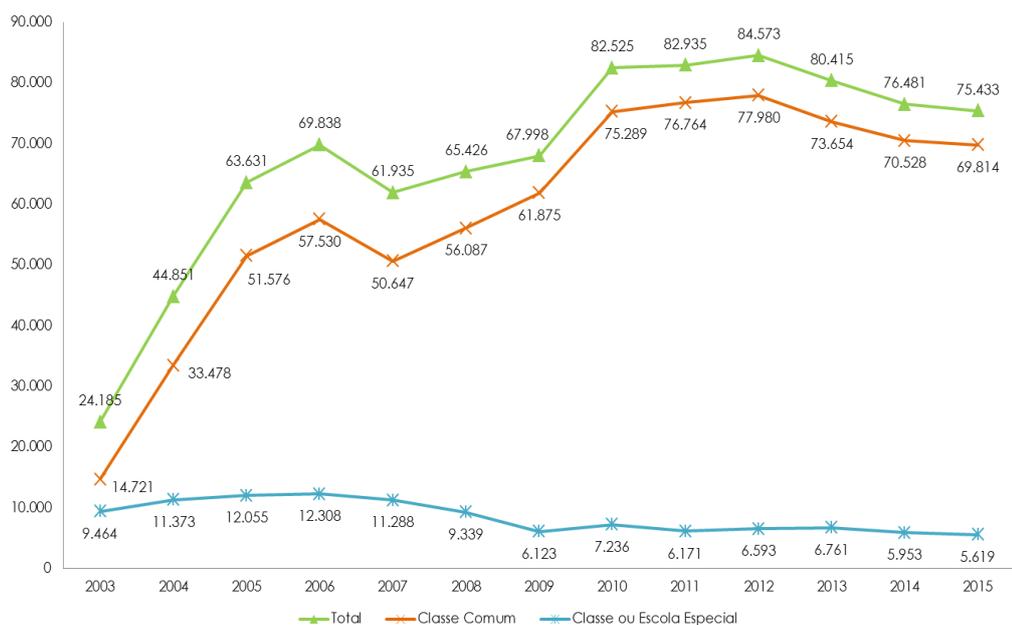
O Censo Escolar MEC/INEP registra evolução nas matrículas de estudantes com deficiência auditiva na Educação Básica de 56.024 em 2003 para 64.348 em 2015, expressando crescimento de 15%. Nas classes comuns do ensino regular, verifica-se um crescimento de 174%, passando de 19.782 estudantes em 2003 para 54.274 em 2015.



Fonte: Diretoria de Políticas de Educação Especial da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão do Ministério da Educação – DPEE/SECADI/MEC/2016

Gráfico 06 - Matrículas de estudantes com deficiência visual na Educação Básica

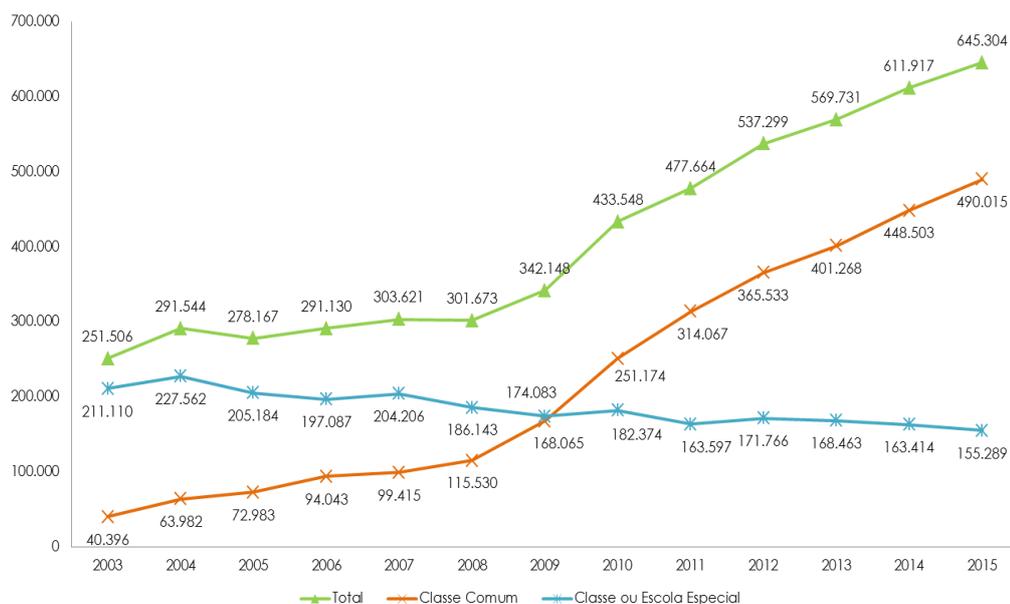
O Censo Escolar MEC/INEP registra evolução nas matrículas de estudantes com deficiência visual na Educação Básica, de 24.185 em 2003 para 75.433 em 2015, expressando um crescimento de 212%. Nas classes comuns do ensino regular, verifica-se crescimento de 389%, passando de 14.721 estudantes em 2003 para 69.814 em 2015.



Fonte: Diretoria de Políticas de Educação Especial da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão do Ministério da Educação – DPEE/SECADI/MEC/2016

Gráfico 07 - Matrículas de estudantes com deficiência intelectual na Educação Básica

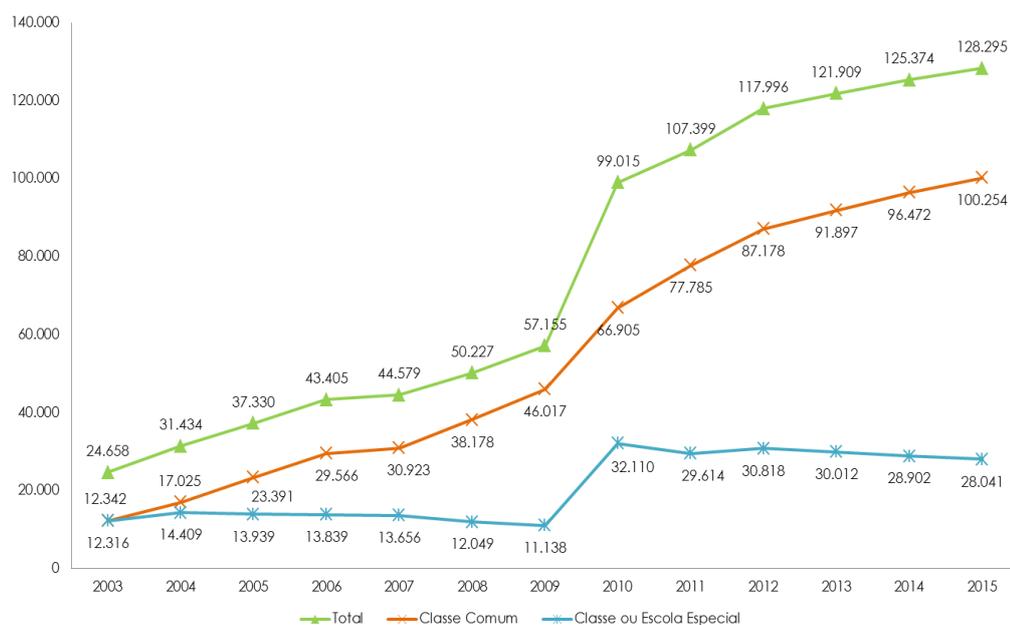
O Censo Escolar MEC/INEP registra evolução nas matrículas de estudantes com deficiência intelectual na Educação Básica de 251.506 em 2003 para 645.304 em 2015, representando crescimento de 157%. Nas classes comuns do ensino regular, verifica-se crescimento de 1.113%, passando de 40.396 estudantes em 2003 para 490.015 em 2015.



Fonte: Diretoria de Políticas de Educação Especial da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão do Ministério da Educação – DPEE/SECADI/MEC/2016

Gráfico 08 - Matrículas de estudantes com deficiência física na Educação Básica

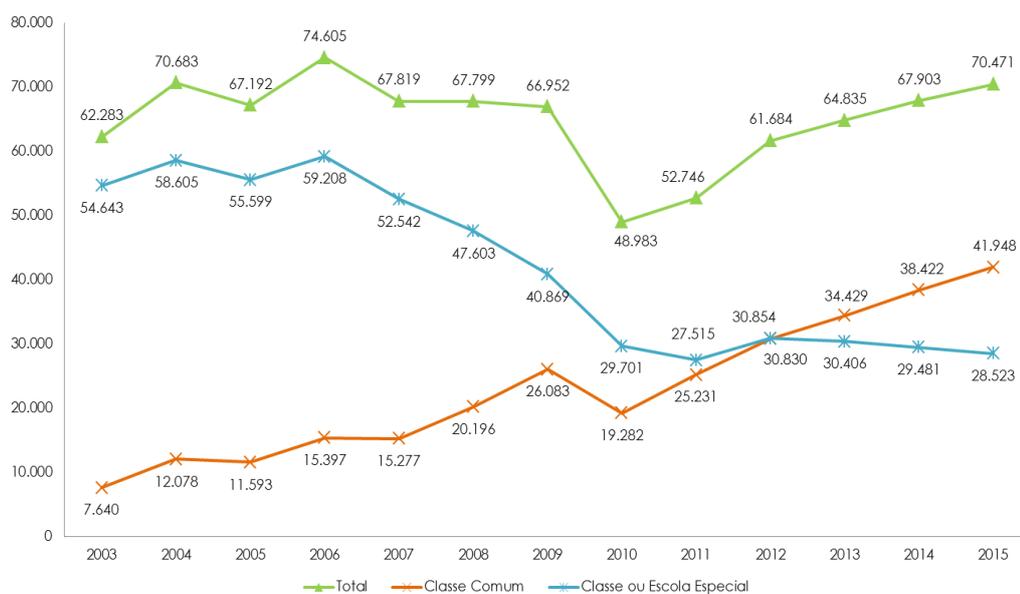
O Censo Escolar MEC/INEP registra evolução nas matrículas de estudantes com deficiência física na Educação Básica, de 24.658 em 2003 para 128.295 em 2015, representando crescimento de 420%. Nas classes comuns do ensino regular, verifica-se crescimento de 712%, passando de 12.342 estudantes em 2003 para 100.254 em 2015.



Fonte: Diretoria de Políticas de Educação Especial da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão do Ministério da Educação – DPEE/SECADI/MEC/2016

Gráfico 09-Matrículas de estudantes com deficiência múltipla na Educação Básica

O Censo Escolar MEC/INEP registra evolução nas matrículas de estudantes com deficiência múltipla na Educação Básica, de 62.283 em 2003 para 70.471 em 2015, representando crescimento de 13%. Nas classes comuns do ensino regular, verifica-se crescimento de 449%, passando de 7.640 estudantes em 2003 para 41.948 em 2015.



Fonte: Diretoria de Políticas de Educação Especial da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão do Ministério da Educação – DP/EE/SECADI/MEC/2016

Gráfico 10 - Matrículas de estudantes com Transtornos Globais do Desenvolvimento na Educação Básica

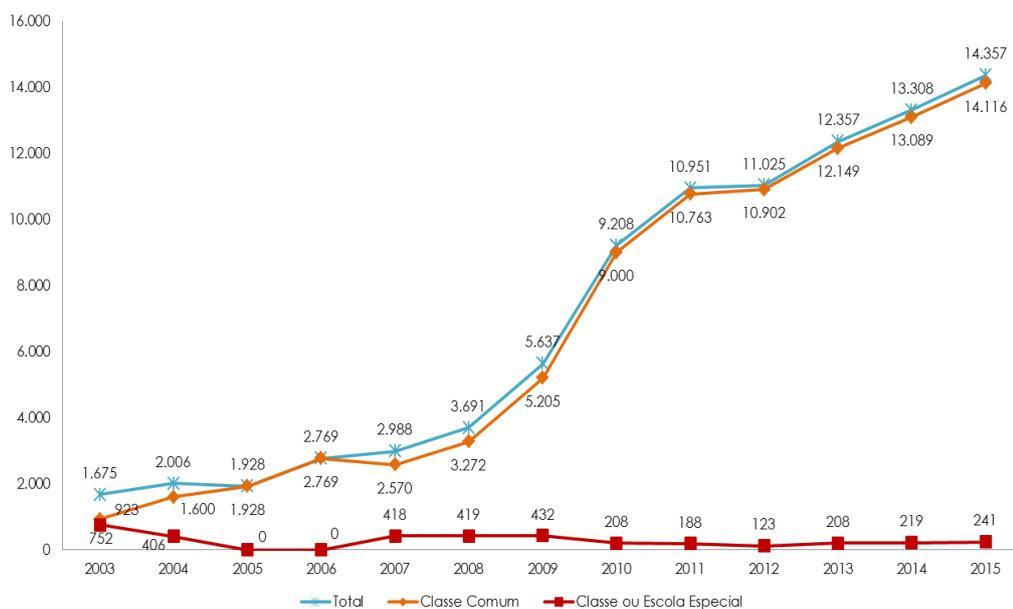
Dados específicos referentes às matrículas de estudantes com Transtornos Globais do Desenvolvimento começaram a ser registrados em 2009. Assim, o Censo Escolar MEC/INEP denota evolução nas matrículas de estudantes com Transtornos Globais do Desenvolvimento, de 65.117 em 2009 para 97.716 em 2015, representando crescimento de 50%. Nas classes comuns do ensino regular, verifica-se um crescimento de 56%, passando de 53.859 estudantes em 2009 para 84.012 em 2015.



Fonte: Diretoria de Políticas de Educação Especial da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão do Ministério da Educação – DPPE/SECADI/MEC/2016

Gráfico 11 - Matrículas de estudantes com Altas Habilidades/Superdotação na Educação Básica

O Censo Escolar MEC/INEP registra significativa evolução nas matrículas de estudantes com Altas Habilidades/Superdotação na Educação Básica, de 1.675 em 2003 para 14.357 em 2015, expressando um crescimento de 757%. Nas classes comuns do ensino regular, verifica-se um crescimento de 1.429%, passando de 923 estudantes em 2003 para 14.116 em 2015.



Fonte: Diretoria de Políticas de Educação Especial da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão do Ministério da Educação – DPEE/SECADI/MEC/2016

Gráfico 12 - Matrícula de crianças com deficiência na Educação Infantil

O Censo Escolar MEC/INEP registra decréscimo no número de matrículas de crianças com deficiência na Educação Infantil, de 97.006 em 2003 para 64.048 em 2015, representando redução de -34%. Este fenômeno pode ser decorrente do fato de que até 2007 contabilizavam-se matrículas de pessoas com deficiência maior de cinco anos de idade na educação infantil, além da queda da taxa de natalidade percebida no país. Sobre o ingresso de crianças com deficiência em turmas comuns da educação infantil, verifica-se um crescimento de 322%, passando de 12.286 estudantes em 2003 para 51.891 em 2015.



Fonte: Diretoria de Políticas de Educação Especial da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão do Ministério da Educação – DPEE/SECADI/MEC/2016

Gráfico 13 - Matrículas de estudantes com deficiência no Ensino Fundamental

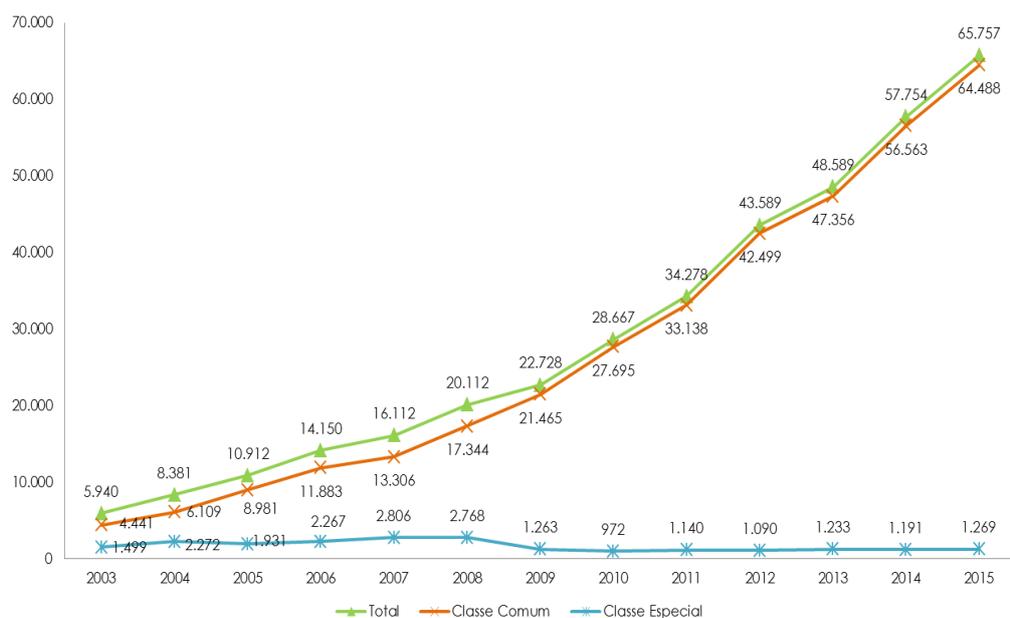
O Censo Escolar MEC/INEP registra evolução nas matrículas de estudantes público-alvo da educação especial no Ensino Fundamental, de 309.678 em 2003 para 682.667 em 2015, expressando um crescimento de 120%. Nas classes comuns do ensino regular, verifica-se um crescimento de 381%, passando de 119.811 matrículas em 2003 para 576.795 em 2015.



Fonte: Diretoria de Políticas de Educação Especial da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão do Ministério da Educação – DPEE/SECADI/MEC/2016

Gráfico 14 - Matrículas de estudantes com deficiência no Ensino Médio

O Censo Escolar MEC/INEP registra evolução nas matrículas de estudantes público-alvo da educação especial no Ensino Médio, de 5.940 em 2003 para 65.757 em 2015, expressando um crescimento de 1.007%. Nas classes comuns do ensino regular, verifica-se um crescimento de 1.352%, passando de 4.441 matrículas em 2003 para 64.488 em 2015.



Fonte: Diretoria de Políticas de Educação Especial da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão do Ministério da Educação – DPEE/SECADI/MEC/2016

Gráfico 15 - Matrículas de estudantes com deficiência na Educação de Jovens e Adultos

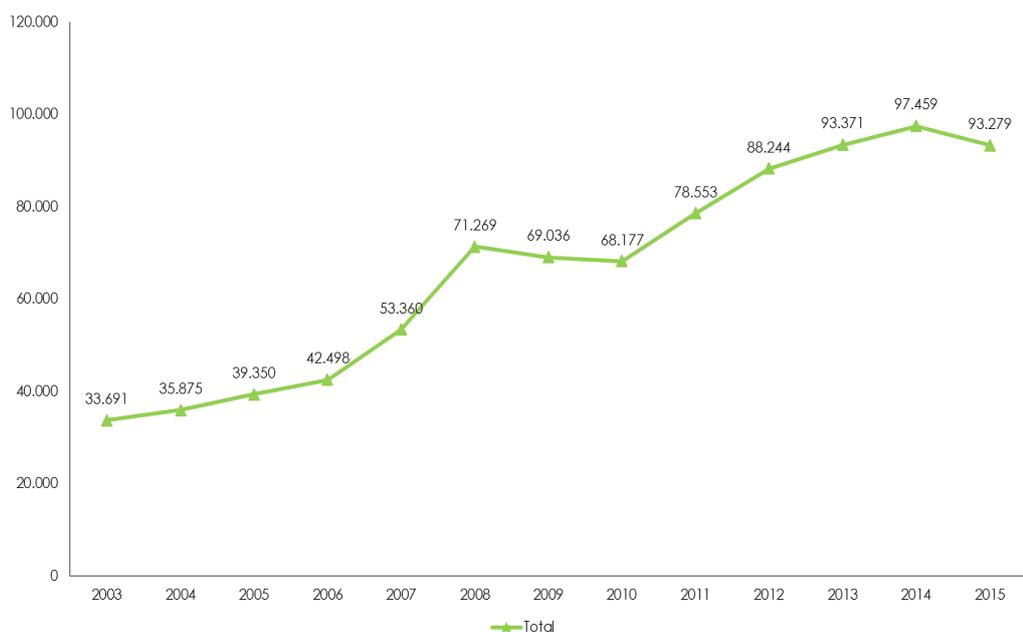
O Censo Escolar MEC/INEP registra evolução nas matrículas de estudantes público-alvo da educação especial na Educação de Jovens e Adultos de 26.557 em 2003 para 114.905 em 2015, expressando um crescimento de 333%. No que se refere ao ingresso em classes comuns do ensino regular, verifica-se um crescimento de 609%, passando de 7.736 estudantes em 2003 para 54.865 em 2015.



Fonte: Diretoria de Políticas de Educação Especial da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão do Ministério da Educação – DPEE/SECADI/MEC/2016

Gráfico 16 - Matrículas de estudantes com deficiência na Educação Profissional

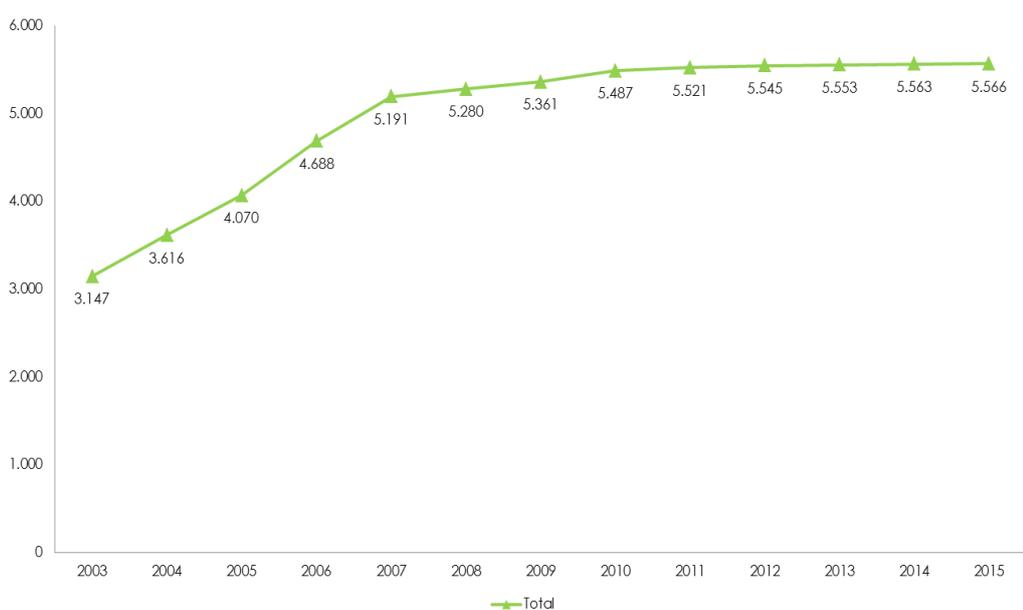
Dados específicos referentes às matrículas de estudantes com deficiência na Educação Profissional começaram a ser registrados em 2009. Assim, o Censo Escolar MEC/INEP registra evolução nas matrículas de estudantes público-alvo da educação especial na Educação Profissional de 1.837 em 2009 para 7.252 em 2015, expressando crescimento de 295%. No que se refere ao ingresso em classes comuns do ensino regular, verifica-se crescimento de 760%, passando de 718 estudantes em 2009 para 6.172 em 2015.



Fonte: Diretoria de Políticas de Educação Especial da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão do Ministério da Educação – DPEE/SECADI/MEC/2016

Gráfico 17 - Municípios com matrícula de estudantes público-alvo da educação especial na Educação Básica

O Censo Escolar MEC/INEP registra uma evolução no número de municípios com matrículas de estudantes com deficiência, de 3.147 municípios em 2003, para 5.566 em 2015, expressando um crescimento de 77%.



Fonte: Diretoria de Políticas de Educação Especial da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão do Ministério da Educação – DPEE/SECADI/MEC/2016

Gráfico 18 - Escolas com matrículas de estudantes com deficiência

De acordo com o Censo Escolar MEC/INEP, em 2003, foram registradas 28.708 escolas com matrículas de estudantes com deficiência, sendo 21.768 escolas comuns do ensino regular e 6.940 escolas especiais. Em 2015, foram registradas 110.356 escolas, sendo 106.598 escolas comuns do ensino regular e 3.758 escolas especiais, significando crescimento de 284% no total de escolas com matrículas de estudantes público-alvo da educação especial. Nota-se o descenso de 46% no número de escolas especiais e o crescimento de 390% no número de escolas com matrículas de estudantes público-alvo da educação especial em classes comuns do ensino regular.



Fonte: Diretoria de Políticas de Educação Especial da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão do Ministério da Educação – DPPE/SECADI/MEC/2016

ANEXO II - AÇÕES DE APOIO AO DESENVOLVIMENTO INCLUSIVO DOS SISTEMAS DE ENSINO

Com a finalidade de fomentar a transformação dos sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos, o Ministério da Educação implementa, em parceria com os sistemas de ensino, buscamos no documento “**A Consolidação da Inclusão Escolas no Brasil/ SECADI/MEC/2016**” as seguintes ações:

✓ **Programa de Formação Continuada de Docentes em Educação Especial**

Visando apoiar a inclusão escolar dos estudantes com deficiência, o Programa de Formação Continuada de Docentes em Educação Especial é implementado no âmbito da Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública – RENAFORM, em parceria com as Secretarias de Educação e as Instituições Públicas de Educação Superior – IPES.

No período de 2007 a 2015, esta ação disponibilizou 98.500 vagas nos seguintes cursos de especialização e aperfeiçoamento:

- O Ensino da Língua Brasileira de Sinais na Perspectiva da Educação Bilíngue;
 - O Ensino do Sistema Braille na Perspectiva da Educação Inclusiva;
 - O uso pedagógico dos recursos de Tecnologia Assistiva;
 - Acessibilidade na Atividade Física Escolar;
 - Atendimento Educacional Especializado na Perspectiva da Educação Inclusiva;
 - A Gestão do Desenvolvimento Inclusivo da Escola;
 - Ensino de Língua Portuguesa como segunda língua;
 - O uso do sistema de FM no ambiente escolar.
- ✓ **Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade**

Com o objetivo de apoiar a transformação dos sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos, o Programa conta com a adesão de 142 municípios polos que atuam como multiplicadores da formação de gestores e educadores. Anualmente é realizado seminário nacional de formação dos coordenadores, com a disponibilização de materiais pedagógicos e apoio financeiro para a formação em cada município polos, contemplando a totalidade dos municípios brasileiros.

A partir de 2007 esse Programa passou a integrar o PDE, por meio do PAR. Os municípios polos apresentam a demanda de cursos presenciais, ofertando vagas às redes de

ensino de sua abrangência. No período de 2004 a 2015, registra-se a formação de 183.815 docentes.

✓ **Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais**

Criado para apoiar a organização e oferta do atendimento educacional especializado, foi instituído pela Portaria MEC, nº 13/2007, no âmbito do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE.

O Programa contempla as demandas das Secretarias de Educação, apresentadas no Plano de Ações Articuladas – PAR, tendo como critério atender escolas públicas com matrícula de estudantes público-alvo da educação especial em classe comum do ensino regular, registradas no Censo Escolar MEC/INEP.

A adesão ao referido programa está condicionada à integral concordância com os termos da Portaria Normativa MEC nº 25, de 19 de junho de 2012, a ser firmado, eletronicamente, pelas secretarias de educação dos estados, municípios e do Distrito Federal, por meio do Sistema de Gestão Tecnológica do Ministério da Educação – SIGETEC.

No período de 2005 a 2014, foram contempladas 42 mil escolas públicas de ensino regular com registro de matrículas de estudantes público-alvo da educação especial em classes comuns, alcançando 93% dos municípios brasileiros.

A celebração do Acordo de Cooperação Técnica – ACT nº 01/2015 entre o Ministério da Educação e a Micro Power Comércio e Desenvolvimento de Software Ltda., possibilitou a disponibilização de 20 mil licenças do programa Virtual Vision às escolas públicas de educação básica, com matrículas de estudantes com deficiência. Este *software* permite acesso aos aplicativos do sistema operacional Windows, ao Office, ao Internet Explorer e demais aplicativos, por meio da leitura dos menus e telas dos programas, por intermédio de um sintetizador de voz.

✓ **Programa Escola Acessível**

Implementado no âmbito do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE, objetiva apoiar a promoção de acessibilidade no ambiente escolar, por meio de adequação arquitetônica e aquisição de recursos de tecnologia assistiva, necessários para eliminar as barreiras ao acesso, à participação e à aprendizagem, bem como promover autonomia dos estudantes com deficiência.

O referido Programa apoia com recursos financeiros as escolas públicas com salas de recursos multifuncionais implantadas no ano anterior e com matrículas de estudantes público-alvo da educação especial, nos termos do que dispõe a Resolução CD/FNDE nº 19/2013.

No período de 2008 a 2016, foram contempladas 57.500 escolas públicas brasileiras, totalizando transferência no valor de R\$ 522.857.208,20 (Quinhentos e vinte e dois milhões, oitocentos e cinquenta e sete mil, duzentos e oito reais e vinte centavos).

✓ **Programa BPC na Escola**

O Programa de Acompanhamento e Monitoramento do Acesso e Permanência na Escola das Pessoas com Deficiência, entre zero e dezoito anos, beneficiárias do Benefício de Prestação Continuada da Assistência Social – BPC, foi instituído pela Portaria Normativa Interministerial nº 18/2007. Esta ação é desenvolvida pelo MEC em parceria com o Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome – MDS, o Ministério da Saúde – MS e o Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial e dos Direitos Humanos – MMIRDH, objetivando promover o acesso e a permanência das pessoas com deficiência na escola.

O Programa BPC na Escola vem se demonstrando um importante fator impulsor do acesso das pessoas com deficiência à escola. Desde a implementação desta ação intersetorial, verifica-se o crescimento do número de matrículas desta população. Em 2007, foram identificadas 78.848 matrículas de beneficiários do BPC com deficiência, representando 21% do total de beneficiários, na faixa etária de 0 a 18 anos. Em 2013, foram identificadas 319.146 matrículas, correspondendo a 64,11%. Em termos absolutos, constata-se crescimento de 305%, e em termos percentuais, verifica-se o crescimento de 43,11 pontos.

✓ **Transporte Escolar Acessível**

Implementada no âmbito do Programa Caminho da Escola, esta ação priorizou o atendimento dos municípios com maior número de beneficiários do Benefício da Prestação Continuada – BPC, com deficiência, em idade escolar obrigatória fora da escola. No período de 2011 a 2015, 1.437 municípios foram contemplados com 2.307 veículos acessíveis, tendo sido investidos R\$ 314.766.000,00.

✓ **Projeto Livro Acessível**

O Ministério da Educação por intermédio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE em parceria com os estados, municípios e o Distrito Federal, aos quais se vinculam os centros públicos de produção de material didático acessível, desenvolve o Projeto

Livro Acessível, com a finalidade de assegurar aos estudantes com deficiência, matriculados em escolas públicas da educação básica, livros em formatos acessíveis.

Visando promover acessibilidade ao livro e à leitura, foram implementadas as seguintes ações:

Apoio financeiro às Secretarias de Educação para criação de 55 Centros de Apoio pedagógico às Pessoas com Deficiência Visual – CAP, abrangendo todas as unidades da federação, com o objetivo de produzir material pedagógico em diversos formatos acessíveis. Em 2009 os CAP's receberam os seguintes recursos de tecnologia assistiva e mobiliários: 1 Impressora Braille de grande porte; 2 Scanners de mesa; 2 Microcomputadores; 1 Linha Braille; 1 Guilhotina; 2 Grampeadores; 1 Armário; 2 Mesas; 2 Cadeiras; 1 Perfurador Elétrico; 1 Duplicador Braille; 2 Estabilizadores; 1 Software para produção de desenhos táteis;

- Formação continuada dos profissionais envolvidos na produção de material didático acessível em formato digital e em braille;
- Desenvolvimento do sistema de informação digital acessível – Mecdaisy, que possibilita acessar o texto por meio de áudio, caracter ampliado e diversas funcionalidades de navegação pela estrutura do livro;
- Disponibilização de 8.568 laptop para estudantes cegos, matriculados nas redes públicas de educação básica;
- Criação do acervo digital acessível – ADA, ambiente virtual destinado a postagem de materiais digitais acessíveis e a produção coletiva de livros em Mecdaisy.
- No âmbito dos programas nacionais de material didático, foram disponibilizados 114 títulos em braille e 523 títulos em formato digital acessível, atendendo 6.090 estudantes cegos, matriculados em escolas públicas de educação básica. Foram disponibilizados, ainda, 13 títulos em formato digital bilíngue – LIBRAS/Língua Portuguesa, além de 11.000 exemplares do Dicionário Trilíngue – LIBRAS/Português/Inglês, beneficiando 22.945 estudantes surdos, matriculados em escolas públicas de educação básica. A partir de 2015, os editais dos Programas Nacionais de Materiais Didáticos passaram a exigir todos os títulos adquiridos em epub3, contemplando requisitos de acessibilidade.

✓ **Centros de Formação e Recursos – CAP, CAS e NAAH/S**

Os 55 Centros de Apoio Pedagógico para Atendimento às Pessoas com Deficiência – CAP e os Núcleos de Apoio Pedagógico e Produção Braille – NAPPB são centros de apoio técnico e pedagógico à educação de estudantes com deficiência visual, atuando em articulação com o atendimento educacional especializado ofertado nas escolas públicas de educação básica.

Os Centros de Formação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez – CAS tem por objetivo promover a educação bilíngue, por meio da formação continuada de profissionais para oferta do AEE a estudantes surdos e com deficiência auditiva e da produção de materiais acessíveis. Foram instituídos 30 CAS pelas Secretarias de educação, com o apoio do Ministério da Educação. No contexto da inclusão escolar, os CAS atuam junto às escolas com Salas de Recursos Multifuncionais, como centro de referência e apoio aos sistemas de ensino.

Os Núcleos de Atividades para Estudantes com Altas Habilidades/Superdotação – NAAH/S, foram instituídos pelas Secretarias de Educação com o apoio do MEC. A função dos NAAH/S é orientar os sistemas de ensino para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que atendam as necessidades específicas de estudantes com altas habilidades/superdotação.

✓ **Projeto Sistema FM**

O projeto de pesquisa intitulado: “*Uso do Sistema FM na Escolarização de Estudantes com Deficiência Auditiva*”, desenvolvido em 2012, definiu metodologias e diretrizes pedagógicas, para a implantação do sistema de Frequência Modulada (FM), em ambiente escolar, como recurso de tecnologia assistiva, destinado à promoção de acessibilidade, aos estudantes usuários de aparelhos de amplificação sonora e implante coclear. Diante dos benefícios pedagógicos identificados pela pesquisa, viabilizou-se, por meio de ação articulada entre o Ministério da Educação e Ministério da Saúde, a concessão do equipamento no âmbito do Sistema Único de Saúde, que, a partir de julho de 2013, passou a disponibilizar o Sistema de FM a estudantes entre cinco e dezessete anos de idade, conforme a Portaria GM/MS, Nº 21, de 07 de maio de 2013 e Portaria GM/MS, Nº 1.274, de 25 de junho de 2013. Estima-se que aproximadamente 70.000 estudantes poderão se beneficiar desta política pública.

✓ **Prêmio Experiências Educacionais Inclusivas: a escola aprendendo com as diferenças**

O Ministério da Educação por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – MEC/SECADI, em conjunto com a Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura – OEI e patrocínio da Fundación MAPFRE, instituiu o Prêmio Experiências Educacionais Inclusivas – a escola

aprendendo com as diferenças, por meio da Portaria MEC, nº 1061/2009 alterada pela Portaria MEC, nº 1.246/2011 e o Prêmio Desenvolvimento Educacional Inclusivo: a escola no enfrentamento das desigualdades sociais, por meio da Portaria nº 950/ 2015.

O I e o II Prêmio Experiências Educacionais Inclusivas – a escola aprendendo com as diferenças objetivou promover, difundir e valorizar experiências inovadoras de inclusão escolar de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. O III Prêmio identificou experiências efetivas de inclusão escolar, de estudantes público-alvo da educação especial, matriculados na educação infantil.

O Prêmio Desenvolvimento Educacional Inclusivo: a escola no enfrentamento das desigualdades sociais objetivou promover e difundir experiências de gestão voltadas à inclusão e êxito educacional de crianças, adolescentes e jovens em situação de vulnerabilidade social.

Essa ação contou com a participação de estudantes, escolas e secretarias de educação das redes públicas de educação básica.

✓ **Educação Bilíngue – formação de docentes, intérpretes e tradutores da Língua Brasileira de Sinais**

No período de 2007 a 2015, foram criados 30 cursos de letras/LIBRAS/Língua Portuguesa, disponibilizando, anualmente, 2.250 vagas para formação de docentes, tradutores e intérpretes da LIBRAS;

✓ **PROLIBRAS – Programa Nacional para a Certificação de Proficiência no Uso e Ensino da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e para a Certificação de Proficiência em Tradução e Interpretação da LIBRAS/Língua Portuguesa**

Realiza a certificação de proficiência no uso e ensino da LIBRAS e na tradução e interpretação da LIBRAS.

Instituído pelo Decreto nº 5.626/2005 que regulamenta a Lei nº 10.436/2002, habilitou até 2015, 7.940 profissionais.

✓ **Programa INCLUIR – Acessibilidade na Educação Superior**

Criado em 2005 e instituído no âmbito do PDE/2007, é implementado em parceria com a Secretaria de Educação Superior, com o objetivo de promover a acessibilidade nas instituições Federais de educação superior – IFES, garantindo condições de acesso e participação às pessoas com deficiência. O Programa apoia ações de eliminação de barreiras físicas, pedagógicas, nas comunicações e informações, nos diversos ambientes, instalações, equipamentos e materiais didáticos. . Até 2015, 63 IFES receberam investimentos de R\$ 53.696.000,00 (Cinquenta e três milhões, seiscentos e noventa e seis reais).

✓ **PROESP – Programa de Apoio à Pesquisa em Educação Especial**

Desenvolvido em parceria com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, objetivou apoiar projetos de pesquisa e de formação na área da educação especial na perspectiva da educação inclusiva, no âmbito da pós-graduação *stricto sensu*. O Programa subsidiou a produção e avaliação de referenciais, metodologias e recursos de acessibilidade na educação e demais processos pedagógicos e formativos que envolvem o atendimento educacional especializado para estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

No período de 2003 a 2013 foram apoiados 48 projetos, representando investimento de R\$ 13.214.120,84, em 35 instituições de educação superior, públicas e particulares.

✓ **Programa de Desenvolvimento Acadêmico Abdias Nascimento**

Instituído por meio da Portaria MEC, nº 1.129/2013, objetiva ampliar o acesso das pessoas com deficiência, negras e indígenas aos programas de mobilidade internacional, por meio de projetos de formação pré-acadêmica, projetos Conjuntos de Pesquisa entre Instituições Brasileiras e Estrangeiras com modalidades de Graduação Sanduíche e Doutorado Sanduíche. Em 2015, foram selecionados 24 projetos de formação pré-acadêmica e 32 projetos para graduação e pós-graduação sanduíche, contemplando os seguintes eixos de pesquisa: promoção da igualdade racial, do combate ao racismo, do estudo e valorização das especificidades socioculturais e linguísticas dos povos indígenas, da acessibilidade e da inclusão, tecnologia assistiva e difusão do conhecimento da história e cultura afro-brasileira e indígena.

✓ **Projeto Escola de Todos**

No período de 2007 a 2015, foi desenvolvido o Projeto de Cooperação Internacional ESCOLA DE TODOS, com Angola e Cabo Verde. Esta ação contemplou a formação de 480 docentes multiplicadores e subsidiou a formulação de políticas públicas de inclusão escolar nos países integrantes do projeto.

✓ **Projetos OEI – Organização dos Estados Ibero-Americanos para a Educação a Ciência e a Cultura**

No período de 2007 a 2014 foi desenvolvido o Projeto – OEI BRA/08/003 visando ao fortalecimento da capacidade institucional da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI na gestão e avaliação do Programa de Acompanhamento e Monitoramento do Acesso e Permanência na Escola das Pessoas com deficiência, prioritariamente de zero a dezoito anos de idade, beneficiárias do Benefício da

Prestação Continuada da Assistência Social – BPC/LOAS. Essa ação executou orçamento de R\$ 4.966.180,70.

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

Visando ao fortalecimento das políticas de apoio à inclusão escolar, por intermédio do Acordo Brasil/UNESCO, foi realizado, no período de 2010 a 2015, o Projeto UNESCO – Desenvolvimento Inclusivo das Escolas Brasileiras: políticas de formação, recursos pedagógicos e atendimento educacional especializado. Esta ação executou R\$ 1.900.000,00.

Entre 2013 e 2014, foi implementado o Projeto UNESCO – 914BRZ1142.5 – Desenvolvimento e Consolidação das Políticas Públicas de Educação em Direitos Humanos, Inclusão e Sustentabilidade Socioambiental. Esta ação contemplou todas as áreas de atuação da SECADI, tendo sido investidos R\$ 4.000.000,00.

Iniciado em 2015 e em fase de conclusão, o Projeto UNESCO – 914BRZ1009.5 visa à Consolidação e Avaliação das Políticas Públicas da Diversidade – implementadas no âmbito da SECADI, com investimento de R\$ R\$ 3.000.000,00.

Vigindo entre 2014 a 2017, o Projeto UNESCO – 914BRZ1148 visa ao Fortalecimento da Capacidade Institucional Para o Tratamento da Diversidade, Inclusão e Sustentabilidade Socioambiental, contando com orçamento de R\$ 10.397.651,88.

✓ **Publicações**

Com o intuito de subsidiar a implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, foram elaborados referenciais, que estão disponíveis no Portal do Ministério da Educação, dentre os quais, destacam-se: Inclusão – Revista da Educação Especial; Coleção: a Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar; Marcos Políticos e Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva; Manual de Acessibilidade Espacial para as Escolas: o direito à escola acessível; Manual Grafia Química Braille para uso no Brasil; Soroban – Manual de técnicas operatórias para pessoas com deficiência; A construção de Práticas Educacionais para estudantes com Altas Habilidades/Superdotação; A escola e suas transformações (ações) a partir da educação especial na perspectiva inclusiva.

ANEXO III -AVANÇOS DA POLÍTICA DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA NO BRASIL 2015/2016

Câmara cria a Comissão de Defesa dos Direitos da Pessoa com Deficiência (Fev/2015)

A Mesa Diretora da Câmara dos Deputados aprovou nesta quarta-feira (25) a criação da Comissão de Defesa dos Direitos das Pessoas com Deficiência. No final da noite, a proposta foi aprovada pelo Plenário e em seguida promulgada, podendo ser instalada quando as demais comissões retomarem as atividades.

A Comissão de Defesa dos Direitos das Pessoas com Deficiência é a 23ª comissão permanente da Câmara e deverá ser formada por 20 deputados.

O colegiado será responsável por analisar os seguintes temas:

- todas as matérias atinentes às pessoas com deficiência;
- recebimento, avaliação e investigação de denúncias relativas à ameaça ou violação dos direitos das pessoas com deficiência;
- pesquisas e estudos científicos, inclusive aqueles que utilizem células-tronco, que visem melhorar as condições de vida das pessoas com deficiência;
- colaboração com entidades não governamentais, nacionais e internacionais, que atuem na defesa dos direitos das pessoas com deficiência;
- acompanhamento de ações tomadas em âmbito internacional por instituições multilaterais, estados estrangeiros e organizações não governamentais internacionais nas áreas da tutela da pessoa com deficiência;
- acompanhamento da ação dos conselhos de direitos das pessoas com deficiências, instalados nos municípios, estados, Distrito Federal e União.

A proposta consta do projeto de Resolução 20/11, da deputada Mara Gabrielli (PSDB-SP), 3ª secretária da Mesa, e dos ex-deputados Rosinha da Adefal e Walter Tosta. A eleição deles, em 2010, levou a Câmara a realizar uma série de alterações nas dependências da Casa para garantir a acessibilidade dos parlamentares. Os autores ressaltam que tramitam no Congresso cerca de mil proposições sobre direitos, programas e ações para portadores de necessidades especiais. Esses projetos, segundo eles, poderiam ser analisados pela nova comissão.

- A partir do dia 31 de março de 2016, nenhum ônibus rodoviário no País poderá ser comercializado com as cadeiras de transbordo destinadas a pessoas de deficiência. Este sistema obriga os motoristas e demais funcionários a carregarem nos braços as cadeiras com os passageiros.

-A Portaria número 269, do “Inmetro – Instituto Nacional de Metrologia, Qualidade e Tecnologia” determina que no lugar da cadeira, considerada pouco prática e insegura pelo órgão, seja instalado um elevador para cadeira de rodas, como nos ônibus urbanos.

As regras valem também para ônibus turísticos e ônibus de fretamento contínuo. Já os ônibus de dois andares (doubledecker) que possuem piso baixo e rampa estão fora da obrigação dos elevadores. A portaria também obriga as encarroçadoras a se adaptarem Para acessar: <http://www.inmetro.gov.br/legislacao/rtac/pdf/RTAC002261.pdf>

Lei Brasileira da Inclusão (Jul/2015)

Após mais de quinze anos de tramitação, foi aprovada e sancionada no ano de 2015 a Lei Brasileira de Inclusão (Estatuto da Pessoa com Deficiência), foi sancionada no dia 6 de julho de 2015 pela presidenta Dilma Rousseff que cria, por exemplo, o “auxílio-inclusão” que será pago a quem entrar no mercado de trabalho. Também haverá reserva de 10% das vagas em exames de seleção de cursos de ensino superior para pessoas deficiência. As novas regras definem ainda pena criminal de um a três anos por atos de discriminação.

Chegamos ao Estatuto, mas para além disso, a um período em que a participação social das pessoas com deficiência nas instituições e nos conselhos produz novos idiomas na sociedade. O tema Estatuto esteve presente nos debates do Conade e da rede de conselhos nos últimos anos. Alguns contra, outros a favor, mas um consenso – não retroceder em direitos historicamente conquistados, especialmente com o advento da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. A primeira proposta de Estatuto do Portador de Necessidades Especiais (PL 3638/00) foi apresentada no ano 2000. Ela tinha 62 artigos que tratavam de direitos a vida, saúde, educação, habilitação profissional, trabalho, cultura, turismo e desporto. O texto foi aprovado em comissão especial da Câmara em 2006, mas sua tramitação não avançou por falta de acordo. Também em 2006, chegava à Câmara outra proposta instituindo o Estatuto da Pessoa com Deficiência (PL 7699/06).

O texto mais amplo do que o primeiro: quase 300 artigos, nos quais aborda acessibilidade, tecnologias assistivas e algumas obrigações do Estado. Em 2010, o Conade

através de um Grupo de Trabalho emitiu relatório onde registrou os principais pontos polêmicos identificados nas diferentes minutas de estatuto já elaboradas, incluindo os subsídios dos seminários regionais que foram realizados de 28 de setembro de 2009 a 13 de novembro de 2009 (Os encontros foram resultado da Moção 34, aprovada pela plenária da 2ª Conferência Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência ocorrida em 2008, em Brasília). Belo Horizonte (MG), Manaus (AM), Brasília (DF), Salvador (BA) e Canoas (RS) foram as cidades escolhidas para sediar os Encontros Regionais aprovadas na plenária da 65ª, com base na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência.

Em junho de 2013 uma nova rodada de discussões é realizada e para dar possibilidade de novas contribuições ao Projeto de Lei, o Conade organizou em 2013 a Oficina Estratégia de Monitoramento do Estatuto da Pessoa com Deficiência, onde o colegiado aportou um conjunto de 64 propostas. Além disso, conselheiros e conselheiras do Conade participaram de diversas atividades em todo país, com grande atuação dos conselhos estaduais e municipais, que foram mobilizados para que pudessem apropriar-se do texto e oferecessem sugestões.

Em 2015, o projeto foi para o senado, aprovado por unanimidade. A grande lição do Estatuto, o que na verdade não é nada novo – Protagonismo e possibilidade de participação são fundamentais para que tenhamos uma sociedade mais democrática.

Chegamos ao Estatuto por um conjunto de modificações que ocorrem na sociedade, onde os direitos da pessoa com deficiência avançam na agenda política. Para acessar: http://www.planalto.gov.br/.../_Ato2015-2.../2015/Lei/L13146.htm

País quadruplica número de matrículas de pessoas com deficiência (Jul/2015)

O número de matrículas de pessoas com deficiência em escolas regulares cresceu mais de 400% nos últimos 12 anos no Brasil, passando de 145 mil em 2003 para 698 mil em 2014. Somente nos últimos cinco anos, foram registradas mais 214 mil entradas de estudantes especiais em classes comuns. Na rede federal de educação superior, esse índice quintuplicou: de 3.705 estudantes para 19.812 no ano passado. Segundo Walter Borges dos Santos, coordenador-geral de política de acessibilidade na escola da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi) do Ministério da Educação, o aumento é resultado de políticas inclusivas. “O direito à educação especializada se fortaleceu com a legislação a partir de 2012, determinando que os sistemas públicos e privados de educação básica e superior assegurem a matrícula”, afirma. O coordenador refere-se ao artigo 7º da Lei 12.764, de 2012, que determina punição a gestor escolar ou autoridade competente que recusar matrícula de estudante com transtorno do espectro autista ou qualquer outro tipo de

deficiência. Outro avanço legislativo foi o artigo 5º do Decreto nº 8.368, de 2014, que regulamenta a aplicação da punição.

Pessoas com Deficiência nos ODS (Set/2015)

Uma nova agenda global para acabar com a pobreza até 2030 e buscar um futuro sustentável para todos no planeta foi adotada em 25 de setembro de 2015, por unanimidade, pelos 193 Estados-membros das Nações Unidas, no início da Cúpula da ONU sobre o Desenvolvimento Sustentável 2015. A histórica adoção da nova Agenda de Desenvolvimento Sustentável, com 17 Objetivos Globais, foi recebida com uma ovação pelas delegações que incluíam muitos dos líderes de mais de 150 países do mundo que estão participando da abertura da Cúpula na sede da ONU, em Nova York. Inaugurando uma nova era de ação nacional e da cooperação internacional, a nova agenda compromete todos os países a tomar uma série de ações que não somente enfrentarão as causas profundas da pobreza, mas também aumentarão o crescimento econômico e a prosperidade, além de atender os problemas ligados à saúde, educação e necessidades sociais das pessoas e, ao mesmo tempo, proteger o meio ambiente.

Veja como as pessoas com deficiência foram contempladas pela primeira vez na história no debate sobre sustentabilidade:

- Reafirmamos a importância da Declaração Universal dos Direitos Humanos, bem como outros instrumentos internacionais relativos aos direitos humanos e ao direito internacional.

- Enfatizamos as responsabilidades de todos os Estados, em conformidade com a Carta das Nações Unidas, de respeitar, proteger e promover os direitos humanos e as liberdades fundamentais para todos, sem distinção de qualquer tipo de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou outra opinião, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, deficiência ou qualquer outra condição.

- As pessoas que estão vulneráveis devem ser empoderadas. Aqueles cujas necessidades são refletidas na Agenda incluem todas as crianças, jovens, pessoas com deficiência (das quais mais de 80% vivem na pobreza), as pessoas que vivem com HIV/AIDS, idosos, povos indígenas, refugiados, pessoas deslocadas internamente e migrantes.

- Decidimos tomar medidas e ações mais eficazes, em conformidade com o direito internacional, para remover os obstáculos e as restrições, reforçar o apoio e atender às necessidades especiais das pessoas que vivem em áreas afetadas por emergências humanitárias complexas e em áreas afetadas pelo terrorismo.

- Comprometemo-nos a fornecer a educação inclusiva e equitativa de qualidade em todos os níveis – na primeira infância, no primário e nos ensino secundário, terciário, técnico e profissional. Todas as pessoas, independentemente do sexo, idade, raça, etnia, e pessoas com deficiência, migrantes, povos indígenas, crianças e jovens, especialmente aqueles em situação de vulnerabilidade, devem ter acesso a oportunidades de aprendizagem ao longo da vida que os ajudem a adquirir os conhecimentos e habilidades necessários para explorar oportunidades e participar plenamente da sociedade. Faremos o possível para proporcionar às crianças e jovens um ambiente que propicie a plena realização dos seus direitos e capacidades, ajudando nossos países a colher dividendos demográficos, incluindo através de escolas seguras e de comunidades e famílias coesas.

Objetivo 4. Assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos: 4.5 Até 2030, eliminar as disparidades de gênero na educação e garantir a igualdade de acesso a todos os níveis de educação e formação profissional para os mais vulneráveis, incluindo as pessoas com deficiência, povos indígenas e as crianças em situação de vulnerabilidade.

Objetivo 8. Promover o crescimento econômico sustentado, inclusivo e sustentável, emprego pleno e produtivo e trabalho decente para todos: 8.5 Até 2030, alcançar o emprego pleno e produtivo e trabalho decente todas as mulheres e homens, inclusive para os jovens e as pessoas com deficiência, e remuneração igual para trabalho de igual valor.

Objetivo 10. Reduzir a desigualdade dentro dos países e entre eles: 10.2 Até 2030, empoderar e promover a inclusão social, econômica e política de todos, independentemente da idade, gênero, deficiência, raça, etnia, origem, religião, condição econômica ou outra.

Objetivo 11. Tornar as cidades e os assentamentos humanos inclusivos, seguros, resilientes e sustentáveis: 11.2 Até 2030, proporcionar o acesso a sistemas de transporte seguros, acessíveis, sustentáveis e a preço acessível para todos, melhorando a segurança rodoviária por meio da expansão dos transportes públicos, com especial atenção para as necessidades das pessoas em situação de vulnerabilidade, mulheres, crianças, pessoas com deficiência e idosos. 11.7 Até 2030, proporcionar o acesso universal a espaços públicos seguros, inclusivos, acessíveis e verdes, particularmente para as mulheres e crianças, pessoas idosas e pessoas com deficiência.

Objetivo 17. Fortalecer os meios de implementação e revitalizar a parceria global para o desenvolvimento sustentável: 17.18 Até 2020, reforçar o apoio à capacitação para os países em desenvolvimento, inclusive para os países menos desenvolvidos e pequenos Estados insulares em desenvolvimento, para aumentar significativamente a disponibilidade de dados de alta

qualidade, atuais e confiáveis, desagregados por renda, gênero, idade, raça, etnia, status migratório, deficiência, localização geográfica e outras características relevantes em contextos nacionais.

74. Processos de acompanhamento e avaliação em todos os níveis serão guiados pelos seguintes princípios: g. Eles vão ser rigorosos e baseados em evidências, informados por meio de avaliações e dados liderados pelo país, de alta qualidade, acessíveis, oportunos, confiáveis e desagregados por renda, sexo, idade, raça, etnia, status de migração, deficiência e localização geográfica, e outras características relevantes em contextos nacionais.

Revisão da NBR 9050

Após três anos em processo de revisão, a Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) disponibilizou para consulta pública a nova norma NBR 9050, referente à acessibilidade em edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos. Válido a partir do dia 11 de outubro, o documento estabelece critérios e parâmetros técnicos a serem observados quanto ao projeto, construção, instalação e adaptação de edificações, bem como do meio urbano e rural, em relação às condições de acessibilidade.

Em sua terceira edição, que substitui a anterior lançada em 2004, a norma revisada apresenta uma reorganização de seus capítulos e, ao longo de mais de 160 páginas, as diversas condições de mobilidade e de percepção do ambiente. Ela ainda ressalta critérios de sinalização em espaços públicos, parâmetros de ergonomia para mobiliário e equipamentos urbanos, intervenções em bens tombados pelo patrimônio histórico, entre outros pontos.

Além de considerar as pessoas com deficiência, a abordagem foi ampliada para aqueles que têm dificuldades para se locomover – como idosos, obesos, gestantes etc. –, seguindo o conceito de desenho universal, que assegura a acessibilidade para todos. A nova norma está disponível na internet devido a uma parceria com o Ministério Público Federal – Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência –, que permitiu a consulta por se tratar de um serviço de relevância e de caráter público. Criada em 1983, a primeira revisão da NBR 9050 foi em 1994. Para acessar: http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/.../%5Bfield_generico_...

Senado aprova adesão ao Tratado de Marraqueche (Nov/2015)

O Senado Federal aprovou em novembro (24/11), em dois turnos, a adesão do Brasil ao Tratado de Marraqueche, que visa facilitar o acesso de pessoas com deficiência visual a obras literárias. Agora, a matéria será promulgada e uma carta de ratificação assinada pela

presidenta Dilma Rousseff será encaminhada à Organização Mundial da Propriedade Intelectual (OMPI).

As nações que aderirem ao acordo se comprometem a criar dispositivos na legislação nacional para que obras, tais como livros e outros materiais em formato de texto e ilustrações correlatas, possam ser reproduzidas e distribuídas em formatos acessíveis, como o Braille, Daisy ou mesmo em audiolivro, sem a necessidade de autorização do titular de direitos autorais.

A perspectiva é que, com o tratado em vigor, mais de 300 milhões de pessoas com deficiência visual sejam beneficiadas nos países que ratificarem o tratado. De acordo com o último Censo, realizado em 2010 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), no Brasil, há mais de 6,5 milhões de pessoas com deficiência visual, sendo 582 mil cegas e seis milhões com baixa visão ou outras deficiências visuais. Em 2008, havia, no Brasil, uma média de dois mil títulos disponíveis de obras literárias editadas em formato acessível para cegos. O Tratado poderá ampliar esse acervo com a previsão do trânsito transfronteiriço (os países poderão compartilhar obras que já foram transformadas em formato acessível).

O tratado só entrará em vigor depois de ratificado em 20 países. Atualmente, outros 11 já estão nesta condição: Argentina, Coreia do Sul, El Salvador, Emirados Árabes Unidos, Índia, Mali, México, Mongólia, Paraguai, Cingapura e Uruguai.

CONTRAN regulamenta LIBRAS (Nov/2015)

Resolução do Conselho Nacional de Trânsito dispõe sobre o acesso da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, para o candidato e condutor com deficiência auditiva quando da realização de cursos e exames nos processos referentes à Carteira Nacional de Habilitação – CNH.

Ficaram definidas as fases as quais o profissional intérprete de Libras deve atuar:

- I – avaliação psicológica;
- II – exame de aptidão física e mental;
- III – curso teórico técnico;
- IV – curso de simulação de prática de direção veicular;
- V – exame teórico técnico;
- VI – curso de prática de direção veicular;
- VII – exame de direção veicular;
- VIII – curso de atualização;

IX- curso de reciclagem de condutores infratores;

X – cursos de especialização.

Para acessar: <http://www.denatran.gov.br/.../Resolucoes/Resolucao5582015.pdf>

Conferências como espaços de protagonismo

A transversalidade das políticas públicas é o tema da IV Conferência Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência. O encontro, que será realizado em abril de 2016 e contará com pessoas de todo o País para discutir estratégias e soluções para as barreiras que dificultam a inclusão da pessoa com deficiência no Brasil.

O tema foi aprovado durante a 94ª Reunião Ordinária do Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência (Conade), realizada nos dias 4, 5 e 6 de novembro de 2014. O documento final da conferência nacional da pessoa com deficiência deverá conter diretrizes para a formulação e implantação de políticas públicas transversais que serão levadas para a plenária da Conferência Nacional de Direitos Humanos.

O desafio na etapa temática será ir além de propor políticas públicas, mas lançar estratégias efetivas de implantação de ações que promovam a inclusão da pessoa com deficiência. De acordo com a proposta aprovada pelo Conade, a transversalidade da implementação das políticas para pessoas com deficiência será tratada em três eixos: “Identidades de gênero e raça, diversidades sexual e geracional”; “Órgãos gestores e instâncias de participação social”; e “Interação entre poderes e os entes federados.”

Ao longo do ano de 2015, estados e municípios se desafiaram a dialogar com os demais temas de direitos humanos, produzindo novas ideias debates até então invisibilizados, envolvendo governos, sociedade civil e demais atores sociais.

Audiodescrição

Este ano foi concluída a formação da primeira turma do curso de Especialização em Audiodescrição promovido pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) em parceria com a Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência (SNPD).

Em iniciativa inédita, foi possível viabilizar o primeiro curso sobre esta temática em nível de especialização no Brasil, com o principal objetivo de capacitar profissionais para promover a acessibilidade de pessoas com deficiência visual em apresentações culturais, com a descrição falada de imagens.

Com mais de 70% dos estudantes concluintes, produzindo trabalhos de alta qualidade, o balanço do curso é altamente positivo e a segunda turma do curso visa atender a

grande de procura por nova turma em todo Brasil. Formados, estes estudantes assumem o compromisso de levar para seus estados o recurso, que proporciona uma inclusão plena da pessoa com deficiência ao possibilitar seu acesso à cultura de forma ampla. Segundo a coordenadora pedagógica do curso, Livia Motta, o curso tem ainda contribuído para o avanço da divulgação da audiodescrição nas diferentes regiões. “Os estudantes já estão começando a trabalhar com o recurso dentro de cada contexto específico, temos estudantes que trabalham em escolas ou mesmo com docentes difundindo a importância da audiodescrição como um recurso pedagógico para ampliação das oportunidades de conhecimento de mundo para as pessoas com deficiência visual.

Livro dos 16 anos do CONADE

O Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência (CONADE) completou 15 anos em 2014! Em uma parceria com a Organização dos Estados Ibero-americanos (OEI) foi elaborado um projeto com a finalidade de produzir um livro sobre a história do colegiado, que foi apresentado em dezembro de 2015. Além da linha do tempo, estado da arte da produção textual, conferências, diferentes gestões, decisões, a obra tem protagonismo dos conselheiros e conselheiras que foram fundamentais na sua produção. Importante resgate institucional de um espaço conquistado pelo movimento das pessoas com deficiência no Brasil!

E no Rio Grande?

Mesmo em um ano complexo politicamente, tivemos algumas questões importantes em nosso estado que oferecem da mesma forma, oportunidades para 2016:

- A primeira delas, talvez seja a comemoração dos dez anos do Conselho Estadual dos Direitos da Pessoa com Deficiência (COEPEDE), ocorrida em outubro. O colegiado, em processo de amadurecimento, está na sua sexta gestão, tendo ao longo deste período organizado cinco conferências estaduais e uma série de debates na sociedade gaúcha. Os conselhos municipais já se encontram em aproximadamente 75 destas unidades federativas, reforçando o papel da participação social no âmbito local.

- A realização da XXI Semana Estadual, da V Conferência Estadual e o Fórum Permanente demonstram que algumas iniciativas perpassam governos e tornam-se assim, políticas de Estado, colaborando com o funcionamento das instituições elemento fundamental em uma democracia!

- Outra ação relevante diz respeito ao ato do governo estadual em se propor, com base nas mudanças advindas da Convenção da ONU, a realizar a revisão da legislação estadual (Lei Estadual 13.320/2009).

- Outro aspecto de grande importância no estado foi a instituição da Comissão de Inclusão e Acessibilidade no Tribunal de Contas do Estado, somando-se a experiência que já é exitosa no âmbito federal. Tal medida é fundamental para que haja maior rigor na fiscalização da acessibilidade nas contas públicas! A acessibilidade de pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida será fiscalizada de forma permanente nas auditorias realizadas pelo TCE-RS.

A ação foi reforçada com a aprovação, na sessão plenária de abril (15/04), de resolução que dispõe sobre a composição e o funcionamento da Comissão de Inclusão e Acessibilidade (CIATCE), encarregada de acompanhar a Política de Inclusão e Acessibilidade dos órgãos públicos municipais e estaduais, incluindo o próprio TCE-RS, e de propor ações de capacitação na área.

A Comissão, que terá a coordenação de um conselheiro ou auditor substituto com mandato de um ano, divulgará anualmente relatório de sua atuação, no qual constarão informações sobre as manifestações endereçadas à Ouvidoria do Tribunal, os processos em trâmite e as deliberações da Corte de Contas que versem, parcial ou integralmente, sobre a promoção da inclusão e da acessibilidade.

Elaboração: Jorge Amaro de Souza Borges (2015)

FADERS-Acessibilidade e Inclusão

ANEXO IV- POLÍTICA DE INCLUSÃO E ACESSIBILIDADE DO IFSUL

Aprovada através da Resolução nº 51/2016 do Conselho Superior do Instituto Federal Sul-Rio-Grandense:

POLÍTICA DE INCLUSÃO E ACESSIBILIDADE DO IFSul

TÍTULO I

DAS DISPOSIÇÕES GERAIS

Art. 1º Fica instituída a Política de Inclusão e Acessibilidade do IFSul, orientada para ações de inclusão nas atividades de Ensino, Pesquisa e Extensão, para a promoção do respeito à diversidade socioeconômica, cultural, étnico-racial, de gênero e para pessoas com deficiência e defesa dos direitos humanos.

§ 1º Esta política propõe o acesso e permanência de todos os estudantes através da acessibilidade e os recursos necessários, em todos os cursos oferecidos pelo Instituto, prioritariamente para negros, pardos, indígenas, pessoas com deficiência, pessoas em situação de vulnerabilidade socioeconômica e oriundos de escolas públicas.

§ 2º É papel desta política, de forma transversal, articular o ensino, a pesquisa, a extensão e a gestão do IFSul, de forma, a garantir os preceitos dos direitos humanos para o corpo discente, docente e servidores técnicos-administrativos.

DOS CONCEITOS

Art. 2º Para fins de aplicação da Política de Acessibilidade e Inclusão do IFSul, consideram-se:

I – **acessibilidade**: possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida;

II – **desenho universal**: concepção de produtos, ambientes, programas e serviços a serem usados por todas as pessoas, sem necessidade de adaptação ou de projeto específico, incluindo os recursos de tecnologia assistiva;

III – **tecnologia assistiva ou ajuda técnica:** produtos, equipamentos, dispositivos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivem promover a funcionalidade, relacionada à atividade e à participação da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida, visando à sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social;

IV – **barreiras:** qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros, classificadas em:

a) barreiras urbanísticas: as existentes nas vias e nos espaços públicos e privados abertos ao público ou de uso coletivo;

b) barreiras arquitetônicas: as existentes nos edifícios públicos e privados;

c) barreiras nos transportes: as existentes nos sistemas e meios de transportes;

d) **barreiras nas comunicações e na informação:** qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens e de informações por intermédio de sistemas de comunicação e de tecnologia da informação;

e) **barreiras atitudinais:** atitudes ou comportamentos que impeçam ou prejudiquem a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas;

f) **barreiras tecnológicas:** as que dificultam ou impedem o acesso da pessoa com deficiência às tecnologias;

V – **comunicação:** forma de interação dos cidadãos que abrange, entre outras opções, as línguas, inclusive a Língua Brasileira de Sinais (Libras), a visualização de textos, o Braille, o sistema de sinalização ou de comunicação tátil, os caracteres ampliados, os dispositivos multimídia, assim como a linguagem simples, escrita e oral, os sistemas auditivos e os meios de voz digitalizados e os modos, meios e formatos aumentativos e alternativos de comunicação, incluindo as tecnologias da informação e das comunicações;

VI – **adaptações razoáveis:** adaptações, modificações e ajustes necessários e adequados que não acarretem ônus desproporcional e indevido, quando requeridos em cada caso, a fim de assegurar que a pessoa com deficiência possa gozar ou exercer, em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas, todos os direitos e liberdades fundamentais;

VII – elemento de urbanização: quaisquer componentes de obras de urbanização, tais como os referentes à pavimentação, saneamento, encanamento para esgotos, distribuição de energia elétrica e de gás, iluminação pública, serviços de comunicação, abastecimento e distribuição de água, paisagismo e os que materializam as indicações do planejamento urbanístico;

VIII – mobiliário urbano: conjunto de objetos existentes nas vias e nos espaços públicos, superpostos ou adicionados aos elementos de urbanização ou de edificação, de forma que sua modificação ou seu traslado não provoque alterações substanciais nesses elementos, tais como semáforos, postes de sinalização e similares, terminais e pontos de acesso coletivo às telecomunicações, fontes de água, lixeiras, toldos, marquises, bancos, quiosques e quaisquer outros de natureza análoga;

IX – pessoa com mobilidade reduzida: aquela que tenha, por qualquer motivo, dificuldade de movimentação, permanente ou temporária, gerando redução efetiva da mobilidade, da flexibilidade, da coordenação motora ou da percepção, incluindo idoso, gestante, lactante, pessoa com criança de colo e obeso;

X – residências inclusivas: unidades de oferta do Serviço de Acolhimento do Sistema Único de Assistência Social (Suas) localizadas em áreas residenciais da comunidade, com estruturas adequadas, que possam contar com apoio psicossocial para o atendimento das necessidades da pessoa acolhida, destinadas a jovens e adultos com deficiência, em situação de dependência, que não dispõem de condições de autossustentabilidade e com vínculos familiares fragilizados ou rompidos;

XI – moradia para a vida independente da pessoa com deficiência: moradia com estruturas adequadas capazes de proporcionar serviços de apoio coletivos e individualizados que respeitem e ampliem o grau de autonomia de jovens e adultos com deficiência;

XII – atendente pessoal: pessoa, membro ou não da família, que, com ou sem remuneração, assiste ou presta cuidados básicos e essenciais à pessoa com deficiência no exercício de suas atividades diárias, excluídas as técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas;

XIII – profissional de apoio escolar: pessoa que exerce atividades de alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência e atua em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessária, em todos os níveis e modalidades de ensino, em instituições públicas

e privadas, excluídas as técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas;

XIV – **acompanhante**: aquele que acompanha a pessoa com deficiência podendo ou não desempenhar as funções de atendente pessoal.

TÍTULO II

DOS PRINCÍPIOS

Art. 3º Os princípios norteadores da Política de Inclusão e Acessibilidade do IFSul são:

- I – direito à educação pública, laica, gratuita e de qualidade;
- II – igualdade de condições ao acesso, à permanência e ao êxito no percurso formativo;
- III – articulação entre as práticas educacionais, o trabalho e as práticas sociais;
- IV – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte, as ciências e o saber;
- V – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;
- VI – respeito à liberdade;
- VII – universalização da educação inclusiva, conforme preconiza o Documento Orientador da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.9394/98;
- VIII – garantia dos valores éticos e humanísticos;
- IX – convívio e respeito às diversidades étnica, cultural, social, sexual, de gênero, de crença, de necessidades específicas ou outras características individuais, coletivas e sociais;
- X- promover a acessibilidade conforme rege a Convenção sobre os Direitos das Pessoa com Deficiência, no seu artigo n. 9 Decretos Federais n.186/2008 e n.6.949/2009.
- XI – promoção da autonomia, participação política e emancipação das juventudes, conforme Lei nº 12.852/2013.
- XII – o compromisso com a justiça social, os valores democráticos e o desenvolvimento sustentável;

TÍTULO III

DAS DIRETRIZES

Art. 4º A Política de Inclusão e Acessibilidade do IFSul tem como diretrizes:

I – dotação específica de recursos financeiros no orçamento anual do IFSul para implementação, desenvolvimento e continuidade da Política de Inclusão e Acessibilidade no âmbito do Instituto;

II – implantação e institucionalização, nos campus, de Núcleos de Atendimento que atendam ao disposto no Art. 1º;

III – celebração de convênios e parcerias com instituições públicas, privadas, movimentos sociais e organizações não governamentais, com o intuito de assegurar ações de articulação, intersetorialidade e descentralização das políticas públicas;

IV – formação permanente da comunidade acadêmica do IFSul para garantir o desenvolvimento da Política de Inclusão e Acessibilidade;

V – ampla divulgação desta Política nas diversas mídias de comunicação;

VI – aplicação da Lei nº 12.711/2012, do Decreto 7.824/12 e da Portaria Normativa nº 18 de 11 de outubro de 2012 em todos os processos de ingresso de estudantes do IFSul;

VII – reserva de no mínimo, 5% (cinco por cento) das vagas, nos processos seletivos para estudantes do IFSul, para pessoas com deficiência;

VIII – acessibilidade nos projetos arquitetônicos das obras a serem realizadas e daquelas já existentes, de acordo com a NBR 9050 da ABNT;

IX – acessibilidade virtual nos sites eletrônicos do IFSul, de acordo com a Lei nº 10.098/00 e Decreto nº 5.296/04;

X – formação da comunidade acadêmica na temática da “Educação Inclusiva, Diversidade e Direitos Humanos”.

TÍTULO IV

DOS OBJETIVOS

CAPÍTULO I

DO OBJETIVO GERAL

Art. 5º Promover Ações Afirmativas no IFSul, com vistas à construção de uma instituição inclusiva, permeada por valores democráticos, éticos e pelo respeito à diferença e à diversidade.

CAPÍTULO II

DOS OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Art. 6º São objetivos específicos da Política de Inclusão e Acessibilidade do IFSul:

I – promover o respeito à diversidade por meio de ações de extensão, de ensino e de pesquisa;

II – ampliar o acesso em todos os níveis e modalidades de ensino oferecidas pelo IFSul para candidatos qualificados no Art. 1º, mediante Processos de Ingresso de estudantes;

III – desenvolver ações, visando apoiar a permanência e êxito, no IFSul, dos estudantes referidos no Art. 1º, mediante condições de manutenção e de orientação para o adequado desenvolvimento e aprimoramento acadêmico-pedagógico;

IV – incentivar e apoiar a comunidade acadêmica para que promova, nos diferentes âmbitos do IFSul, a educação para as relações na diversidade;

V – divulgar nas escolas, comunidades, movimentos sociais e nos meios de comunicação, a Política de Inclusão e Acessibilidade;

VI – apoiar a divulgação de projetos de ensino, pesquisa e extensão relacionados à temática “Educação Inclusiva, Diversidade e Direitos Humanos”, conforme está preconizado na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência no seu artigo n.24 que trata da educação como direito de todos, de acordo com a meta de Inclusão plena.

VII – proporcionar a adaptação dos currículos de acordo com o estabelecido nas Leis nº 9.394/1996, 10.639/2003 e 11.645/2008, que preveem a inclusão obrigatória das temáticas relacionadas à História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena em todas as modalidades e níveis de ensino, bem como Parecer CNE/CP nº 08/2012 e Resolução CNE/CP nº 01/2012, que tratam da Educação para os Direitos Humanos;

VIII – assegurar a aquisição e elaboração de recursos didáticos e de tecnologias assistivas, incluindo a comunicação alternativa e aumentativa para minimizar as barreiras de aprendizagem dos estudantes com necessidades educacionais específicas;

IX – acompanhar a trajetória acadêmico-profissional do estudante egresso por intermédio de orientação, avaliação, levantamento de dados estatísticos para subsidiar a inserção deste no processo de verticalização do ensino, preconizado pelo IFSul;

X – promover a elevação da escolaridade de jovens e adultos em vulnerabilidade social, através da permanência e conclusão dos estudos com êxito;

XI – capacitar os servidores nas metodologias, ferramentas e técnicas utilizadas no processo de inclusão social de pessoas com deficiência e altas habilidades;

XII – discutir, pesquisar e promover práticas educativas sobre as diversidades de gênero e sexual, com enfrentamento do sexismo, homofobia e todas as variantes de preconceitos e discriminação;

XIII – promover e apoiar a oferta de pré-vestibulares comunitários, nos campus do IFSul, para o ingresso, priorizando o acesso dos estudantes que tenham cursado integralmente o ensino fundamental e médio em instituições públicas de ensino;

XIV – realizar eventos, junto à comunidade acadêmica, de sensibilização e divulgação da Política de Inclusão e Acessibilidade do IFSul;

XV – promover estratégias de acompanhamento pedagógico para a realização de adaptações curriculares, provas adaptadas quando necessário, para os alunos com deficiências, indígenas e quilombolas;

XVI – garantir que o processo de ingresso de estudantes surdos seja realizado por meio da Língua Brasileira de Sinais (Libras),

XVII – contribuir para que os núcleos institucionais trabalhem de forma integrada na busca de uma cultura de inclusão e acessibilidade no IFSul;

XVIII – manter articulação com a Política de Assistência Estudantil;

XIX – manter articulação com a Política de Ingresso de Estudantes.

TÍTULO V

DAS FORMAS DE ACESSO AOS CURSOS DO IFSul

Art. 7º O acesso às diferentes níveis e modalidades de ensino, oferecidos pelo IFSul, será realizado mediante vestibular que se dará por dois sistemas de processo de ingresso:

- a) Por Acesso Universal;
- b) Por Acesso Universal e Reserva de vagas para egressos de Escolas Públicas.

Art. 8º Para fins desta resolução consideram-se:

I – Egressos do Sistema Público: candidatos que cursaram integralmente o ensino fundamental ou médio em instituições de ensino públicas, assim entendidas as criadas ou incorporadas, mantidas e administradas pelo poder público (inciso I do caput do art. 19 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996).

II – Negros: os candidatos que se autodeclararem como negros de cor preta ou parda, conforme classificação adotada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), membros de Comunidades Quilombolas certificadas pela Fundação Palmares e que se enquadrem no inciso I desse artigo;

III – Indígenas: candidatos que se enquadrem na portaria 849/2009 da Fundação Nacional do Índio (FUNAI);

IV – Pessoas com deficiência: os candidatos que se enquadrem na classificação apresentada no Art. 4º do Decreto 3.298/99, alterado pelo Decreto 5.296/04 (Art. 5º, § 1º, inciso I) e na Lei 12.764/12 (Art. 1º, § 2º) e estando de acordo com o conceito de deficiência da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência em seu artigo n.1, conforme os Decretos Federais n.186/2008 e n. 6.949/2009 e Lei nº 13.146/2015 – Lei Brasileira da Inclusão – Estatuto da Pessoa com Deficiência.

Art. 9º Do total das vagas oferecidas nos diferentes níveis e modalidades de ensino no IFSul será garantido, no mínimo, 55% (cinquenta e cinco por cento) das vagas para a Política de Inclusão e Acessibilidade do IFSul.

Art. 10º Os percentuais acima serão assim fracionados:

§ 1º No mínimo 50% (cinquenta por cento) das vagas deverão ser reservadas aos estudantes que se enquadrem no Inciso I do art. 7º, em todos os níveis e modalidades de ensino, oferecidos pelo IFSul, de acordo com o disposto na Lei nº 12.711/2011. Este quantitativo será assim distribuído:

I. L1 – Estudante, de escola pública com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo (Art. 14, I, Portaria Normativa nº 18/2012);

II. L2 – Estudante de escola pública com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo (Art. 14, I, Portaria Normativa nº 18/2012) e autodeclarado preto ou pardo, ou comprovado como indígena;

a. a proporção de negros (pretos ou pardos), deverá ser no mínimo igual ao percentual auferido no último censo do IBGE na população do Rio Grande do Sul,

b. a proporção de indígenas deverá ser no mínimo igual ao percentual auferido no último censo do IBGE na população do Rio Grande do Sul

III. L3 – Estudante de escola pública com renda familiar bruta per capita superior a 1,5 salário mínimo (Art. 14, I, Portaria Normativa nº 18/2012).

IV. L4 – Estudante de escola pública com renda familiar bruta per capita superior a 1,5 salário mínimo (Art. 14, I, Portaria Normativa nº 18/2012) e autodeclarado preto ou pardo, ou comprovado como indígena;

a. a proporção de negros (pretos ou pardos), deverá ser no mínimo igual ao percentual auferido no último censo do IBGE na população do Rio Grande do Sul,

b. a proporção de indígenas deverá ser no mínimo igual ao percentual auferido no último censo do IBGE na população do Rio Grande do Sul

§ 2º No mínimo 5% (cinco por cento) das vagas para pessoas com deficiência.

§ 3º No caso de algum candidato enquadrar-se em mais de um critério, a ordem estabelecida será: ampla concorrência, egresso de escola pública, negros, indígenas e pessoas com deficiência.

§ 4º Caso a aplicação do percentual de que trata o presente artigo resulte em número fracionado, este deverá ser arredondado para o primeiro número inteiro subsequente.

§ 5º No caso de não haver candidatos em condições de preencher as vagas garantidas neste artigo, estas reverterão à ampla concorrência.

§ 6º Todo o candidato inscrito à Reserva de vagas também estará concorrendo por Acesso Universal.

I. Após o preenchimento das vagas estabelecidas para o ingresso pelo sistema de Acesso Universal, será feito o preenchimento das vagas estabelecidas para o sistema de Reserva de Vagas, destinadas aos candidatos egressos de Escolas Públicas, conforme Art. 9º desta política de inclusão, e que não foram aprovados pelo sistema de Acesso Universal.

II – Compete exclusivamente ao estudante se certificar de que cumpre os requisitos para concorrer à Reserva de Vagas para egressos de Escolas Públicas.

TÍTULO VI

DA PERMANÊNCIA E ÊXITO NO IFSul

Art. 11º. As ações para a permanência e êxito dos estudantes com deficiência, negros, pardos e indígenas especificados no Art. 1º deverão garantir, entre outros:

I – apoio acadêmico, por meio de desenvolvimento de projetos de monitoria e tutoria envolvendo estudantes, docentes e técnicos administrativos em educação do IFSul;

II – acompanhamento psicossocial e pedagógico realizado, principalmente, pelo setores de Assistência Estudantil e Pedagógico, de modo articulado com os núcleos voltados às ações de inclusão e acessibilidade;

III – adaptações de materiais didático-pedagógicos e dos instrumentos de avaliação, levando em consideração as potencialidades, especificidades e peculiaridades dos estudantes classificados no Art. 1º;

IV – Promover acessibilidade arquitetônica, comunicacional, metodológica, instrumental, programática, além de realizar ações de sensibilização e conscientização sobre acessibilidade atitudinal para todos os estudantes com deficiência conforme preconizado no artigo n.9 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiências;

V – acessibilidade virtual/comunicacional dos sites, portais, sistemas WEB e Ambientes Virtuais de Ensino-Aprendizagem (AVEA);

VI – disponibilização de produtos e serviços de Tecnologia Assistiva para o apoio aos estudantes com deficiência;

VII – disponibilização de intérpretes de Libras para os estudantes surdos durante todo o percurso educacional;

VIII – apoio financeiro aos estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, utilizando-se dos critérios adotados no Programa Nacional de Assistência Estudantil;

IX – implantação gradativa de salas de recursos multifuncionais em todos os campus do IFSul;

X – serviços de apoio especializado para estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, em cada campus do IFSul, conforme Decreto nº 7.611/2011 que dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado e incluindo a Nota Técnica MEC/SECADI n.62/2011 e a Resolução CNE/CEB n.04/2009 que define a operacionalidade desse serviço de apoio especializado;

XI – melhorias gradativas de infraestrutura e condições de atendimento dos núcleos institucionais voltados às ações de inclusão e acessibilidade.

Art. 12º. Serão estabelecidos, por meio de ação dos núcleos institucionais, programas de capacitação aos servidores para contribuírem com a permanência e êxito na aprendizagem dos estudantes nominados por esta política.

Art. 13º. Os estudantes que se encontram em vulnerabilidade socioeconômica serão encaminhados à Assistência Estudantil para serem avaliados e integrados aos programas de benefícios que visam à permanência e êxito na Instituição.

TÍTULO VII

DA COMPOSIÇÃO E ATRIBUIÇÕES DA COMISSÃO DE ACOMPANHAMENTO E AVALIAÇÃO DA POLÍTICA DE INCLUSÃO E ACESSIBILIDADE DO IFSul

Art. 14º. A Comissão de Acompanhamento e Avaliação da Política de Inclusão e Acessibilidade do IFSul, com caráter avaliativo e propositivo, será composta por um representante dos núcleos institucionais vinculados às ações inclusivas, Pró-Reitoria de Ensino (PROEN), Pró-Reitoria de Extensão (PROEX), Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas (PROGEP) pelo Departamento de Assistência Estudantil (PROEN), pelo Departamento de Ações Inclusivas (PROEX) e pelo Departamento de Seleção (DES), DTI, Diretoria de Projetos e Obras, NAPNE e NEABI (reitoria) e representação discente.

Parágrafo Único: Poderão participar de reuniões representantes convidados de entidades e/ou conselhos de direitos na condição de observadores e colaboradores externos, garantindo assim o exercício do protagonismo.

Art. 15º. Caberá à Comissão de Acompanhamento e Avaliação da Política de Inclusão e Acessibilidade do IFSul:

I – propor ações de acompanhamento dos estudantes ingressantes por esta política, tendo eles concluído o curso com sucesso ou não, a fim de fornecer subsídios para melhorar as ações institucionais;

II – incentivar e apoiar o desenvolvimento de projetos de pesquisa e extensão, envolvendo os estudantes e suas comunidades;

III – realizar avaliações anuais sobre o andamento da Política de Ações Afirmativas;

IV – propor novas estratégias pedagógicas inovadoras e de acessibilidade para a permanência dos estudantes e/ou fontes de financiamento;

V – acompanhar e avaliar a oferta de capacitação dos servidores para atuarem nos processos educacionais voltados às ações de inclusão e de acessibilidade no IFSul.

VI – Garantir a qualidade do serviço de tradução e interpretação de Libras através do trabalho em dupla dos profissionais Tils

TÍTULO VIII

DOS INSTRUMENTOS E PRÁTICAS

Art. 16º A implementação da Política de Inclusão e Acessibilidade do IFSul dar-se-á, preferencialmente, por meio dos seguintes instrumentos:

- V. Programa de Promoção Inclusão e da Acessibilidade do IFSul – responsável pelo desenvolvimento de ações e projetos institucionais que tenham o objetivo de assegurar o acesso e a permanência, com êxito, de todos os estudantes;
- VI. Elaboração de Diretrizes Curriculares que busquem contribuir para a implementação das políticas de inclusão nos Campus através de projetos, assessorias e ações educacionais;
- VII. Estabelecer parcerias ou convênios com outras Instituições de Ensino para o fornecimento de material adaptado.

TÍTULO IX

DAS DISPOSIÇÕES FINAIS

Art. 17º A Política de Inclusão e Acessibilidade do IFSul está amparada nos seguintes dispositivos legais e normativos:

- I – Constituição Federal de 1988 (Art. 205, 206 e 208);

II – Lei nº 9.394/96 (Cap.IV) – Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional;

III – Aviso Circular nº 277/96 / MEC/GM;

IV – Decreto nº 3.956/01 – Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência;

V – Lei nº 10.436/02 – Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências;

VI – Portaria nº 2.678/02 – Aprova diretrizes e normas para o uso, o ensino, a produção e a difusão do sistema Braille em todas as modalidades de ensino;

VII – Portaria nº 3.284/03 – Dispõe sobre os requisitos de acessibilidade às pessoas com deficiência para instruir processo de autorização e reconhecimento de cursos e de credenciamento de instituições;

VIII – ABNT NBR 9050/04 – Dispõe sobre a acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos;

IX – Decreto nº 5.296/04 – Regulamenta as Leis 10.048/2000 e 10.098/2000, estabelecendo normas gerais e critérios básicos para o atendimento prioritário a acessibilidade de pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida. No artigo 24, determina que os estabelecimentos de ensino de qualquer nível, etapa ou modalidade público e privado, proporcionarão condições de acesso e utilização de todos os seus ambientes ou compartimentos para pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida inclusive salas de aula, bibliotecas, auditórios, ginásios instalações desportivas, laboratórios, áreas de lazer e sanitários;

X – Decreto nº 5.626/05 – Regulamenta a Lei nº 10.436/2002, que dispõe sobre o uso e difusão da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e estabelece que os sistemas educacionais devem garantir, obrigatoriamente, o ensino de LIBRAS em todos os cursos de formação de professores e de fonoaudiólogos e, optativamente, nos demais cursos de educação superior;

XI – Programa Acessibilidade ao Ensino Superior. Incluir/2005;

XII – Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006);

XIII – Plano de Desenvolvimento da Educação/2007;

XIV – Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC, 2008);

XV – Decreto nº 6.949/09 – Ratifica, como Emenda Constitucional, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU,2006), que assegura o acesso a um sistema educacional inclusivo em todos os níveis;

XVI – Decreto nº 7.234/10 – Dispõe sobre o programa nacional de assistência estudantil – PNAES;

XVII – Conferências Nacionais de Educação – CONEB/2008, CONAE/2010; CONAE/2014;

XVIII – Decreto nº 7.611/11 – Dispõe sobre o atendimento educacional especializado;

XIX – Decreto nº 7.612/11 – Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência;

XX – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação em Direitos Humanos – Parecer CNE/CP 8/2012.

XXI – Conferências Nacionais dos Direitos da Pessoa com Deficiência – 2006, 2008 e 2012.

XXII – Lei nº 13.146/2015 – Lei Brasileira da Inclusão – Estatuto da Pessoa com Deficiência

Art. 18º. A Política de Inclusão e Acessibilidade do IFSul deverá ser avaliada, anualmente, através de relatório produzido pela Comissão de Acompanhamento, Monitoramento e Avaliação da Política de Inclusão e Acessibilidade a ser enviado à CPA do IFSul para compor o relatório de avaliação institucional. Rever

Parágrafo único. A avaliação a que se refere o caput do artigo deve pautar-se pela materialização efetiva dos objetivos estabelecidos nesta Política.