

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

DISSERTAÇÃO

**POLITICAS PÚBLICAS DE ACESSIBILIDADE NAS
INSTITUIÇÕES DE ENSINO: TECNOLOGIA ASSISTIVA NA
BIBLIOTECA DO IFNMG CAMPUS JANUÁRIA - MG**

CARLOS CEZA DE CARVALHO

2013



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

**POLÍTICAS PÚBLICAS DE ACESSIBILIDADE NAS
INSTITUIÇÕES DE ENSINO: TECNOLOGIA ASSISTIVA NA
BIBLIOTECA DO IFNMG CAMPUS JANUÁRIA - MG**

CARLOS CEZA DE CARVALHO

Sob a orientação da Professora
Amparo Villa Cupolillo

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Ciências**, no Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Área de Concentração em Educação Agrícola.

Seropédica, RJ
Março de 2013

371.9046

C331p

T

Carvalho, Carlos Ceza de, 1968-

Políticas públicas de acessibilidade nas instituições de ensino: tecnologia assistiva na biblioteca do IFNMG Campus Januária - MG / Carlos Ceza de Carvalho. - 2013.

127 f.: il.

Orientador: Amparo Villa Cupolillo.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Curso de Pós-Graduação em Educação Agrícola, 2013.

Bibliografia: f. 108-115.

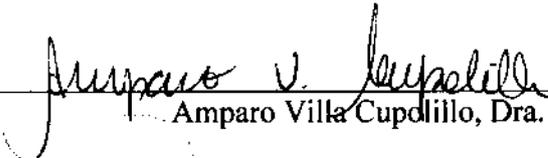
1. Acesso livre aos estudantes deficientes (Arquitetura) - Teses. 2. Bibliotecas e deficientes - Teses. 3. Educação inclusiva - Teses. 4. Inclusão escolar - Teses. 5. Educação e Estado - Teses. 6. Equipamentos de autoajuda para deficientes - Teses. 7. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais (Campus Januária). Biblioteca - Teses. I. Cupolillo, Amparo Villa, 1950-. II. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Curso de Pós-Graduação em Educação Agrícola. III. Título.

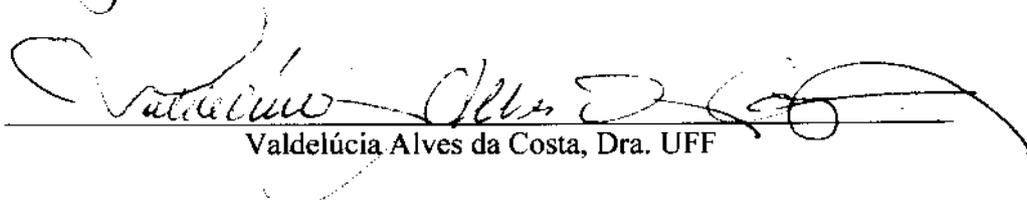
**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA**

CARLOS CEZA DE CARVALHO

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Ciências**, no Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Área de Concentração em Educação Agrícola.

DISSERTAÇÃO APROVADA EM 27/03/2013.


Amparo Villa Cupolillo, Dra. UFRRJ


Valdelúcia Alves da Costa, Dra. UFF


Valéria Marques de Oliveira, Dra. UFRRJ

Aos grandes e aos novos amigos, aqueles que lutaram e lutam pela causa da inclusão, democratização da informação e por uma educação plural sem barreiras, a todos que ajudaram na realização do trabalho de perto e de longe. Em especial aos familiares!.

Dedico.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar agradeço a Deus por ter me concedido a possibilidade de desenvolver e concluir a pesquisa de mestrado no PPGEA, programa jóia rara da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ).

De maneira especial, In-Memorian agradeço a minha mãe, Elza Teixeira da Silva, aos irmãos Maria Cleuza, Elizabeth Socorro de Carvalho, ao saudoso João César, que durante suas trajetórias me ensinaram o valor do trabalho e da luta pela vida em busca da minha formação humana e intelectual.

Aos irmãos presentes Lúcia, Hermes e Aparecida por todo apoio e incentivo. Reconheço a importância de todos, construída ao longo da vida, cada um a seu modo pela ajuda e apoio. Também ao cunhado Zé Lúcio.

Agradeço à minha esposa Neide, que desde os primeiros passos em direção ao mestrado até a finalização deste, esteve por perto me dando suporte e segurando a “peteca”! e ao meu príncipe sem reino Caio Ceza, pelos passeios não dados, que com toda sua inquietude me distraía ao permitir que eu lhe demonstrasse o meu afeto.

Sou grato aos amigos do Norte de Minas, e a outros tantos “forasteiros” como eu através de duas cidades, Montes Claros e Januária através das duas instituições de ensino que em muito preencheram minha vida. Unimontes Campus Montes Claros e Januária (Gorete, Roseli e turma da “Central”, Ao Alan Carlos Ribeiro, Ros’elles, Railma, Maria Angela, Francisco, Zé Vicente, Dora Ney, Sônia, Alessandra aos colegas da secretaria e da biblioteca) Ao IFNMG- Campus Januária através de sua Gestão que de forma direta e indireta através do convênio MEC Setec/UFRRJ me possibilitou este importante passo na vida profissional.

Agradeço a “todos” os amigos do Mestrado, principalmente os que compartilharam comigo os vários instantes e momentos, em especial Helder,IVALDO, Marcos, Júlia, Lara, Luciene que é de “todos”. Do povo do Sul, com carinho os de Alegrete.

De maneira expressiva, agradeço à minha orientadora, Profa. Dra. Amparo, que de forma breve indicou preciosos caminhos durante todo o trabalho da dissertação.

Agradeço a todos os professores do PPGEA que fizeram parte da minha formação e que muito acrescentaram para o desenvolvimento desta pesquisa e trajetória. Sinto-me honrado por ter tido a oportunidade de conhecer e ter sido não aluno como disse a mestre Maria Luiza mas, “Estudante” de expressivos nomes desta Grande Universidade: Prof^a. Nádia, Prof^a. Sandra Sanchez e Prof. Gabriel.

Sou grato também aos “funcionários” que contribuíram para que o espaço do PPGEA e nossa estadia fosse suave e assistida. (Nilson, Marize, Grazi, Kelly, Luiz, Claudia, seu Paulinho...)

Por fim, agradeço a todos que de forma direta ou indireta contribuíram para que a realização deste sonho possa também ser uma realidade fecunda.

RESUMO

CARVALHO, Carlos Ceza de. **Políticas Públicas de Acessibilidade nas Instituições de Ensino: tecnologia assistiva na biblioteca do IFNMG Campus Januária**. 2013, 127p. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola). Instituto de Agronomia. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ. 2013.

O tema acessibilidade vem sendo discutido nos ambientes educacionais. Na legislação, é conceituado e interpretado como a eliminação de barreiras arquitetônicas nos ambientes e adequação de meios de transporte, provimento de equipamentos e como recursos especiais para que as pessoas com deficiência possam ter acesso a informações, adaptação de meios de comunicação e sinalização. Nas instituições de ensino, a acessibilidade compreende interpretações que poderão proporcionar aprendizagem, ensino e formação profissional. O presente estudo tem como objetivo identificar, descrever, analisar e avaliar sob o ponto de vista dos estudantes com deficiência, servidores do setor de biblioteca e gestores de ensino como estão as políticas públicas e as condições de acessibilidade e de inclusão nas instituições de ensino e tecnologia assistivas na biblioteca do IFNMG Campus Januária, conhecer os dispositivos legais e legislação referente a pessoas com deficiência e acessibilidade e o conceito do termo diferença e identidade. Participaram da pesquisa: quatro estudantes com Deficiência identificados no cotidiano da escola que apresentavam deficiência física, visual e múltipla, matriculados nos cursos ensino médio, técnico e superior; cinco servidores da biblioteca distribuídos nos três turnos de atendimentos e três gestores ligados à área de ensino. A coleta de dados foi realizada por meio de entrevista semi-estruturada. Um roteiro foi elaborado e adequado com vistas a captar a percepção dos sujeitos da pesquisa. Foi feito um pré-teste com estudante egresso que possibilitou a análise do material transcrito. O procedimento de coleta consistiu em entrevistas, gravadas em áudio e com transcrição posterior. O tratamento dos dados foi realizado por meio de análise de conteúdo, que deu origem a cinco temas que versaram sobre: inclusão de estudantes com deficiência no ensino regular; acessibilidade; tecnologias assistivas; O IFNMG – Campus Januária sua biblioteca e as condições para atender o estudante com deficiência; conhecimento sobre dispositivos legais e legislação referente à educação inclusiva. Os resultados indicaram que a acessibilidade e a tecnologia assistiva estiveram ausentes durante a trajetória acadêmica do estudante com deficiência, independentemente do tipo da deficiência, também não se conhece as tecnologias assistivas na biblioteca, existe falta de planejamentos projetos e programas voltados para inclusão escolar de estudantes com deficiência. Segundo os participantes, existe demanda e há uma necessidade de criar serviços e condições para acessibilidade na instituição. Foi relatada, a existência de barreiras arquitetônicas; falta de adaptação de equipamentos e mobiliário; ausência de acesso aos serviços de apoio ao estudante; barreiras pedagógicas e atitudinais presentes nas relações interpessoais, falta de infra-estrutura para o desenvolvimento de atividades e acesso à informação; desconhecimento dos dispositivos legais sobre inclusão escolar por parte dos participantes da pesquisa no IFNMG campus Januária. A importância do estudo está em indicar que a acessibilidade além de ser um conceito plural junto com as tecnologias assistivas são um caminho para a inclusão do estudante com deficiência no contexto educacional.

Palavras-chave: Políticas públicas de educação inclusiva; acessibilidade e Tecnologia assistiva; inclusão ensino básico e superior.

ABSTRACT

CARVALHO, Ceza de Carlos. **Policies on Accessibility in Education Institutions: assistive technology in library IFNMG Januária Campus**. 2013, 127p. Dissertation (Masters in Agricultural Education). Institute of Agronomy, Federal Rural University of Rio de Janeiro, Seropédica, RJ. 2013.

The accessibility issue has been discussed in educational environments. In law, is conceptualized and interpreted as the elimination of architectural barriers in the environment and adequacy of means of transport, provision of equipment and as special features for people with disabilities can have access to information, media adaptation and signaling. In educational institutions, accessibility includes interpretations that could provide learning, teaching and training. This study aims to identify, describe, analyze and evaluate from the point of view of students with disabilities, servers and library sector managers are learning how public policies and conditions of accessibility and inclusion in educational institutions and assistive technology in the library IFNMG Campus Januaria meet the regulations and legislation concerning persons with disabilities and accessibility and the concept of the term difference and identity. Participants were: four students identified with disabilities daily at school who had physical disabilities, visual and multiple, enrolled in high school, technical and higher education, five of library servers distributed in three shifts and three managers of care related to teaching area . Data collection was conducted through semi-structured interviews. A roadmap has been prepared and appropriate in order to capture the perception of the subjects. We conducted a pretest with graduate student that allowed the analysis of the transcribed material. The collection procedure consisted of interviews, audio-recorded and later transcribed. Data analysis was performed using content analysis, which led to five themes that were about: inclusion of students with disabilities in regular education, accessibility, assistive technologies; The IFNMG - Campus Januária its library and to meet the conditions students with disabilities; knowledge about legal and law related to inclusive education. The results indicated that accessibility and assistive technology were absent during the academic student with disabilities, regardless of the type of disability also not known assistive technologies in the library, there is a lack of planning projects and programs for school inclusion of students with disabilities. According to participants, there is a demand and there is a need to create conditions for accessibility and services in the institution. It was reported the existence of architectural barriers, lack of adaptation of equipment and furniture, lack of access to student support services, educational and attitudinal barriers present in interpersonal relationships, lack of infrastructure development activities and access to information , lack of legal provisions on school inclusion on the part of respondents in IFNMG Januária campus. The importance of the study is to indicate that accessibility besides being a plural concept with assistive technologies are a way for the inclusion of students with disabilities in the educational context.

Keywords: Public policies of inclusive education, accessibility and assistive technology, including basic and higher education.

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Biblioteca Saul Martins visão geral da entrada.....	37
Figura 2 – Biblioteca Saul Martins área externa	38
Figura 3 – Biblioteca Saul Martins área estudo.....	39
Figura 4 – Sala de Multimeios/Auditório Biblioteca Saul Martins IFNMG - Campus Janúaria .	44
Figura 5 – Ampliador de caracter e teclado ampliado - com fio	49
Figura 6 – Teclado falado.....	49
Figura 7 – IFNMG. Portaria entrada principal Campus Janúaria – MG	56
Figura 8 – Rampa de acesso adaptada para biblioteca	57
Figura 9 – Sinalizações sanitários uso comum/deficientes físicos e área de estudo	58
Figura 10 – Biblioteca Saul Martins arquitetura área externa.....	58
Figura 11 – Laboratório curso Administração vista externa	88
Figura 12 – Rampa adaptada para acesso ao Laboratório curso Administração.....	88

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Faixa etária do segmento estudante.....	99
Gráfico 2 – Tipo de deficiência do segmento estudante	99
Gráfico 3 – Escolaridade segmento servidor	100
Gráfico 4 – Formação segmento servidor.....	101

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 – Segmento estudante segundo idade, sexo, estado civil, área de conhecimento e deficiência	64
Quadro 2 – Segmento estudante dados e descrição	65
Quadro 3 – Segmento servidores da biblioteca por faixa etária, sexo, estado civil, escolaridade, formação, cargo/função, tempo de trabalho na instituição e tempo lotação na biblioteca.....	65
Quadro 4 – Segmento servidores dados e descrição	66

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 – Número de matrículas na educação profissional por dependência administrativa – Brasil – 2007-2011	98
Tabela 2 – Número de matrículas na educação especial por rede Brasil 2007-2011	100

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT- Associação Brasileira de Normas Técnicas
AEE- Atendimento Educacional Especializado
APAE- Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
CEFET - Centro Federal de Educação Tecnológica
CENESP - Centro Nacional de Educação Especial
CORDE - Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência.
CNE- Conselho Nacional de Educação
CEB- Câmara de Educação Básica
ECA- Estatuto da Criança e do Adolescente
EAFJ - Escola Agrotécnica Federal de Januária - MG
EAFSalinas - Escola Agrotécnica Federal de Salinas –MG
EJA- Educação de Jovens e Adultos
IBC - Instituto Benjamim Constant
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES- Instituição de Ensino Superior
INEP- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IFNMG- Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas
INES- Instituto Nacional de Educação dos Surdos
LDBEN- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC - Ministério da Educação
NAAH- Núcleos de Atividade das Altas Habilidades/Superdotação
NAPNE -Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Específicas
NBR- Norma Brasileira
ONU - Organização das Nações Unidas
PAC- Plano de Aceleração do Crescimento
PIB – Produto Interno Bruto
PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PDE- Plano de Desenvolvimento da Educação
PNE- Plano Nacional de Educação
PPGEA- Programa de Pós-Graduação e Gestão do Ensino Agrícola
PROEJA- Programa Nacional de Integração da Educação Básica com a Educação Profissional na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
SETEC- Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
SEESP- Secretaria de Educação Especial
SNPD- Subsecretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência
TA – Tecnologia Assistiva
TECNEP- Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais
TIC- Tecnologia da Informação e Comunicação
UEP- Unidades Educativas de Produção
UFRJ- Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRRJ- Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
UNESCO – Organização Educacional, Científica e Cultural das Nações Unidas.
UNICAMP- Universidade Estadual de Campinas
UNIMONTES – Universidade Estadual de Montes Claros
USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I	
1. REVISÃO DE LITERATURA	4
1.1. Histórico social da pessoa deficiente e da deficiência no mundo.....	6
1.1.1 Histórico da pessoa deficiente e da deficiência no Brasil	10
1.2 Marcos históricos e normativos educação especial no Brasil.....	14
1.3 Trajetória legislação brasileira para a pessoa com deficiência.....	17
1.3.1 Educação especial e inclusiva convergências ou divergências.....	24
1.4 Acessibilidade conceito e histórico	29
1.4.1 Acessibilidade e a legislação	30
1.4.2 Políticas públicas de Acessibilidade nas instituições de ensino.....	32
CAPÍTULO II	
2. ACESSIBILIDADE FÍSICA, COMUNICAÇÃO, DESENHO UNIVERSAL E TECNOLOGIA ASSISTIVA EM BIBLIOTECAS	37
2.1 Acessibilidade física em bibliotecas e suas dimensões.....	38
2.1.1 Dimensão urbana de acessibilidade física em bibliotecas.....	38
2.1.2 Dimensão arquitetônica de acessibilidade física em bibliotecas.....	39
2.1.3 Dimensão de produtos de acessibilidade física em bibliotecas.....	40
2.2 Comunicação, sinalização e informação em biblioteca.....	41
2.3 Movimento pela eliminação de Barreiras Arquitetônicas e os Desenho Acessível e Universal como estratégia de inclusão.....	43
2.3.1 Desenho acessível.....	43
2.3.2 Desenho Universal	44
2.4 Tecnologia Assistivas e comunicação em biblioteca.....	46
CAPÍTULO III	
3. IDENTIDADE E DIFERENÇA CONCEPÇÕES E (DES)CONSTRUÇÕES SOCIAIS NA BUSCA DA INCLUSÃO	50
3.1 Trocando de identidade lugar do outro estranhamento.....	51
3.2 Percepção da diferença.....	54
CAPÍTULO IV	
4. O IFNMG CARACTERIZAÇÃO ÁREA DE ATUAÇÃO	54
4.1. A biblioteca do IFNMG Campus Januária histórico, característica e descrição.....	56
4.1.1 Situação e perspectiva da biblioteca do IFNMG Campus Januária	58
4.1.2 Planejamento de biblioteca e serviços de informação para atender a inclusão escolar.....	60

CAPÍTULO V

5. METODOLOGIA.....	62
5.1 Participantes da pesquisa.....	63
5.1.1 Critérios de seleção dos participantes	63
5.1.2 Caracterização dos participantes da pesquisa.....	64
5.2 Coleta de dados.....	66
5.3 Procedimentos éticos.....	68
6. RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	69
6.1 TEMA 1 – inclusão de estudantes com deficiência no ensino regular.....	69
6.2 TEMA 2 – Acessibilidade.....	74
6.3 TEMA 3 – Tecnologia assistiva.....	81
6.4 TEMA 4 – O IFNMG campus Januária a biblioteca e suas condições para atenderem a inclusão de estudantes com deficiência.....	84
6.5TEMA 5 – Conhecimento sobre a legislação e dispositivos legais para escola inclusiva.....	91
6.6 Visão geral resultados do censo escolar INEP (2011) e do censo IBGE (2010) sobre a deficiência.....	98
6.6.1 Matrículas na educação profissional.....	100
6.6.2 Os dados do censo do IBGE 2010 sobre a deficiência.....	101
7 CONCLUSÕES	102
8. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	108
ANEXO	116
APÊNDICE	117

INTRODUÇÃO

Este trabalho teve por foco analisar as políticas públicas de acessibilidade em uma instituição de ensino da rede federal de educação e as tecnologias assistivas disponíveis em sua biblioteca. A pesquisa foi realizada no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais – IFNMG - Campus Januária-MG.

O estudo observou aspecto da acessibilidade na biblioteca e em seu entorno, bem como as tecnologias assistivas para os estudantes com deficiência ou necessidades educacionais especiais¹ e a percepção dos sujeitos da pesquisa em relação ao processo de inclusão escolar. Inicialmente trabalhamos e discutimos os conceitos de acessibilidade e de tecnologia assistiva; analisamos as políticas públicas de acessibilidade e de inclusão; e seus dispositivos legais, bem como a legislação referente à pessoa com deficiência. Não obstante, ao longo do processo da pesquisa sentimos a necessidade de fazer uma contextualização histórica acerca da compreensão do conceito de deficiência e da trajetória da pessoa com deficiência no mundo, bem como a sua percepção pelas diversas sociedades.

O interesse pelo presente estudo surgiu da preocupação vivenciada no ambiente de trabalho através das percepções, observações e experiências vividas no cotidiano da escola através de duas instituições de ensino: Universidade Estadual de Montes Claros e Instituto Federal Norte de Minas Gerais IFNMG. As experiências anteriores nestas duas instituições de ensino nos instigou o interesse em pesquisar sobre políticas públicas de acessibilidade e tecnologia assistiva para os usuários/estudantes com deficiência ou necessidades educacionais especiais frequentadores da biblioteca, bem como a reflexão sobre o processo inclusivo escolar de modo que a escola, principalmente nos seus diferentes ambientes, com destaque para biblioteca, possa ser considerada de fato um espaço acessível a todos.

Para tanto, levantamos como problema: como o IFNMG tem trabalhado a implementação de políticas públicas de acessibilidade aos estudantes com deficiência na biblioteca do campus Januária-MG? Mediante essa primeira questão elencamos outras: existe fora das barreiras arquitetônicas infraestrutura de pessoal qualificado em número e formação com ou em treinamento e serviços nas instituições (bibliotecas) para atendimento dos estudantes com deficiência? Há por parte dos gestores, servidores técnicos administrativos e estudantes uma compreensão do conceito de acessibilidade?; Existem restrições ao direito de circulação do estudante com deficiência? As normas ou seu uso garantem padrões de qualidade e conforto para os usuários na biblioteca?; Existe nos ambientes da biblioteca sistema de sinalização adequado ao deslocamento e uso dos equipamentos?.

Assim, elegemos como objetivo geral do trabalho, avaliar os processos de políticas públicas de acessibilidade e tecnologia assistiva aos estudantes com deficiência e em que condições são oferecidas pela biblioteca do Campus Januária do IFNMG. Compusemos os objetivos específicos da pesquisa da seguinte forma: caracterizar os aspectos ações de acessibilidades desenvolvidas no IFNMG; investigar como os gestores, os servidores e os estudantes compreendem as ações e concepções de acessibilidade na biblioteca do IFNMG; averiguar o papel dos espaços de pesquisa para a formação de estudantes com deficiência ou necessidades educacionais especiais.

A acessibilidade já se constitui em assunto que vem ganhando destaque no Brasil nos últimos anos, por ser condição importante para a inclusão dos indivíduos no meio social. Em vários os espaços da ação humana já é possível perceber a preocupação com o projeto de

¹ De acordo com os grupos de inclusão social e as pessoas com deficiência, elas não portam deficiência; que a deficiência que elas têm não é como coisas que às vezes portam e às vezes não. O termo preferido passou a ser pessoa com deficiência e foi definido na Convenção Internacional para Proteção e Promoção dos Direitos e Dignidade das Pessoas com Deficiência. Neste sentido a maioria dos documentos como consenso resolveram adotar a expressão “pessoas com deficiência” nas manifestações que também adotamos nesta dissertação.

ambientes e produtos capazes de atender às necessidades de todas as pessoas do universo social, inclusive aquelas que têm algum tipo de limitação psicomotora e/ou sensorial. Na educação inclusiva este processo acontece de forma mais eficaz e os espaços físicos das instituições de ensino devem estar aptos a atender às demandas de seus ingressos de forma igualitária.

Mazzoni *et al.* (2001), destacam que foi na efervescência das conquistas sociais do século XX que o conceito de acessibilidade foi construído e se estabeleceu através da arquitetura, com o foco no conceito de projetos livres de barreiras. A partir da década de 1960, as conquistas de direitos pelas minorias desvelaram a visão de uma sociedade formada pela diversidade, mas com necessidades e desejos comuns. Os espaços e produtos sociais passaram a ser projetados observando as diferenças e particularidades dos indivíduos.

As instituições de ensino, de modo geral, ao inserirem ou receberem em seus ambientes estudantes com deficiência ou com necessidades educacionais especiais, passavam a ter a responsabilidade de atender às determinações legais e sociais desse segmento, procurando criar serviços que garantissem o ingresso, a circulação e a permanência dos mesmos. Diante desta constatação, diversos dispositivos legais foram e estão sendo criados para atender aos estudantes em questão, quanto atender aos processos de criação e avaliação institucional das instituições de ensino que os recebem. Neste contexto os Institutos Federais são agora, devido à verticalização do ensino, um exemplo típico e *sui generis*, pois abrangem desde o ensino básico profissional tecnológico ao superior e ainda pós-graduação.

Dentro das instituições de ensino em um primeiro momento, mesmo não conhecendo a legislação mas por lidar diariamente com os estudantes e suas necessidades, duas questões se fizeram presentes: uma de indignação por ver a instituição receber estudantes com deficiência e não disponibilizar as condições de atendê-lo adequadamente; e outra de sensibilização da comunidade escolar e da gestão para buscar soluções e enfrentar o que se estabelecia como um problema. Acreditamos que era a filosofia ou princípio da inclusão escolar chegando sem que pudéssemos perceber.

Neste sentido podemos citar como um dos exemplos de dispositivos legais a Portaria n.º 1.679, de 2 de dezembro de 1999 (BRASIL, 1999a), que dispõe sobre os requisitos de acessibilidade de pessoas com deficiências para instruir os processos de autorização, reconhecimento de cursos e de credenciamento de instituições. Essa portaria elucida que se por um lado, existe uma determinação legal, por outro, sabe-se que muitas são as dificuldades encontradas, dentre elas, a limitação de recursos financeiros e com pessoal, a formação de práticas pedagógicas com esses estudantes.

Embora a Lei n.º 10.098, de 19 de dezembro de 2000 – Estabelecesse normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida, e fosse específica de acessibilidade, traz somente grandes diretrizes, remetendo o detalhamento às normas da ABNT. Ou seja, a sua regulamentação encontra-se no Decreto n.º 5.296/2004, que faz seguidamente remissão às normas da ABNT.

Também o Decreto-lei n.º 5296/2004 determina em seu artigo 19, parágrafo § 1º “que todas as edificações que são de uso público teriam ao prazo de 30 meses para se adequar de maneira a garantir a acessibilidade física”.

Como não podemos falar daquilo que não conhecemos, elegemos esta questão que tem como pano de fundo a inclusão escolar para melhor conhecer o assunto e por acreditar que isso será possível conhecendo o cotidiano acadêmico dos estudantes com deficiência matriculados no Instituto Federal Norte de Minas Gerais Campus Januária-MG, analisar as políticas públicas de acessibilidade, e tecnologias assistivas e a percepção dos gestores e técnicos administrativos dos serviços oferecidos pela biblioteca.

A experiência como Técnico Administrativo e educador possibilitou perceber os obstáculos colocados à inclusão de estudantes com deficiência nas instituições públicas de ensino brasileiras. Dentre os vários fatores alegados para a afirmação da exclusão, alguns ganharam destaque, e atualmente já são de conhecimento de uma considerável parcela da

comunidade escolar, dentre os quais: a inadequação arquitetônica dos espaços escolares; a falta de material e equipamentos pedagógicos adaptados; a falta de conhecimento e percepção por parte de gestores e estudantes usuários da biblioteca em relação ao tema acessibilidade e sobre o processo de inclusão escolar.

Para justificar tal estudo como Bibliotecário Documentalista do IFNMG - Campus Januária-MG, e considerar relevante e necessária a pesquisa em relação a área de biblioteca vale ressaltar que esta instituição de ensino ficou 43 anos sem o profissional Bibliotecário, e até hoje sofre para implementar o setor de biblioteca, tendo atualmente o desafio de criar um Sistema Integrado de bibliotecas para padronizar ações em todo o Instituto, já que o mesmo recebe uma demanda constante de estudantes com algum tipo de deficiência.

Desta forma o trabalho foi dividido em duas partes: a primeira define conceitos e apresenta os assuntos arranjos em 4 capítulos, o capítulo 1 destaca a revisão da literatura, faz um histórico social da pessoa deficiente e da deficiência no Brasil e no mundo, traz o marco histórico e normativo da educação especial no Brasil e mostra a trajetória da legislação brasileira para pessoa com deficiência, apresenta o conceito da acessibilidade seu histórico e a legislação pertinente, ao passo que procura conhecer e mostrar o cenário das políticas públicas de acessibilidade nas instituições de ensino brasileiras. O capítulo 2 mostra a acessibilidade física, a comunicação, o desenho universal, a tecnologia assistiva em biblioteca e mostra as dimensões da acessibilidade urbana, arquitetônica e de produtos relacionados à biblioteca. O capítulo 3 discutiu as concepções e entendimento dos termos identidade e diferença. O capítulo 4 mostra a caracterização e área de atuação do IFNMG- Instituto Federal Norte de Minas Gerais, descreve as características, situação, perspectivas e planejamento da biblioteca do Campus Januária e seus serviços de informação para tender a inclusão escolar. A segunda parte no capítulo 5, mostra a metodologia utilizada na pesquisa; seus resultados, discussões e análise dos dados após exploração do ambiente e as entrevistas com os participantes da pesquisa, que foram agrupados em, estudantes com deficiência, servidores da biblioteca e gestores.

Nessa perspectiva, discutiu-se a acessibilidade, tanto relativa ao espaço físico como a informação no espaço digital por ser um aspecto da comunicação e informação em bibliotecas. Foi feito um recorte metodológico que teve no espaço da biblioteca do IFNMG Campus Januária-MG o seu foco de atenção, por ser um ambiente de atuação do pesquisador e por esta unidade dar apoio e suporte às atividades de ensino pesquisa e extensão e ter como missão a disseminação e construção do conhecimento, além de ser a primeira unidade após a criação do IFNMG a ter um prédio próprio.

CAPÍTULO I

1- REVISÃO DE LITERATURA

Através da sistematização e registro do conhecimento produzido pela humanidade, o século XX registrou também avanços significativos quanto às formas de vida existentes no planeta, o desenvolvimento dos seres humanos na sua concepção de valores, crenças e formas de organização social.

Após a Declaração Universal da ONU [Organização das Nações Unidas] em 1948 os direitos humanos, em todos os seus aspectos, foram definidos e começaram a ser consolidados junto com o cuidado e atenção com o planeta, com a biodiversidade e com a diversidade humana. A partir do respeito a esses valores, foi possível notar que as pessoas na sua trajetória de vida revelam habilidades diferentes, sendo que algumas necessitam de condições especiais para poder desempenhar determinadas atividades e principalmente para viverem.

Com o desenvolvimento de ajudas técnicas, principalmente as tecnologias da informática e comunicação e através das tecnologias assistivas foi possível que pessoas com deficiências e/ou necessidades especiais encontrassem as condições necessárias para dedicarem-se às atividades de estudo, de trabalho e de lazer, contribuindo, assim, de forma ativa, para o seu desenvolvimento e conseqüentemente o da sociedade.

O Brasil como país signatário de vários documentos na área dos direitos humanos, dentre eles a Declaração de Salamanca Brasil (1997), incorporou à sua legislação os princípios de vários acordos internacionais no qual ratificam as várias declarações das Nações Unidas que culminaram no documento “Regras Padrões sobre Equalização de Oportunidades para Pessoas com Deficiências”, o qual orienta que os Estados assegurem a educação de pessoas com deficiências como parte integrante do sistema educacional.

Sob essas influências, o Brasil vem difundindo o discurso em prol da inclusão no ensino comum de estudantes com deficiência. Com o lema de “Educação para todos”, a educação inclusiva se constitui hoje como política oficial no país, respaldada pela legislação nacional em nível federal, estadual e municipal. A área tem sido privilegiada, desde o final da década de 90, por programas de financiamento do Governo Federal, para formação de professores e montagem de salas de recursos com tecnologias assistivas. (Glat *apud* Pletsch 2010, p.13)

É importante ressaltar que a implementação da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva que faz parte das diretrizes do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pretende garantir o acesso e a permanência dos estudantes no ensino regular e o atendimento as necessidades educacionais especiais dos alunos, fortalecendo seu ingresso nas escolas públicas por meio da implantação de salas de recursos multifuncionais, da acessibilidade arquitetônica a prédios escolares, permitindo o acesso e a permanência na educação superior. Esses aspectos também são reforçados pelas Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.

Glat *apud* Pletsch (2010, p.13) ressalta que apesar de todo este suporte, a educação inclusiva está longe de ser uma realidade no cotidiano das escolas brasileiras, sobretudo na rede pública de ensino. Alerta que não basta garantir a matrícula, é preciso que estes alunos tenham condições de participar das atividades escolares com o máximo possível de autonomia, para aprenderem e se desenvolverem social e academicamente juntamente com seus colegas.

Dessa maneira, considerando certo avanço nas Políticas Públicas para a garantia dos direitos educacionais e sociais de pessoas com deficiência, na prática, as instituições escolares enfrentaram e ainda enfrentam algumas dificuldades tais como: tensões vividas por vários atores no cotidiano; contradições e ambigüidades oriundas das leis e de sua interpretação; e uma dicotomia entre o discurso e a prática, da criação até a implementação dos vários

dispositivos legais. Apesar da proposta de inclusão ou educação inclusiva ser reconhecida, ainda existem muitas barreiras que impedem sua implementação na realidade escolar brasileira. Neste sentido Glat (2010) *apud* Pletsch (2010, p.13) enfatiza que a educação inclusiva implica em uma transformação na estrutura física, organizacional, pedagógica e filosófica da escola. Defende que para ser inclusiva, uma escola tem que ter acessibilidade (nos aspectos arquitetônicos, materiais e de comunicação), flexibilidade curricular, práticas pedagógicas diferenciadas de ensino e avaliação, além de uma equipe de professores e gestores capacitados para lidar com a diversidade dos estilos de aprendizagem e demandas de seus estudantes.

As Instituições de ensino, com destaque para as universidades, e agora, os Institutos Federais que têm a sua equivalência e ainda pela sua natureza e verticalização de níveis de ensino, são de certa maneira espaços privilegiados para que ocorra o processo de construção da acessibilidade e principalmente por envolver a formação de várias categorias de profissionais, isto é, estudantes de vários níveis e modalidades.

As referidas instituições, ao oferecerem as condições de acessibilidade e por disseminarem ideias que propiciam a construção de conhecimentos, têm um grande poder de influenciar pessoas; sensibilizá-las para que sejam multiplicadoras de tais ideias e sirvam de referência para várias outras.

Conforme Mazzoni (2001):

A acessibilidade é um processo dinâmico, associado não só ao desenvolvimento tecnológico, mas principalmente ao desenvolvimento da sociedade. Uma sociedade que se preocupa em garantir às pessoas com necessidades especiais o direito de participar da produção e disseminação do conhecimento certamente contará com a participação dessas pessoas, de forma ativa, em todos os demais setores da sociedade. (MAZZONI, 2001, p.34)

No contexto educacional Sasaki (2007), ao desconsiderar as condições objetivas sociais e destacar alguns dos princípios da inclusão escolar de forma ideológica, polemiza ao defender: respeito para com as diferenças individuais, afirmando que não há dois alunos iguais; convivência na diversidade humana; iguais direitos humanos; igual dignidade; iguais oportunidades; empoderamento processo pelo qual uma pessoa, ou um grupo de pessoas, usa o seu poder pessoal para fazer escolhas e tomar decisões, assumindo assim o controle de sua vida; independência e autonomia; qualidade de vida e não apenas vida; sistemas adequados a todas as pessoas (mediante acessibilização total); benefícios do estudo em grupos heterogêneos; avaliação ipsativa² da aprendizagem. Diante do princípio da inclusão escolar acrescenta ainda mais três princípios: 1. Crença de que qualquer pessoa, por mais limitada que seja em sua funcionalidade acadêmica, social ou orgânica, tem uma contribuição significativa a dar a si mesma, às demais pessoas e à sociedade como um todo; 2. Participação ativa das famílias e da comunidade local em todas as etapas do processo de aprendizagem; 3. Desejo de acolher todas as pessoas (sem rejeição).

Depreende-se que a inclusividade nas práticas adotadas por escolas (públicas ou particulares) que se dizem inclusivas ainda é uma construção. Nota-se também por parte de alguns especialistas, que há um risco da dicotomização entre educação regular e educação especial. Neste sentido alerta Glat *apud* Pletsch (2010, p.14) que historicamente “a educação especial se restringia ao atendimento direto e separado a indivíduos com deficiência e demais transtornos de desenvolvimento, agora toma nova dimensão, tendo que se configurar como suporte para o ensino regular no recebimento deste alunado”.

² **Ipsativo** - literalmente significa "do eu" (derivado do Latim). É usado em psicologia como na expressão "medida ipsativa" para indicar que a medida é de auto-referência, contrastando com **nomotética**. Ação em que o sujeito é comparado consigo mesmo.

Pletsch (2010, p.21) destaca que existe uma falta de clareza sobre o sentido e o conceito de educação inclusiva. “Era como se tudo que havia sido feito na área até aquele momento estivesse errado e novas práticas tivessem que ser criadas do zero para dar conta da inclusão das crianças com necessidades educacionais especiais no ensino regular”.

De acordo com Pletsch (2010, p.27), muito se discute sobre o que é educação inclusiva e pouco sobre como a mesma se traduz, na prática pedagógica em escolas públicas. A autora defende que, o debate sobre a política de educação inclusiva no Brasil deveria passar por uma análise mais ampla do contexto social, político e econômico relacionado com as tensões e contradições presentes não só nos documentos e legislações educacionais direcionados aos direitos das pessoas com deficiência, mas também, nas práticas escolares sob as condições reais do sistema educacional brasileiro. Isto em função da deterioração do ensino público em curso há mais de duas décadas e que ainda vem ocorrendo na prática. De forma geral, pouco se discute e se problematiza a educação geral e a sociedade de classe.

Diante do quadro educacional submetido à forte precarização, Pletsch (2010 p.29) indaga dentro deste panorama: o que significa “incluir” pessoas com necessidades educacionais especiais e como pode a escola ser “inclusiva” em um país como o nosso, com tamanha “dívida social”? Como falar de educação inclusiva se, de acordo com dados do IBGE (2008), muitos alunos passam pela escola e não aprendem? Como falar de educação inclusiva se, por um lado, preconiza-se a flexibilização/adaptação curricular, sobretudo para crianças com necessidades educacionais especiais e, por outro, avalia-se o processo ensino-aprendizagem por meio de avaliações nacionais, sem considerar aquela flexibilização? Questiona também se em todas as regiões do país, a melhor opção para todos seria mesmo a inclusão em classes comuns do ensino regular?

Pletsch (2010, p.35) ao analisar a declaração de “Educação para todos” como pressupostos da universalização da educação básica, afirma que esta proposta é recente na história das sociedades capitalistas, a qual remonta ao final do século XIX e início do século XX na Europa. Aponta que tal ideário ganhou força durante a primeira metade do século XX, culminando, após as duas grandes guerras mundiais, com a declaração dos direitos Humanos de 1948 (p.10), a qual estabeleceu o princípio de que “toda pessoa tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução será obrigatória”.

1.1. Histórico Social da Pessoa com Deficiência e da Deficiência no Mundo

De acordo com Gugel (2008), os estudos sobre o direito das pessoas com deficiência não estão dissociados dos fatos históricos, reveladores que são da evolução da sociedade e da consequente edição de suas leis. Neste sentido, antes de apresentar ou discutir qualquer questão, é necessário que se faça uma revisão histórica para melhor compreender a trajetória do indivíduo no cenário histórico da nossa civilização.

A literatura aponta que nos registros históricos o conceito de deficiência na história da humanidade foi evoluindo conforme as crenças, valores culturais, concepção de homem e transformações sociais dos diferentes momentos históricos. Na antiguidade as pessoas com deficiência eram apresentadas como aleijadas, mal constituídas, débeis, anormais ou deformadas. Percebidos como degeneração da raça humana no período em que predominava o princípio da eugenia³, essas pessoas eram abandonadas ou eliminadas.

³ Na Grécia antiga, Platão descrevia, em A República, a sociedade humana se aperfeiçoando por processos seletivos (prática comum em Esparta onde já se praticava a eugenia frente aos recém-nascidos). Modernamente, descrições sobre a eugenia foram feitas pelo cientista inglês Francis Galton. Que propôs a seleção artificial para o aprimoramento da população humana segundo os critérios considerados melhores à época. Cunhou o termo eugenia, para designar a melhoria de uma determinada espécie através da seleção artificial.

Com relação às leis que favoreciam as pessoas com deficiência, Silva (1987) aponta que na História Grega existem citações relativas à assistência destinada a pessoas deficientes que são muito mais claras e específicas do que aquelas encontradas em culturas anteriores, contemporâneas ou posteriores.

De acordo com Silva (1987), entre os séc. XVI e XVIII é possível achar normas e decretos falando de pessoas deficientes:

Se buscarmos nos arquivos de nossa História, poderemos surpreender-nos com normas ou decretos que chegam a abordar os problemas de pessoas com defeitos físicos. E se formos pesquisar as atividades de organizações de épocas remotas em diferentes cidades (principalmente entre os séculos XVI e XVIII) certamente que acharemos referências várias a “aleijados”, “enfeitados”, “mancos”, “cegos”, “surdos-mudos” e outros mais. (SILVA, 1987, p. 273).

Sobre assistência aos soldados feridos, havia, por exemplo, em Atenas e em Esparta rivais famosas, determinações oficiais que davam aos soldados feridos e seus familiares vantagens de diversas naturezas. Existiam provisões especiais relacionadas à alimentação, como as que eram consequentes a uma lei de Sólon (640 a 558 a.C.) que determinava: "Soldados feridos gravemente e os mutilados em combate serão alimentados pelo Estado". Silva (1987, p. 98)

Silva (1987) aponta que esse tipo de lei favorecia pessoas consideradas incapacitadas para obtenção ou a garantia de seu próprio sustento, mas que tais provisões não tinham sua origem tanto na sensibilidade a respeito do problema geral dos soldados mutilados durante as muitas batalhas nas quais Atenas estava continuamente envolvida. Foi promulgada devido ao fato de soldados considerados importantes terem ficado inválidos. Sobre os fatos relatados e que perduraram e continuaram acontecendo ao longo da trajetória das sociedades o interesse sempre estava no meio, as ações em prol das pessoas deficientes não eram só benevolência, havia sempre uma classe grupo ou pessoas interessadas ou a serem beneficiadas, e nesse rol, os sem recursos acabavam se beneficiando.

Houve, por muitos séculos, nas cidades de Atenas e de Esparta, determinações que davam aos soldados e seus familiares vantagens que todo povo considerava como justas. Silva (1987, p. 99) descreve que em seu trabalho relativo à constituição de Atenas, intitulado no grego "Athenáion Politéia", Aristóteles (384 a 322 a.C.), um dos maiores sábios de todos os tempos, afirmou taxativamente aos membros do Conselho Ateniense:

O Conselho passará agora a examinar o problema dos deficientes. Existe, de fato, uma lei que estabelece que todo ateniense cujos bens não ultrapassem três "minás" e cujo corpo esteja mutilado ao ponto de não lhe permitir qualquer trabalho, seja examinado pelo Conselho e que seja concedido a cada um deles, às expensas do Estado, dois óbulos por dia para sua alimentação. E existe um tesoureiro dos deficientes, designado para tal ("CONSTITUTION D'ATHÈNE", DE ARISTÓTELES, *apud* SILVA, 1987, p. 99)

Percebe-se, portanto, que não se tratava de mero paternalismo nem de esmola oficializada pelo Estado. O indivíduo tinha seu caso estudado antes de receber os óbulos estabelecidos e ao início da aplicação desses planos não ocorreram muitas fraudes. Defendia-se, na verdade, um direito adquirido pela prestação de serviços à Pátria. Nota-se pelo estudo da História Grega que esse benefício foi aos poucos sendo estendido a outras pessoas com deficiências ou de incapacidade para o trabalho, independentemente da causa do problema, abrangendo eventualmente os pobres em geral. (Silva, 1987, p.99)

Ao encontrar na literatura modelos de adaptações para prevenir deformações em crianças, cogitamos a possibilidade de ser o primórdio da tecnologia assistiva. Neste sentido Silva (1987, p. 102), destaca que já era do tempo de Hipócrates, que certamente deu relevante contribuição ao assunto graças à sua vasta experiência, a adoção de medidas preventivas de defeitos físicos em crianças de pouca idade.

Os gregos e muitos outros povos que viviam no século IV a.C. usavam certos tipos não identificados de recursos artificiais que são citados por Aristóteles meio século após a morte de Hipócrates. A afirmação taxativa do grande filósofo grego é esta: "Todos os movimentos aos quais as crianças podem se sujeitar em idade tenra são muito úteis, mas, a fim de preservar seus frágeis membros de defeitos, tem usado aparelhos mecânicos que fortificam seus membros" ("Politics", de Aristóteles, *apud* SILVA, 1987, p.102).

É importante ressaltar o conceito de tecnologia e sua evolução ao longo do tempo.

Conforme Silva (1987, p. 150), a causa da pessoa com deficiência teve ao longo da história alguns fatos e acontecimentos marcantes, considera o cristianismo relevante na mudança da mentalidade imperante no século IV, e provocou alterações substanciais, pois condenava abertamente muito do que o sistema vigente aprovava, como a libertinagem das pessoas solteiras, a perversão do casamento, a morte de crianças não desejadas pelos pais devido a deformações, dentre muitos.

Também o Imperador Constantino em 315 *apud* Silva (1987), editou uma lei que demonstrava influência dos princípios cristãos de respeito à vida. Em relação aos costumes arraigados que permitia que o pai de família, senhor absoluto de tudo no lar, fizesse morrer o recém-nascido que ele não queria que sobrevivesse, devido a defeitos ou a más formações congênitas. O mesmo Constantino classificou esses costumes de "parricídio" e nesse sentido tomou providências para que o Estado colaborasse tanto para a alimentação quanto para o vestuário dos filhos recém-nascidos de casais mais pobres. Exigiu ainda que essa nova lei fosse publicada e eternizada em todas as cidades da Itália e da Grécia.

Em relação a visão sobre as pessoas com deficiência Silva (1987) cita que:

assim como na velha Europa, a quase totalidade das informações sobre pessoas defeituosas está diluída em comentários relacionados aos doentes e aos pobres de um modo geral, como era usual em todas as demais partes do mundo....também no Brasil a pessoa deficiente foi considerada por vários séculos dentro da categoria mais ampla dos "miseráveis", talvez o mais pobre dos pobres. (SILVA, 1987, p.273)

Analisa ainda, Silva (1987), que os mais afortunados que haviam nascido em "berço de ouro", ou pelo menos remediado, certamente passaram o resto de seus dias atrás dos portões e das cercas vivas das suas grandes mansões, ou então escondidas, voluntária ou involuntariamente nas casas de campo ou nas fazendas de suas famílias. Essas pessoas deficientes menos pobres acabaram não significando nada em termos de vida social ou política do Brasil permanecendo como um "peso" para suas respectivas famílias.

É importante frizar, segundo Silva (1987, p.273), que sempre que analisamos o problema das pessoas com deficiências em épocas passadas da história do mundo, não podemos deixar de prestar a devida atenção à evolução das ciências e de um modo todo especial à evolução do atendimento médico, à existência de recursos de assistência hospitalar das mais variadas naturezas e à manutenção pela sociedade ou pelos governantes, de entidades de beneficências para pobres, pois as pessoas deficientes sempre estiveram inseridas nesses reduzidos contextos.

Na Idade Média, a partir do Cristianismo, as pessoas com deficiências passam a ser alvo de proteção, caridade e compaixão. Exemplo disso foi demonstrado pelo Imperador Constantino citado por Silva (1987). Já a deficiência era justificada pela consternação de pecados ou como salvo-conduto indispensável ao reino dos céus. Período no qual surgem as primeiras instituições como os asilos incumbidos de dar assistência e proteção às pessoas deficientes.

Na Idade Moderna, a filosofia Humanista volta-se para os problemas relacionados ao homem, tendo por base a evolução das ciências. O conhecimento científico assegura as tentativas da educação de pessoas deficientes sob o enfoque da patologia.

Na Idade Contemporânea, com os ideais herdados do período anterior (idade moderna) a partir da Revolução Francesa – igualdade, liberdade e fraternidade – há um movimento mundial em busca de uma consciência social, para a construção dos direitos e deveres do homem, assegurando às minorias o exercício da cidadania no jogo democrático. As transformações político-sócio-culturais demandam novas configurações na busca por uma existência e uma identidade.

Com relação à deficiência Mazzotta (1995 p.16) faz uma análise histórica destacando que: “(...) até o século XVIII, as noções a respeito de deficiência eram basicamente ligadas ao misticismo e ocultismo, não havendo base científica para o desenvolvimento de noções realísticas”. Esclarece que foi na Europa que surgiram os movimentos pioneiros para o atendimento ao indivíduo deficiente, voltados para uma prática educacional.

Considera-se relevante buscar explicações históricas acerca da educação da pessoa com deficiência e sua trajetória. Neste sentido, para uma compreensão das fases ou períodos apresenta-se, de acordo com Jönsson (1994, p.61) *apud* Sasaki (2005), a seguinte divisão:

Século XV antes do século XVI, fase ou período denominado como Exclusão. Nesta época, nenhuma atenção educacional foi oferecida as pessoas com deficiência, que também não recebiam outros tipos de atendimento. A sociedade simplesmente ignorava, rejeitava, perseguia e explorava estas pessoas, então consideradas ‘possuídas por maus espíritos ou vítimas da sina diabólica e feitiçaria’.

Séculos XVII ao início do século XX, Segregação: excluídas da sociedade e da família, pessoas com deficiência eram geralmente atendidas em instituições por motivos religiosos ou filantrópicos e tinham pouco ou nenhum controle sobre a qualidade da atenção recebida.

Século XX décadas de 40 a 80 Integração: Jönsson (1994) *apud* Sasaki (2005), afirma que foi neste contexto que emergiu, em muitos países em desenvolvimento, a ‘educação especial’ para crianças com deficiência, administrada por instituições voluntárias, em sua maioria religiosas com consentimento governamental, mas sem nenhum outro tipo de envolvimento por parte do governo. Algumas dessas crianças passaram a vida inteira dentro das instituições. Surgiram, também, escolas especiais e ainda centros de reabilitação e oficinas protegidas de trabalho, de modo que a sociedade começou a admitir que pessoas com deficiência poderiam ser produtivas, se recebessem escolarização e treinamento. Neste período surgiram as classes especiais dentro de escolas comuns. O que não aconteceu por motivos humanitários e sim para garantir que as crianças com deficiência ‘não interferissem no ensino’ ou ‘não absorvessem as energias do professor’ a tal ponto que o impedissem de ‘instruir adequadamente o número de alunos geralmente matriculados numa classe’ (Chambers & Harman, *apud* Jönsson, 1994, p.62) mencionado por Sasaki (2005)⁴.

Século XX última década e início do século XXI, Inclusão: inspirada no lema do Ano Internacional das Pessoas deficientes “Participação Plena e Igualdade”, tão disseminada em 1981, uma pequena parte da sociedade em muitos países começou a tomar algum conhecimento da necessidade de mudar o enfoque de seus esforços. Para que as pessoas com deficiência realmente pudessem ter participação plena e igualdade de oportunidades, seria necessário que não se pensasse tanto em adaptar as pessoas à sociedade e sim em adaptar a sociedade às pessoas (Jönsson 1994. p 63.) *apud* Sasaki (2005). Isto deu início ao surgimento do conceito de inclusão a partir do final da década de 80 do séc. XX. Sasaki (2005), afirma que países desenvolvidos como os EUA, o Canadá, assim como a Espanha e a Itália foram os pioneiros na implantação de classes inclusivas e de escolas inclusivas.

⁴ (Apostila da Palestra Postura inclusiva de toda comunidade escolar APAE - Januária-MG 2005).

1.1.1 Histórico da pessoa deficiente e da deficiência no Brasil

Pedro Goergen ao prefaciar a obra de Gilberta de Martino Jannuzzi (2006). A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI, confirma algumas ilações e ideias que tinha antes da pesquisa a respeito da trajetória educacional brasileira, ao citar que “a educação foi o centro de atenção e preocupação apenas nos momentos e na medida exata em que dela sentiram necessidade os segmentos dominantes da sociedade.” Continua dizendo que:

enquanto a elite pôde buscar educação no exterior, enviou seus filhos para Portugal ou França; quando a alfabetização se tornou fator condicionante de votos ou requisito para a ideologização como garantia de seu poder, ampliou o círculo daqueles que podiam participar do processo educativo; quando um novo sistema de produção passou a exigir uma instrumentalização mais adequada da mão-de-obra, foram tomadas providências neste sentido. (PEDRO GOERGEN, *apud* JANUZZI, 2006, p.1)

O trecho revela que a educação popular, foi sendo concedida à medida que ela se tornou “necessária” para a subsistência do sistema dominante, e também até o momento em que se estruturaram movimentos populares que passaram a reivindicar a educação como um direito. De maneira que este modelo de interpretação de nossa história educacional fornece elementos para entender a história da educação do deficiente.

De acordo com a apresentação de Pedro Goergen, na época do império, a sociedade era caracterizada por ser rural e desescolarizada. Foi possível silenciar completamente sobre o deficiente e esconder aqueles que mais se distinguiam ou cuja presença mais incomodava.

A exemplo do que ocorria com a educação geral, havia estrito relacionamento entre a educação do deficiente e o modo de organização e reprodução da sociedade de maneira que, enquanto era possível e conveniente, os deficientes eram segregados da sociedade, ao passo que, mais defesa da educação dos anormais foi feita em função da economia dos cofres públicos e dos bolsos dos particulares, pois assim se evitariam manicômios, asilos e penitenciárias, tendo em vista que essas pessoas seriam incorporadas ao trabalho. (Jannuzzi 2006, p.53)

Jannuzzi (2006), levanta a problemática da educação do deficiente em contraposição a educação geral. Refletidos na própria escola, que incorpora expectativas sociais servindo-se de falsos critérios de cientificidade, encarrega-se através do exercício de sua função de transmissora do modelo oficial, de selecionar os “anormais”, usando como critérios um indefinido modelo de “normalidade”.

Tem-se a percepção, de acordo com Jannuzzi (2006, p.2) que ao longo da história, o modo de pensar, de se agir com o diferente depende da organização social como um todo, na sua base material, [...] na organização para a produção em íntima relação com as descobertas das diversas ciências, das crenças, das ideologias, apreendidas pela complexidade da individualidade humana na sua constituição física e psíquica. Daí as diversas formas de o diferente ser percebido nos vários tempos e lugares que repercutem na visão de si mesmo. Os documentos governamentais federais para orientar as decisões nacionais são executados de formas díspares em função da grande dimensão territorial, das especificidades locais, do grau variado de conhecimento e interpretação da realidade.

No final da década de 1979 e início de 1980 a ONU decretou o ano de 1981 como o ano internacional da pessoa deficiente, na época, ainda designadas como portadoras de deficiência. Este fato foi importante, pois a partir deste período diversas ações e atividades começaram a acontecer. Podemos depreender que, se a ONU decretou o ano de 1981 como ano internacional da pessoa deficiente, não foi a toa. Sendo organização que representa os ideários humanistas no mundo, e reconhecida por várias nações, sempre foi assediada para

propor temas internacionais e isto indica que as pessoas com deficiência já estavam se organizando e se mobilizando.

O decreto elegendo o ano de 1981 como o ano internacional da pessoa deficiente, foi considerado pelo movimento da pessoa deficiente como uma alavanca, que a partir de 1982 já teve reflexo no Brasil. Na história brasileira é considerado um movimento político recente, com leis modernas e avançadas para pessoas com deficiência. Hoje o desafio é aproximar esta lei, ainda distante, da realidade.

Através de levantamentos, análises de leituras feitas para esta pesquisa e ao assistir os vídeos documentários sobre a História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil (2010), foi possível notar a importância da ONU ter decretado o ano de 1981 como o ano internacional da pessoa com deficiência, que desencadeou várias ações:

1- No Brasil foi a primeira vez que pessoas com várias deficiências começaram a se reunir. Havia pequenos movimentos iniciando, ainda frágeis; isolados. Cada um cuidando de seu interesse. A partir desse acontecimento começaram a criar uma agenda comum. Este fato pode ser considerado um ganho imensurável.

2- A ONU, na época, considerada por muitos uma agência respeitada, tinha mais força do que hoje. E o fato de ter decretado o ano de 1981 como o ano internacional da pessoa com deficiência proporcionou uma exposição e divulgação na mídia que teve um efeito de alavanca.

A partir daí, em 1982, já começa a ter reflexo no Brasil e demais países. Este fato contribui para colocar o tema da deficiência com mais visibilidade. Foi tão importante que a década seguinte foi decretada como a década das pessoas com deficiência. Este acontecimento foi o marco zero. Importante por ser a primeira vez na história da sociedade que se tomou isso como tema moderno de atenção e isto foi fruto do movimento e mobilização em vários países.

De acordo com depoimentos dos deficientes, agentes e lideranças que fizeram parte do documentário sobre a História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil (2010), a situação começou a mudar porque o que se tinha na década de 50 e 60 do séc. XX, quando começaram as escolas de cegos e surdos no Brasil, era um olhar assistencialista. As pessoas não eram titulares de direitos, desconsideradas como sujeitos e tratadas como objetos. A situação do deficiente começa a mudar gradativamente de uma visão da pessoa com deficiência associada à incapacidade, por uma visão diferente. A de valorizar e considerar a deficiência como parte da diversidade humana. Sendo tais pessoas atores da própria história.

Esta reflexão indica autonomia para romper com a corrente assistencialista, pois como análise histórica, antes existia organização para as pessoas com deficiência, que tutelavam e decidiam pelo deficiente, depois começa-se a criar organizações de pessoas com deficiência assumindo a sua própria voz. Neste sentido, um acontecimento importante considerado de fato um marco foi a declaração do deficiente mental⁵ da ONU em 1970.

A partir desses acontecimentos as pessoas com deficiência avançaram na organização lutando por direito a igualdade para ter voz, pois antes eram tuteladas; cuidadas nas associações que visavam promover o cuidado para as pessoas com deficiência, depois começaram a se organizarem e participarem de movimentos pelos direitos políticos e humanos.

No Brasil o INES - Instituto Nacional de Educação de Surdos e o IBC - Instituto Benjamin Constant, fundados no século XIX por D. Pedro II, eram internatos e só para meninos. Menina cega e menina surda não tinha vez. Ou seja, considerava-se cidadãos apenas os homens, mulheres e escravos eram excluídos. Num certo sentido, mesmo não tendo a época o reconhecimento da igualdade de gênero isto foi um avanço, pois vinham meninos da América Latina porque não existia atendimento nos seus países de origem.

Como análise percebe-se que o IBC junto com o INES eram referência no continente. Os alunos tinham aulas. Aprendiam alguns ofícios durante o internato. Saíam de lá para suas casas, mas não tinham voz. Apesar de um currículo próprio das instituições, durante o século

⁵ Nomenclatura da época.

XIX e parte do séculos XX não eram sujeitos de direitos. Com o ano internacional da pessoa deficiente em 1981 e a década de 1990, considerada um marco para inclusão, começa-se a ver a questão dos direitos e não mais do assistencialismo.

A convenção da ONU preconizou que deficiência era um conceito em evolução. Havia no Brasil a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, Lei de 1989, que já era em decorrência do reconhecimento da luta do ano internacional e dos movimentos da Pessoa com Deficiência que refletiu aí, na política nacional e uma coordenadoria nacional, mas, legalmente ainda se falava em integração da pessoa portadora de deficiência. Observa-se a partir dessas considerações que o movimento social não é linear, as mudanças não acontecem na sua totalidade e nem de forma instantânea.

Percebe-se na contemporaneidade um ranço do modelo de integração e inclusão. Considera-se um avanço difícil por ser uma quebra de paradigma. É uma mudança de pensar e ver. Neste sentido é importante considerar que, tanto na trajetória pessoal, como nas organizações e movimentos sempre haverá avanços e retrocessos. A história tem nos mostrado que nenhum movimento social em nenhuma área é uniforme.

Para a época, o termo pessoa portadora de deficiência já era um avanço por que já tinha a nomenclatura pessoa como substantivo no conceito e o termo/nome deficiência como adjetivo da pessoa, pois antes até mesmo as entidades da área usavam termos pejorativos, como por exemplo, defeituosos.

Socialmente algumas entidades usavam os termos excepcional, mongolóide, débil mental, aleijado. Assim, a utilização do termo pessoa foi um grande passo, sendo posteriormente acrescido as expressões deficiência, pessoa portadora. Posteriormente ainda com a evolução e o amadurecimento, passamos para a expressão: pessoas com deficiência. Na busca por identidade dos movimentos sociais, as palavras são instrumentos importantes de luta política.

Assim, conhecer a história e ter registro através de memória como no documentário sobre a História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil (2010), é importante para verificarmos os acontecimentos, seus atores e as repercussões indicadas em avanços e retrocessos históricos. Se temos conquistas atuais é porque antes tivemos sujeitos que pavimentaram o caminho, embora ainda tenhamos muito que evoluir. Por isso, este vídeo documentário foi um achado importante desta pesquisa.

Ao desvelar o modelo de integração e a ideia de inclusão, na ótica e representação dos atores ligados ao movimento político brasileiro dos deficientes, observamos que este modelo começa por trazer a pessoa com deficiência à sociedade, mas sem mudança. Através de depoimentos no documentário sobre a História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil, em Brasil (2010), pode-se ver que o indivíduo deficiente foi trazido para uma sociedade inacessível, pois segundo os participantes do vídeo esses indivíduos deveriam se adaptar a sociedade e não a sociedade se tornar acessível às pessoas com deficiência. Relatam como exemplo que de nada adianta em qualquer atividade no mundo do trabalho, conseguir uma função para pessoa com deficiência sem dar acessibilidade de forma autônoma ao local de sua atividade. Da mesma forma para acessar uma sala de aula ou ambientes na área do ensino muitos, por falta de rampa, tem a necessidade de contar com a ajuda de outras pessoas, prejudicando sobremaneira a sua autonomia. Ao se retirar as barreiras ganha-se autonomia para chegar em qualquer lugar sem depender de ajuda de terceiros.

Os participantes do vídeo documentário sobre a História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência em Brasil (2010) analisam que, o modelo de integração foi o primeiro modelo pensado que saiu das políticas públicas. As pessoas com deficiência que antes eram pouco lembradas pelo poder público foram percebidas como um problema social. Foi levantado então um questionamento, o que fazer com esse contingente de pessoas que é muito grande? Relatam o surgimento das escolas especiais, políticas especiais e segregatórias criticadas pelo movimento, por colocar em escolas crianças que ninguém vê e que não

convivem com outras crianças e que não andam na cidade. Mas, apesar de serem segregatórias, de alguma forma, representaram uma primeira etapa.

Descrevem, os participantes do vídeo em Brasil (2010), que: no modelo de integração havia concessão de benefícios, assistências, programas e políticas especiais que muitas vezes envolviam segregação. Posteriormente com o avanço, usa-se a expressão da pessoa com deficiência referindo-se a todas as pessoas com deficiência. Existem políticas de discriminação positiva para promover o acesso aos mesmos bens e serviços para todos, a mesma escola, o mesmo sistema habitacional, o mesmo transporte. Já se preconiza que não vai ter transporte, escola sala ou uma turma especial. Há de se fazer um questionamento, seria esta a inclusão que se vislumbra e imagina?.

Não é utopia, mas como horizonte do movimento é perceptível, aí, o desejo de construção da sociedade inclusiva, onde as pessoas não precisariam mais de políticas de discriminação positiva, elas seriam naturalmente respeitadas e entendidas em sua diversidade.

Na perspectiva da Legislação e mobilização social da pessoa com deficiência, o Decreto 3.298 que regulamenta a CORDE- (Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência), que foi elevada a Subsecretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência (SNPD), em 26 de junho de 2009 pela Lei 11.958 e Decreto 6.980, de 13 de outubro de 2009, tem um conceito de deficiência no art. 3º “deficiência é 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”. Esse conceito a partir desse decreto evoluiu, em função da convenção e devido a visão estreitamente médica.

Os participantes do vídeo em Brasil (2010), como reflexão fazem inferências e questionam o que é um padrão de atividade considerado normal? Dizem que “é difícil definir fora da concepção médica um conceito de performance física, sensorial”. Constatam que grande parte do conteúdo dos tratados e convenções que o Brasil participou foram resultado do esforço e colaboração da sociedade civil, muitas vezes demonstrando mais conhecimento sobre o assunto do que os governos e seus representantes. Ressaltam a importância da participação da sociedade civil nas convenções mundiais, uma vez que suas decisões, na maioria das vezes, são ratificadas pelo conjunto de países em um processo rigoroso, os quais tornam essas decisões signatárias e parte das legislações nacionais.

A partir dos documentos consultados foi possível perceber que, a principal mudança de conceito e de inovação para a legislação brasileira, depois que o Brasil ratificou os acordos, e teve avanços em termos de conquistas e direito para a pessoa com deficiências, ocorreram no período entre 1981 e 2006. Foram eles:

- Reconhecimento de tratados na área de direitos humanos, considerando o direito das pessoas com deficiência uma questão de direitos humanos.
- Visão da deficiência como um conceito em evolução.
- A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU que defende a capacidade da pessoa com deficiência através da tomada de decisão apoiada ou assistida poder cuidar de diversos temas de sua vida como qualquer pessoa e ser reconhecido pela justiça como pessoa integralmente capaz.
- Inovação em relação aos tratados anteriores de direitos humanos, por ter um aspecto de desenvolvimento.

É de fato uma mudança de paradigma a definição de pessoa com deficiência sair do modelo médico para o social, pois a questão adquire uma conotação sociocultural e não mais individual, o que gerava segregação.

Os espaços seja em qualquer lugar, esfera ou níveis, têm que ser inclusivos e acessíveis, sendo proibido discriminar as pessoas em razão das deficiências. O modelo de tutela passa para o modelo de desenvolvimento. As pessoas deixam de ser incapazes sendo cuidadas para serem sujeitos que se desenvolvem; que são capazes de participar em igualdade de condições se lhes forem oferecidas a igualdade de oportunidades.

No tratamento recebido como indivíduos e sujeitos de direitos, as pessoas com deficiência adotaram um lema que demonstra sua autonomia “nada sobre nós, sem nós”. De maneira que não se vê mais grupo de médicos montando sociedade, grupo de ajudas para deficientes. Os próprios deficientes sabem o que é melhor para sua situação e para promover a igualdade de condições como síntese de todas as lutas acumuladas através da sua vivência e experiência, onde passaram a ter voz sintetizada a partir de 1981.

1.2 Marcos Históricos e Normativos da Educação Especial no Brasil

A Educação Especial de acordo com Pletsch (2010, p.67), se estabeleceu no final do século XVIII, junto com as instituições especializadas para surdos e cegos nas sociedades ocidentais. Contudo, salienta que foi durante a Revolução Francesa (1789), na qual se reivindicava o fim dos privilégios concedidos à nobreza e o direito a todos de ter acesso à educação escolar, que a Educação Especial se expandiu rapidamente. Bueno (2004) apud Pletsch (2010) aponta que:

A Educação Especial não nasceu para dar oportunidade a crianças que, por anormalidades específicas, apresentavam dificuldades na escola regular. A Educação Especial nasceu voltada para a oferta de escolarização a crianças cujas anormalidades foram aprioristicamente determinadas como prejudiciais ou impeditivas para sua inserção em processos regulares de ensino. (BUENO 2004, p. 27 apud PLETSCHE, 2010, p.67-68)

No Brasil, a expansão da Educação Especial ocorreu, principalmente, no século XX. Entretanto Pletsch (2010, p.68), lembra que já no período colonial (século XVI), provavelmente havia muitos deficientes que passavam despercebidos, realizando atividades simples, como, por exemplo, trabalhos manuais e/ou na agricultura, os quais não exigiam a leitura e a escrita.

Estudos e pesquisa demonstraram em Brasil (2008), no documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008. “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva”, que a escola historicamente se caracterizou pela visão da educação que delimita a escolarização como privilégio de um grupo.

De acordo com Brasil (2008), no documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007 uma exclusão que foi legitimada nas políticas e práticas educacionais reprodutoras da ordem social. A partir do processo de democratização da educação se evidencia o paradoxo inclusão/exclusão, quando os sistemas de ensino universalizam o acesso, mas continuam excluindo indivíduos e grupos considerados fora dos padrões homogeneizadores da escola. Assim, sob formas distintas, a exclusão tem apresentado características comuns nos processos de segregação e integração que pressupõem a seleção, naturalizando o fracasso escolar.

Brasil (2008) no documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, salienta que, a partir da visão dos direitos humanos e do conceito de cidadania fundamentado no reconhecimento das diferenças e na participação dos sujeitos, decorre uma identificação dos mecanismos e processos de hierarquização que operam na regulação e produção das desigualdades. O que explicita os processos normativos de distinção dos estudantes em razão de características intelectuais, físicas, culturais, sociais e linguísticas, entre outras, estruturantes do modelo tradicional de educação escolar.

Na análise de Brasil (2008), no documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, a educação especial se organizou tradicionalmente como atendimento educacional especializado substitutivo ao ensino comum, evidenciando diferentes compreensões, terminologias e modalidades que levaram a criação de instituições

especializadas, escolas especiais e classes especiais. Essa organização, fundamentada no conceito de normalidade/anormalidade, determina formas de atendimento clínico terapêuticos fortemente ancorados nos testes psicométricos que definem, por meio de diagnósticos, as práticas escolares para os alunos com deficiência.

Neste sentido, de acordo com a Comissão de Acessibilidade e Comissão de Valorização da Pessoa com Deficiência, uma das discussões mais frequentes em grupos de inclusão social é como chamar as pessoas que têm deficiência. Sassaki (2003) afirma, que não existe um único termo correto, válido definitivamente em todos os tempos e espaços. Enfatiza que “A razão disto reside no fato de que a cada época são utilizados termos cujo significado seja compatível com os valores vigentes em cada sociedade enquanto esta evoluiu em seu relacionamento com as pessoas que possuem este ou aquele tipo de deficiência”.

A Convenção Internacional para Proteção e Promoção dos Direitos e Dignidade das Pessoas com Deficiência, decidiu que o termo correto utilizado seria “pessoas com deficiência”, encaminhando para ser aprovado e promulgado pela Assembléia Geral da ONU, e futura disseminação por meio de lei nacional em todos os países membros, incluindo o Brasil.

Para Sassaki (2003) dentre vários motivos que levaram os movimentos a terem chegado a expressão “pessoas com deficiência”, destaca-se a postura de não esconder ou camuflar a deficiência, mostrando com dignidade a realidade e valorizando as diferenças e necessidades decorrentes da deficiência. Da mesma forma chama a atenção para o combate aos neologismos que tentam diluir as diferenças tais como “pessoas especiais” ou “pessoas com eficiências diferentes”.

De acordo com Sassaki (2003 p.3), a palavra “portadora” não deve ser usada porque “a condição de ter uma deficiência faz parte da pessoa e esta pessoa não porta sua deficiência. Ela tem uma deficiência. Tanto o verbo ‘portar’ como o substantivo ou o adjetivo ‘portadora’ não se aplicam a uma condição inata ou adquirida que faz parte da pessoa”.

Na busca por novos conceitos ou (re)conceituando as necessidades educacionais especiais, a partir da Declaração de Salamanca, o termo “necessidades educacionais especiais” passou a abranger desde pessoas com dificuldades de aprendizagem decorrentes de condições econômicas e socioculturais, até pessoas com algum tipo de deficiência, altas habilidades ou condutas típicas (também denominados de transtornos globais do desenvolvimento). Pletsch (2010, p.78)

No Brasil, a expressão necessidades educacionais especiais após aparecer nos parâmetros curriculares nacionais em 1988, de acordo com Pletsch (2010) foi instituída oficialmente pelas Diretrizes para Educação Especial na Educação Básica (2001), com o objetivo de superar o modelo médico baseado no diagnóstico da deficiência em favor de um modelo centrado nas necessidades de aprendizagem. Como afirma o documento:

Em vez de focalizar a deficiência da pessoa, [o termo] enfatiza o ensino e a escola, bem como as formas e condições de aprendizagem; em vez de procurar, no aluno, a origem de um problema, define-se pelo tipo de resposta educativa e de recursos e apoios que a escola deve proporcionar-lhe para que obtenha sucesso escolar; por fim, em vez de pressupor que o aluno deve ajustar-se a padrões de “normalidade” para aprender, aponta para a escola o desafio de ajustar-se para atender a diversidade de seus alunos (BRASIL, 2001, p.14 *apud* PLETSCHE, 2010, p.79).

Para Glat e Blanco (2007) *apud* Pletsch (2010, p.80), o termo necessidades educacionais especiais representa uma resposta da interação do aluno com os conteúdos e a proposta pedagógica com a qual se depara em sala de aula, e não como sinônimo de deficiência.

A discussão sobre a terminologia adequada para se dirigir às pessoas com deficiência segundo Pletsch (2010, p.80-81) também é feita por Correia (2003), o qual defende que não podemos “misturar” as necessidades reais oriundas dos aspectos orgânicos da deficiência com

consequências de problemáticas de ordem social, como a pobreza, a gravidez na adolescência e outras condições inseridas na denominada “educação de risco”. Alerta que, procedimento dessa natureza poderia resultar numa perda de tempo para aqueles com necessidades mais acentuadas, ou mesmo num ato prejudicial ou lesivo ao seu desenvolvimento.

Correia (2003, p.16) apud Pletsch (2010, p.81) afirma também que, o conceito de necessidades educacionais especiais tem sido mal empregado, na medida em que os seus defensores fazem discursos generalizando as “necessidades educacionais especiais”, usando o termo sem qualquer crítica à condição real do aluno e às condições sociais nas quais ele vive. Enfatiza o autor que embora tenhamos “necessidades especiais” decorrentes das características que nos são inerentes, como a afetividade que nos liga aos nossos familiares e entes queridos, ressalta que, “a necessidade especial no contexto de sala de aula tem outro significado e não podemos ignorar as peculiaridades de nossos alunos”.

Partindo desses pressupostos Pletsch (2010), considera que:

alunos com necessidades educacionais especiais são aqueles que apresentam dificuldades no processo de ensino aprendizagem, podendo necessitar da mediação e do apoio de serviços especializados em períodos determinados, ou durante todo o seu percurso escolar, de forma a promover o seu desenvolvimento escolar, social e emocional. (PLETSCH, 2010, p.82)

Os termos necessidades educacionais especiais e educação inclusiva guardam um significado amplo. Pletsch (2010, p.82) reconhece que essa delimitação é importante, para evitar o emprego indiscriminado da expressão educação inclusiva associada a slogans vagos em prol da “diversidade ou heterogeneidade humana” e do “respeito às diferenças”. Chama a atenção que esse tipo de discurso esvazia a compreensão sobre o que é viver com algum tipo de deficiência, podendo confundir “diferença” com “desigualdade”, e, dessa forma, anular a diferença entre as pessoas.

Afirma ainda, citando Garcia (2008, p. 16), que os discursos liberais são usados como “estratégias políticas”, pois “lidam com uma perspectiva de possibilitar mais participação dos diferentes grupos sociais, gerando uma sensação de maior igualdade que contribui para manter a desigualdade econômica na medida em que reduz a crítica sobre a mesma”.

Skliar (2006, p.24) ao falar sobre os eufemismos e os diferencialismo na pedagogia, alerta que “é justamente nas mudanças de nomes de eufemismos politicamente corretos que mais se notam os reflexos do diferencialismo”. Parece que há uma necessidade constante de inventar alteridade, e de fazê-la para exorcizar o suposto malefício que os “diferentes” nos criam, já que eles são vistos conforme diz Núria Perez de Lara (2002) apud (Skliar, 2006):

como uma perturbação para a nossa própria identidade. A linguagem da designação não é nem mais nem menos que uma das típicas estratégias coloniais para manter intactas os modos de ver e de representar os outros e assim seguir sendo, nós mesmos, impunes nessa designação e imunes em relação à alteridade. (LARA, 2002 apud SKLIAR, 2006, p.24)

Enfatiza Skliar (2006, p.25) que a questão das mudanças de nomes não produz necessariamente nenhum embate, nenhum conflito, nem inaugura novos olhares em nossas próprias idéias acerca de quem é o outro, de que é sua experiência, de que tipo de relação construímos ao redor da alteridade e de como esta se relaciona consigo mesma, pelo contrário: perpetua, até o cansaço, o poder de designar a distância com o outro.

Skliar (2006, p.25) alerta que não estão acontecendo mudanças radicais nos dispositivos técnicos nem nos programas de formação que constroem discursos acerca da alteridade, seja esta denominada “deficiente” “com necessidades educacionais especiais”, “com diversidade” e “com diferenças” etc. Salienta que há em todas elas a presença de uma

(re)invenção de um outro que é sempre apontado como a fonte do mal, como a origem do problema, como a coisa a tolerar. E, também permanece intocável a nossa produção do outro, para assim nos sentirmos mais confiáveis e mais seguros ao lado dos bons, ao lado do normal e da normalidade.

Sobre as terminologias, Mittler (2003, p.31) questiona se podemos de fato trabalhar em direção a sistemas mais inclusivos e continuar a falar sobre “necessidades educacionais especiais” e quais alternativas seriam aceitáveis com o uso continuado da linguagem que está tornando-se ofensivamente inapropriada. Alerta que o uso contínuo de tal terminologia pode ser considerado tão inaceitável quanto a linguagem sexista ou racista, o que cria estereótipos baseados na ideia das características comuns vinculadas a um rótulo.

Sobre o conceito de necessidades educacionais especiais em trabalho anterior através de um artigo, Mittler (2003, p.32) lembra que o termo cresceu além da sua utilidade e deve ser colocado à parte. Destaca que mesmo se o termo fosse abolido por uma resolução ministerial, o prejuízo causado pelo uso da referida linguagem levaria muito tempo para ser sanado. Salaria que “isto é mais do que um assunto da linguagem do “politicamente correto”, refere-se ao constante uso de palavras que criam ou mantêm um modo de pensar que perpetua a segregação exatamente em um momento em que estamos falando sobre mover-se em direção a sistemas educacionais mais inclusivos e sobre uma sociedade mais inclusiva. Nesse contexto, enfatiza que o uso continuado da palavra “especial” não é um anacronismo, mas também é algo discriminatório.

Mittler (2003, p.32) cita que a introdução do conceito de necessidades no início dos anos 70 do século XX e a sua subsequente adoção no relatório Warnock publicado em 1978 no Reino Unido, foi muito útil. Esse conceito ajudou a mudar a ênfase dos defeitos e dos déficits da criança para a identificação de uma necessidade individual única, desconsiderando-se rótulos trazidos pela categorização (diagnósticos).

Em busca de uma nova terminologia Mittler (2003, p.33), reconhece que o termo “necessidades educacionais especiais” sobreviveu tanto tempo porque não é fácil encontrar um substituto aceitável para ele e também porque está incorporado à legislação. Em algumas áreas, não é muito difícil administrar o termo “especial”. Destaca também que “algumas revistas científicas foram renomeadas, bem como a maioria das escolas de ensino médio mudaram os nomes de seus departamentos de necessidade educacionais especiais (ou mesmo educação remediada) para apoio à aprendizagem (ou currículo). Mittler lamenta ainda não ter sido possível dar um novo nome aos coordenadores de necessidades educacionais especiais, como, por exemplo, coordenadores de apoio à aprendizagem.

1.3 Trajetória da Legislação Brasileira para a Pessoa com Deficiência

Na cronologia da história brasileira, de acordo com Brasil (2008, p. 6-11), os primeiros atendimentos oficiais às pessoas com deficiência “excepcionais” 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.

Pletsch (2010, p.67) ressalta que a implantação desses institutos constituiu um ato isolado, uma vez que não existiam ainda naquele período legislações e ou diretrizes para a educação de maneira geral, muito menos para as pessoas com deficiências.

Na transição do período imperial para República, de acordo com Kassir, (2001); Jannuzzi, (2004); Mazzotta, (2005) *apud* Pletsch (2010, p.68-69) pouca coisa mudou em termos de acesso à educação, pois a economia brasileira, ainda predominantemente rural, não exigia uma mão de obra qualificada. Além disso, alguns estados da federação dispensavam os alunos da obrigatoriedade de frequentarem a escola por morarem longe, por serem pobres e/ou por serem considerados doentes ou deficientes. O trecho do Decreto-Lei 1.216 de 1904

do Estado de São Paulo evidencia este aspecto conforme Jannuzzi (1985) citada por Pletsch (2010):

Não serão matriculados, e, portanto não entrarão no sorteio: a) as crianças com idade inferior a 6 anos incompletos (...); b) os que sofrem de moléstia contagiosa e repugnante; c) os imbecis e os que por defeito orgânico forem incapazes de receber educação (JANNUZZI, 1985, p.41-42 *apud* PLETSCHE 2010, p. 69).

Como ato constitucional a Constituição de 1934 estabeleceu que a educação deveria ser de competência do Estado, ao qual caberia traçar as diretrizes nacionais. Posição reiterada pela Constituição de 1937. Já na Constituição de 1946, a educação foi reconhecida como um direito universal. Kassar, (1999) e Mazzotta, (2005) *apud* Pletsch (2010), relatam que nesse período, com base nos preceitos do pensamento evolucionista presente na ciência moderna em consonância com o discurso liberal, foram criadas as primeiras classes especiais sob a supervisão da inspeção sanitária para separar os “normais” dos “anormais”. Seu objetivo era homogeneizar as classes, as quais seguiam uma concepção da “ortopedia das escolas auxiliares européias”, que tinham uma visão estritamente organicista da deficiência.

Dentro desta trajetória, Brasil (2008) destaca que no início do século XX é fundado o Instituto Pestalozzi - 1926, instituição especializada no atendimento às pessoas com deficiência mental; em 1954 é fundada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE e; em 1945, é criado o primeiro atendimento educacional especializado às pessoas com superdotação na Sociedade Pestalozzi, por Helena Antipoff. Já em 1961, o atendimento educacional às pessoas com deficiência passa a ser fundamentado pelas disposições da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº. 7 4.024/61, que aponta o direito dos “excepcionais” à educação, preferencialmente dentro do sistema geral de ensino.

De acordo com Pletsch (2010, p.70), pela primeira vez aparece a preocupação com o atendimento do deficiente que deveria ocorrer, na medida do possível, na educação regular conforme (art. 88) da Lei nº 74.024. Também o artigo 89 desta Lei garantia a participação privada de instituições filantrópicas e assistenciais particulares na educação das pessoas deficientes e o apoio financeiro público. Como Estado não assumiu por completo o ensino dessas pessoas, houve um crescimento acentuado das instituições especializadas filantrópicas e assistenciais.

O surgimento dessas entidades de acordo com Kassar, (2001, p. 29) *apud* Pletsch (2010, p. 71), teve papel decisivo na constituição da área de Educação Especial no Brasil, muitas vezes “confundindo-se com o próprio atendimento público aos olhos da população, pela gratuidade de alguns serviços”.

Brasil (2008), no documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, pondera que a Lei nº. 5.692/71, que altera a LDBEN de 1961, ao definir ‘tratamento especial’ para os alunos com “deficiências físicas, mentais ou 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 alunos para as classes e escolas especiais.

Pletsch (2010, p.72) ao fazer referência à LDBEN nº. 5.691 de 1971, destaca que esta lei trouxe a preocupação com o acesso das crianças com deficiência à escola sob forte influência da análise aplicada ao comportamento humano. Cita que isto evidenciou, de acordo com Glat e Blanco (2007), o rompimento da Educação Especial com o modelo médico, e sua transição para o modelo educacional, absorvendo os conhecimentos da Psicologia da Aprendizagem, mudando o foco da deficiência do indivíduo em favor das condições do meio e dos recursos usados para o desenvolvimento e a aprendizagem do sujeito. Destaca ainda, de acordo com Glat & Blanco (2007), que foram os médicos os primeiros profissionais a chamarem atenção para a necessidade da escolarização de indivíduos com deficiência, os quais, em sua maioria, encontravam-se, internados em hospitais psiquiátricos.

Em 1973, Brasil (2008), destaca a criação junto ao MEC do 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 efetiva uma política pública de acesso universal à educação, permanecendo a concepção de ‘políticas especiais’ para tratar da temática da educação de alunos com deficiência e, no que se refere aos alunos com superdotação, apesar do acesso ao ensino regular, não foi organizado um atendimento especializado que considerasse as singularidades de aprendizagem desses alunos.

Este órgão foi transformado em 1986 na Secretaria de Educação Especial (SESPE). Para Mazzotta (2005, p.62) apud Pletsch (2010, p.71), as sucessivas mudanças “refletem, sem dúvida, opções políticas diferentes que, por sua vez, criam desdobramentos nos campos financeiro, administrativo e pedagógico”.

De acordo com Pletsch (2010) a criação do CENESP foi considerada por Ferreira & Glat (2003) um marco importante, pois:

deu início a ações mais sistematizadas dirigidas à melhoria e à expansão do atendimento educacional oferecido a pessoas com necessidades educacionais especiais em todas as Secretarias Estaduais de Educação. Por outro lado, a oferta de vagas era insuficiente e o atendimento continuava funcionando como um serviço paralelo à educação “geral”, no qual os alunos que não se enquadravam no sistema regular permaneciam segregados, a maioria em instituições privadas (FERREIRA & GLAT, 2003 apud PLETSCHE 2010, p. 72).

Brasil (2008) analisa que 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, de acordo com Brasil (2008) 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), passam a influenciar a formulação das políticas públicas da educação inclusiva.

Pletsch (2010, p.37) elucida que os preceitos da declaração final de Jomtien, intitulada “Educação para Todos”, desde então vem influenciando a política de educação inclusiva no Brasil, como parte do que deveria ser uma política de “inclusão social”, e foram sintetizados da seguinte maneira:

- a) universalizar o acesso à educação aos grupos historicamente excluídos como os pobres, as minorias étnicas, as mulheres e as pessoas com deficiência;
- b) promover as necessidades Básicas de aprendizagem;
- c) promover a equidade considerando a qualidade do ensino;
- d) priorizar a qualidade garantindo a aprendizagem efetiva;
- e) ampliar os meios e raio de ação da Educação Básica, nesse caso incluindo a esfera familiar e os diversos sistemas disponíveis;
- f) fortalecer alianças que possam contribuir significativamente para o planejamento, implementação, administração e avaliação dos programas de Educação Básica (WCEFA, 1990 apud PLETSCHE, 2010, p.37).

A partir desse arcabouço legal Pletsch, (2010, p.47) elucida que diversos outros dispositivos e diretrizes institucionais foram estabelecidos no sentido de garantir e promover a Educação Básica, inclusive para as pessoas com necessidades especiais. Enfatiza que um desses dispositivos é o estatuto da Criança e do Adolescente (1990), que dispõe, em seu artigo 13, que “a criança e o adolescente gozam de todos os direitos inerentes à pessoa humana” e que as crianças e os adolescentes “portadores de deficiência” têm direito ao “atendimento educacional (...) preferencialmente na rede regular de ensino” (art. 54, inciso III).

Em 1994, de acordo com Brasil (2008) é publicada a Política Nacional de Educação Especial, orientando o processo de “integração instrucional” que condiciona o acesso às classes comuns do ensino regular àqueles que “(...) possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos 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 alunos 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 alunos 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, define a educação especial como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, enfatizando a atuação complementar da educação especial ao ensino regular. Estabeleceu a “matrícula compulsória de pessoas com deficiência em escolas regulares”. De acordo com Pletsch (2010, p.47), em termos de escolarização, pregava-se a preparação prévia dos alunos com deficiência para sua entrada no ensino comum da rede regular, de modo que só eram integrados aqueles alunos que demonstrassem condições de acompanhar os colegas sem necessidades educacionais especiais.

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

Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, 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.

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.

Pletsch (2010, p.48) destaca que ao serem instituídas as diretrizes Nacionais para Educação especial na educação Básica alicerçado na Declaração de Salamanca (UNESCO 1994), este documento oficializou em nosso país os termos “educação inclusiva” e “necessidades educacionais especiais”, passando a regulamentar a organização e a função da

Educação Especial nos sistemas de ensino da Educação Básica, bem como os locais de atendimento e as propostas de flexibilização e adaptação curricular. Para Garcia (2004) *apud* Pletsch (2010), embora o documento seguisse os mesmos parâmetros da política Nacional de Educação Especial elaborado em 1994, trouxe como novo os serviços de “apoio pedagógico” para aqueles alunos com necessidades educacionais especiais em classe comum.

Outro ponto também destacado por Pletsch (2010, p.48) é o artigo II do referido documento que atribui à instituição escolar a responsabilidade de “organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos”. Entretanto, pondera que:

como pode a escola, sem qualquer suplementação adicional de recursos, promover uma educação com “qualidade” para todos? se a inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais exige uma série de investimentos equipamentos e, muitas vezes, profissionais especializados não disponíveis na instituição escolar. (PLETSCH, 2010, p.48)

Ressalta conforme BRASILa (2001, p. 12) que o próprio documento assinala este aspecto: “(...) essa política inclusiva exige garantia de recursos financeiros”.

Pletsch (2010, p.46) lembra que por meio do artigo 87 a LDBEN através das suas Disposições Transitórias (Título IX), instituiu, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação Para Todos, a “década da educação” para os dez anos seguintes. Além de determinar a elaboração de um Plano Nacional de Educação que envolvesse todos os entes federativos, com destaque para a Lei nº 10.172 referente ao orçamento da educação, no qual o papel da União diminuiu enormemente, seguindo a tendência de descentralização do sistema, com o objetivo de “otimizar” os recursos orçamentários, humanos e físicos já existentes nos municípios e estados.

O Plano Nacional de Educação - PNE, Lei nº. 10.172/2001, analisado por Brasil (2008), 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 alunos, aponta um déficit referente à oferta de matrículas para alunos com deficiência nas classes comuns do ensino regular, à formação docente, à acessibilidade física e ao atendimento educacional especializado. De maneira que uma política deve ser pensada de forma integrada e articulada não só no seu contexto, mas analisando trajetória passada e perspectiva futura.

Na opinião de Glat, Ferreira, Oliveira & Senna (2003) *apud* Pletsch (2010, p.46) esse pressuposto não vai ao encontro das demandas para tornar a escola inclusiva, como prioriza o próprio documento. Outra crítica dispensada ao documento, segundo Pletsch (2010, p.46), foi feita por Ferreira & Glat (2003) e Cury (2005) e se refere ao condicionamento da distribuição dos recursos entre os municípios de acordo com o número de alunos matriculados sem a previsão de maiores investimentos em outras áreas, o que comprometia a qualidade, particularmente nos municípios mais pobres, carentes de projetos e/ou programas complementares para a ampliação de recursos.

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.

É importante reiterar, de acordo com Pletsch (2010, p.46), o aspecto da LDBEN que faz referência à educação de “pessoas com necessidades especiais” que dedica um capítulo à Educação Especial. Ponto polêmico que foi recebido com reservas por parte daqueles que defendiam a proposta de “educação inclusiva” por entenderem que a nova lei não garantia o direito de acesso à escola e aos eventuais apoios para todos os alunos, pelo fato de que, em seu art. 58, proclamava o ensino dessas pessoas “preferencialmente” na rede regular. O texto ao usar a expressão preferencialmente não é claro deixando a interpretação dúbia, dando margem para outras interpretações.

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

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

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

Em 2004, o Ministério Público Federal divulga o documento *O Acesso de Alunos 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 alunos 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, o Programa Brasil Acessível é implementado com o objetivo de promover e apoiar o desenvolvimento de ações que garantam a acessibilidade.

Neste mesmo ano de acordo com BRASILa (2004) *apud* Pletsch (2010, p.50) foi aprovado o Projeto de Lei nº 3. 219, que cria o Estatuto dos Portadores de Necessidades Especiais, segundo o qual “o Poder Público criará oportunidades de acesso ao portador de necessidades especiais à educação, adequando currículos, metodologias e material didático aos programas educacionais a ele destinados”, o que deixa implícito a proposta de inclusão em rede regular de ensino.

O Decreto nº. 5.626/05, regulamenta a Lei nº. 10.436/2002, visando a inclusão dos alunos surdos, dispõe sobre a inclusão de Libras como disciplina curricular; a formação e a certificação de professor, instrutor e tradutor/intérprete de Libras; o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para alunos 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 são formados centros de referência para o atendimento educacional especializado aos alunos com altas habilidades/superdotação, a orientação às famílias e a formação continuada aos professores. Nacionalmente, são disseminados referenciais e orientações para organização da política de

educação inclusiva nesta área, de forma a garantir esse atendimento aos alunos 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, estabelece que os Estados Parte 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:

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; 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).

Em 2006, a Secretaria Especial dos Direitos Humanos, o Ministério da Educação, o Ministério da Justiça e a UNESCO lançam o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos que objetiva, dentre as suas ações, fomentar, no currículo da educação básica, as temáticas relativas às pessoas com deficiência e desenvolver ações afirmativas que possibilitem inclusão, acesso e permanência na educação superior.

Em 2007, no contexto com o Plano de Aceleração do Crescimento - PAC, é 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, é reafirmada 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 (Doc. 2007, p. 09 *apud* Brasil 2008a).

O Decreto nº. 6.094/2007 estabelece 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 alunos, fortalecendo a inclusão educacional nas escolas públicas.

Ainda no contexto do PDE, Pletsch (2010, p.50) lembra que a Secretaria de Educação Especial (SEESP) lançou, em setembro de 2007, a versão preliminar de uma “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva”, propondo o fim dos serviços educacionais especializados em escolas e/ou classe especial em instituições filantrópicas, comunitárias e em todas as demais destinadas somente ao atendimento especializado. Esta ação recebeu inúmeras críticas, do meio acadêmico e de organizações educacionais especializadas não-governamentais, como a Federação Nacional da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE).

Costa (2007), ao analisar a Legislação, Políticas Públicas em Educação Especial e a inclusão escolar de alunos com necessidades especiais, reflete que:

é possível nos desafios e perspectivas para implementação das políticas públicas em educação inclusiva nas escolas públicas regulares em consonância com os documentos oficiais, admitir perspectivas para a

organização da escola e o apoio aos professores na concretização do processo de inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais. (COSTA 2007, p. 48)

Diz ainda que isso é possível por intermédio:

do exercício da gestão democrática, participativa, coletiva e solidária na escola por parte de todos os profissionais, alunos, famílias e comunidade; do debate; da responsabilidade compartilhada; do planejamento coletivo e cooperativo na elaboração e implementação do Projeto Político Pedagógico que contemple a democratização da escola, incluindo a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais; do respeito à experiência histórica dos professores e seus alunos com necessidades educacionais especiais, considerando também a experiência entre diferentes subjetividades como componente da formação de professores, gestores, alunos e pais nas escolas. (COSTA, 2007, p. 48)

Desde a década de 1990 do séc. XX, os recursos investidos no financiamento da educação tem sido proclamado como suficientes, cabendo somente ao Estado *otimizar* a sua utilização, mediante o fomento a uma maior *participação* voluntária da “sociedade civil”, (PLETSCH 2010, p.52-53).

Quanto ao aspecto legal da inclusão, os educandos com necessidades educacionais especiais, têm direitos e deveres garantidos pela Constituição da República (1988), previstos em vários de seus artigos, destacando-se o art. 227, §1º, II:

§1º O Estado promoverá programas de assistência integral à saúde da criança e do adolescente, admitida a participação de entidades não governamentais e obedecendo os seguintes preceitos:

(...) II- criação de programas de prevenção e atendimento especializado para os portadores de deficiência física, sensorial ou mental, bem como de integração social do adolescente portador de deficiência, mediante o treinamento para o trabalho e a convivência, e a facilitação do acesso aos bens e serviços coletivos, com a eliminação de preconceitos e obstáculos arquitetônicos.

A partir da análise dos atuais dispositivos legais, pode-se inferir que, hoje, o modelo brasileiro de educação profissional através da organização de escolas inclusivas poderá contribuir para a democratização da educação e da sociedade.

1.3.1 Educação especial e inclusiva convergências ou divergências?

Na transposição da educação especial e educação inclusiva de acordo com Pletsch & Glat, (2006, 2007) apud Pletsch (2010, p.83) o estabelecimento da Política de Educação inclusiva pode criar uma falsa dicotomia entre a referida política e a educação especial, como se o advento de uma representasse a descontinuidade da outra. Essa dicotomia é em parte resultado da experiência brasileira na qual, com poucas exceções, as iniciativas de práticas escolares inclusivas têm sido oriundas da educação especial. Pletsch alerta, conforme Bueno (2008), que esta realidade pode estar atrelada às modificações na tradução da Declaração de Salamanca sobre o âmbito da educação das pessoas com necessidades educacionais especiais. Segundo este autor a versão original do documento sobre direito à educação das pessoas com necessidades educacionais não deixa claro se deveria ser no ensino especial ou no regular.

Pletsch (2010, p.84) ressalta que de acordo com Glat e Blanco (2007, p.18) a educação especial é entendida como uma área de conhecimento que busca desenvolver teorias, práticas e políticas direcionadas ao atendimento e à melhoria da educação de pessoas com algum tipo de necessidade educacional especial. “Constitui-se como um arcabouço consistente de conhecimentos teóricos e práticos, estratégias, metodologias e recursos para auxiliar a

promoção da aprendizagem de alunos com deficiências e outros comprometimentos”. Entende que o termo não pode ser considerado como antagônico ou dicotômico à proposta inclusiva.

Pletsch (2010, p.85) afirma baseado em Beyer (2008, p.78) que é um equívoco “simplesmente ‘importar’ a educação especial para a educação inclusiva, sem revisões teórico-instrumentais (...) também é um equívoco ignorar ou romper com o acervo histórico da educação especial”. Diante disso conceitua educação especial como a “transposição sistemática e conceitual da educação especial, dos redutos históricos de sua atuação (escolas e classes especiais, instituições especializadas, clínicas, etc), para uma atuação pedagógica conjugada com os educadores e professores da escola comum”.

Pletsch (2010, p.87) sustenta que falta conhecer a realidade, e com base nas descrições fornecidas pelos próprios gestores da educação, evidenciou-se que são poucas as experiências e práticas de fato bem conhecidas e estudadas, seja pelo poder público, seja pela instituição de ensino. Faltam avaliações empíricas consistentes sobre como vem ocorrendo esse processo em sala de aula, à luz da realidade social, política e econômica brasileira. Destaca que mesmo sem conhecimento específico, os casos considerados bem sucedidos referem-se a auto-inclusão ou seja, pessoas que foram incluídas pelo seu próprio esforço e não por mérito de uma política pública a elas dirigidas. Alerta também Pletsch que faltam pesquisas de campo que se debrucem sobre as necessidades reais das escolas para efetivação da política de educação inclusiva.

No aspecto legal, como sustentação evidenciadas nas questões problema desta pesquisa, fica claro que leis por si só não são garantias para inclusão. Pletsch (2010, p.87), também sustenta que apesar da profusão de leis e políticas pró-inclusão, algumas pesquisas mostram que as condições necessárias para a plena implementação dessa política dirigida para as pessoas com deficiências ainda não foram asseguradas nas escolas públicas. Além dos obstáculos já sinalizados, existem inúmeros outros fatores que inviabilizam a concretização da inclusão, tais como: o número excessivo de alunos nas salas de aulas; os procedimentos inadequados de avaliação; a falta de conteúdos e atividades “adaptadas” para atender os alunos com necessidades especiais; a precária acessibilidade física de muitas escolas; a descontinuidade de programas bem sucedidos em função de mudanças de governos; não menos importante, as barreiras culturais, como o preconceito e a estigmatização.

Pletsch (2010, p.88), nos chama atenção que além de várias barreiras e mesmo depois de quase duas décadas da Declaração de Salamanca, ainda não há consenso entre os pesquisadores sobre onde deve ser escolarizado o aluno com necessidades especiais e quem é responsável por tal ação.

Pode-se inferir que o motivo de ainda estarmos Tateando nesta questão da inclusão no Brasil, tem haver tanto com a falta de experiência e vivência, pois nossos modelos não refletem a realidade nacional e sim cópia de outros países com realidade dispare, quanto segundo Pletsch (2010, p.88), pela existência e divisão de grupos com visão diferentes sendo: um que defende a inclusão “total” e outro inclusão em “processos”. Neste debate e embate de modelos entre os grupos Pletsch (2010) alerta que:

- a) o grupo denominado inclusão por processo, considera que o objetivo principal da escola é auxiliar o aluno a dominar habilidades e conhecimentos necessários para a vida futura, dentro e fora da escola; o grupo denominado inclusão total, por sua vez, acredita que as escolas são importantes mais pelas oportunidades que oferecem para fazer amizades, mudar o pensamento estereotipado sobre as incapacidades e fortalecer as habilidades de socialização;
- b) o grupo denominado inclusão por processo defende a manutenção do contínuo de serviços que permite a colocação desde a classe comum até os serviços hospitalares, enquanto o grupo denominado inclusão total advoga a colocação apenas na classe comum da escola regular e a extinção do contínuo;
- c) o grupo denominado inclusão por processo acredita que a capacidade de mudança da classe comum é finita, e mesmo que uma reestruturação ocorra a escola comum não será adequada a todas as crianças; já o grupo denominado inclusão total, crê na possibilidade de reinventar a

escola, a fim de acomodar o que, ao seu ver, constitui a diversidade humana (MENDES, 2006, p. 394 *apud* PLETSCHE 2010, p. 88).

Pletsch (2010, p.89) sobre esse debate, cita Lieberman (2003) o qual adverte que opor-se à inclusão de todos não é fácil, pois os apelos a favor da mesma são muito poderosos em termos emocionais e nem sempre podem ser tratados de forma racional, pois refletem ideais humanitários de uma sociedade mais justa. No entanto, o autor questiona as estratégias a serem usadas, como, por exemplo, acabar com o *continuum* de serviços da Educação Especial para aqueles que dela necessitam. Nas suas palavras:

Mostrar-se contra a inclusão total como política pública, como política educacional não significa ser a favor da exclusão. Significa, sim, ser a favor da hipótese de escolha. Uma coisa é defender a colocação de um aluno com uma problemática severa numa classe regular, outra muito diferente é falar em fechar todos os serviços especiais por estes se caracterizarem por uma certa separação (LIEBERMAN, 2003, p. 92-93 *apud* PLETSCHE, 2010, p.89).

O texto mostra a necessidade de cautela e atenção aos riscos acerca da defesa da exclusividade da educação inclusiva. Pletsch (2010, p.89) lembra que Glat & Blanco (2007, p. 32) também endossam o argumento a favor da manutenção dos serviços especializados, afirmando que:

No entusiasmo em aderir ao novo modelo, algumas redes de ensino têm descontinuado os serviços especializados, com resultados nem sempre meritórios no que diz respeito à apropriação dos conteúdos escolares por alunos com necessidades educacionais especiais. Ao se pensar na efetivação concreta de uma proposta como a Educação Inclusiva, há que se ter cautela, pois uma transformação radical e imediata do sistema educacional — antes de um acúmulo de experiências sistemáticas que permitam uma análise crítica desse processo — nem sempre é sustentável. (GLAT & BLANCO, 2007, p.32 *apud* PLETSCHE, 2010, p.89)

Mendes (2006) *apud* Pletsch (2010, p.89) adverte que a implementação dos pressupostos da inclusão total no Brasil pode significar o fim da chance de muitos alunos com necessidades mais acentuadas terem acesso de fato à educação escolar.

Também Silva (2003) segundo Pletsch (2010) corrobora com este argumento, ao afirmar que:

a inclusão total, entendida como a “colocação de todos os indivíduos indistintamente na classe comum”, embora desmistifique “a necessidade de ensino especial de alguns”, por outro pode “decretar o fim dos atendimentos especializados os quais, mesmo sob todos os questionamentos quanto às suas práticas, ainda constituem, no contexto brasileiro, o único veículo de tentativa de escolarização de muitos indivíduos, sobretudo os deficientes mais severos” (SILVA, 2003, p.44 *apud* PLETSCHE, 2010, p.89).

Considerando que a inclusão não se restringe apenas ao espaço da escola, Kassar, Oliveira e Silva (2007), *apud* Pletsch (2010, p.89-90) enfatizam que o problema da inclusão total está na falta de uma discussão mais contextualizada, por não ser um questão “abstrata”, isolada do todo social.

Diante da perspectiva de uma concepção social de deficiência Pletsch (2010, p.90-91) crítica que essa reduz o fenômeno da deficiência a uma questão de acessibilidade apenas. Ou seja, a pessoa estaria em situação transitória de deficiência por falta de recursos de acessibilidade no ambiente em que vive. Analisa que era como se oferecesse, por exemplo, recursos de tecnologias assistivas ao cego e ao deficiente físico, e suas deficiências “deixariam magicamente de existir”. E ainda considerando que eliminando apenas as barreiras a acessibilidade fosse promovida, e a deficiência seria superada.

Para Erenice Carvalho (2007, p.81) *apud* Pletsch (2010, p.91) o discurso do “desenvolvimento inclusivo” é atraente, pondo em questão antigas tradições hegemônicas, como, por exemplo, a transitoriedade para algumas deficiências consideradas permanentes. Chama a atenção que: o foco colocado na acessibilidade “como panacéia e solução única para a deficiência e, conseqüentemente, para a inclusão social e escolar” pode acabar invocando o princípio da inclusão social plena e irrestrita, até que seja negada a deficiência. Para a referida autora, esse discurso pode, inclusive, minimizar o debate e as reivindicações em torno dos direitos sociais das pessoas com deficiência.

Pletsch (2010, p.91-92) chama atenção, para essa vertente, em função de dois motivos: primeiro, porque retoma a concepção “econômica” de educação presente da Declaração de Educação para Todos, menciona que tem o objetivo, segundo Bieler (2008, p.1), de melhorar “a eficácia das ações em prol do desenvolvimento socioeconômico” em que a “contribuição de cada ser humano” à economia — ou seja, a venda da sua força de trabalho — é necessária, inclusive a das pessoas com deficiência, segundo, pelo foco dado à acessibilidade baseada no conceito de “desenho universal” como sinônimo de “inclusão”, já presente de forma implícita na Declaração de Guatemala, e que vem sendo difundida pelo Ministério da Educação a implementação das salas de recursos multifuncionais, espaços contendo computadores com programas de leitura para deficientes visuais, impressoras em Braille, livros com fontes maiores e outros equipamentos (BRASIL, 2008).

Alerta que é preciso ficar atento para que esses espaços não sejam reduzidos a espaços de acessibilidade temporários, mas possam funcionar como um conjunto de ferramentas a serem usados como apoio para o trabalho realizado em sala de aula comum.

Ainda nesta direção, Glat, Fontes & Pletsch (2006) *apud* Pletsch (2010) apontam que:

As conquistas no campo da Educação Especial como área de conhecimento, pesquisa e prática profissional têm muito a contribuir com a Educação Inclusiva e é a partir do diálogo entre estes dois modelos de Educação que uma nova forma de se pensar a escola poderá surgir, capaz de atender às necessidades educacionais especiais de cada um de seus alunos, não somente daqueles com deficiência, condutas típicas ou altas habilidades, mas todos aqueles atualmente marcados pelo ciclo da exclusão e do fracasso escolar (GLAT, FONTES & PLETSCH, 2006, p.25 *apud* PLETSCH, 2010, p.93).

Adverte que, para efetivar a inclusão no contexto escolar há de se levar em conta as múltiplas dimensões vivenciadas pelas pessoas com deficiência, pois suas vidas, assim como de todos os seres humanos, são formadas por diferentes experiências e relações sociais. (2010, p.93)

Pletsch (2010, p.94) reitera, que a política de inclusão escolar não deve negligenciar o papel da escola como espaço privilegiado de acesso e construção do conhecimento sistematizado e historicamente disseminado. Neste sentido ilustra com as palavras de Rossal (2000, p.83):

Matricular na escola regular, sob o pretexto de oferecer um convívio social ou escolar aos diferentes, não garante aos alunos a concretização do processo de inclusão. É preciso que seja oferecido e garantido a todas às crianças o acesso aos diferentes tipos de saber, o respeito às individualidades e a participação no processo educacional em toda dignidade e respeito que lhes são devidos (ROSSAL, 2000, p. 83 *apud* PLETSCH, 2010, p.94)

Com base em Ainscow (2004) citada na sua Dissertação de Mestrado no ano de 2005 Pletsch, (2005) *apud* PLETSCH, (2010, p.94) defende que a referida proposta deveria estar ancorada no ambiente escolar em três elementos: a) *a presença*, que significa o aluno “estar na escola”, isto é, substituir o isolamento do ambiente privado pela inserção do indivíduo num espaço público de socialização e aprendizagem; b) *a participação*, que depende não apenas de “estímulos” de colegas e professores, mas do oferecimento das condições necessárias para que

o aluno possa participar realmente das atividades escolares; c) a *construção de conhecimentos*, função primordial da escola, sem a qual pouco adianta os outros dois itens anteriores. (p.95).

Pletsch, (2010, p.95-96) acredita que inserir o aluno com necessidades educacionais especiais significa promover processos de mediação cultural e social para construção de aprendizagens significativas que possibilitem o desenvolvimento de sua autonomia e cidadania, aponta conforme estudo anterior que as pesquisas na área deveriam envolver pelo menos três dimensões:

A primeira seria a dimensão político-institucional, que diz respeito à maneira pela qual as leis, diretrizes e normas que delimitam os contornos gerais da proposta de inclusão educacional são aplicadas no cotidiano da escola e de que forma condicionam ou não a prática docente.

A segunda dimensão engloba as estratégias e ações desenvolvidas pelos professores no processo de ensino-aprendizagem em classes com alunos com necessidades especiais incluídos. Na qual defende focalizar a forma pela qual os professores orquestram o processo coletivo de ensino-aprendizagem, no bojo da proposta inclusiva.

A terceira dimensão se refere à cultura escolar, isto é, ao conjunto de crenças, valores e normas que orientam as práticas dos diversos agentes escolares, professores, coordenadores pedagógicos, diretores e demais profissionais envolvidos no processo ensino-aprendizagem em relação à inclusão educacional de alunos com necessidades especiais.

Pletsch, (2010) destaca que:

o campo prioritário de investigação da Educação Especial consiste em avaliar de forma relacional como essa legislação é aplicada nas condições reais das práticas pedagógicas oferecidas para os alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas comuns, para assim desenvolver estratégias de intervenção que facilitem a implementação desta proposta de forma colaborativa com o ensino regular. (PLETSCH, 2010, p.97-98)

Acredita conforme Glat (2007, p.187) que: “a educação inclusiva é a questão mais atual da Educação Especial, justamente por colocar para a área o desafio de participar do contexto da escola comum, mantendo, porém, sua especificidade”.

Dentro do financiamento da educação no contexto da política de educação inclusiva Pletsch 2010, (p.52-53) menciona que desde a década de noventa do século XX, os recursos investidos no financiamento da educação têm sido proclamados como suficientes, cabendo somente ao Estado *otimizar* a sua utilização, mediante o fomento a uma maior *participação* voluntária da “sociedade civil”. Salaria que em documento sobre os impactos da Declaração de Salamanca nos estados brasileiros, o próprio MEC defende maiores investimentos para viabilizar a proposta de educação inclusiva, pois conforme Brasil, (2006, p.35) *apud* Pletsch (2010, p.53). “o baixo financiamento previsto nos orçamentos públicos” compromete “o processo de inclusão escolar, ou melhor, o próprio acesso ao conhecimento, e aqui não só desses alunos”.

Pletsch (2010, p.53-54) faz menção a documentos internacionais os quais apontam que a inclusão é desejável por ser um excelente expediente mais “econômico”. Enfatiza que isso ficou evidente em análise recente feita por Susan Peters (2003, p.2), encomendada pelo Banco Mundial, segundo a qual incluir crianças com necessidades especiais em “classes ‘normais’ é bastante eficaz em função dos custos”. Também com base no relatório da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) de 1994, de acordo com Pletsch (2010) esta mesma autora estima que “a colocação de crianças em classes ‘normais’ é sete a nove vezes mais econômico do que colocá-las em escolas especiais”.

A preocupação do Banco Mundial com o “custo” da deficiência foi constatado por Pletsch (2010, p.54) no relatório “Deficiência e desenvolvimento” elaborado pelo economista Robert Metts em 2000, no qual afirma que:

o impacto da deficiência tende a reduzir o produto econômico ao reduzir ou eliminar as contribuições econômicas de certos membros da sociedade, em particular das pessoas com deficiência, dos membros das suas famílias e dos amigos mais próximos. O volume do produto econômico que se reduz por este motivo equivale ao custo econômico da deficiência” (ROBERT METTS, 2000, p.21 *apud* PLETSCH 2010, p.54).

1.4 Acessibilidade: conceito e histórico

Tendo em vista a questão da acessibilidade de estudantes com deficiência ou necessidades específicas no ensino, bem como os serviços oferecidos nas instituições onde são ingressos, tema central dessa pesquisa, se faz necessário apresentar o conceito e entendimento do termo acessibilidade.

De acordo com Sasaki (2010b) o termo "acessibilidade" começou a ser utilizado há pouco tempo. Historicamente, a origem do uso desse termo para designar a condição de acesso das pessoas com deficiência originou-se a partir dos serviços de reabilitação física e profissional no século XX, na década de 40.

Já na década de 1950, com a prática da reintegração de adultos reabilitados ocorrida na própria família, no mercado de trabalho e na comunidade em geral, profissionais de reabilitação constatavam que essa prática era dificultada e até impedida pela existência de barreiras arquitetônicas nos espaços urbanos, nos edifícios e residências e nos meios de transporte coletivo. Surgia, assim, a fase da integração que duraria cerca de 40 anos até ser substituída gradativamente pela fase da inclusão.

Na década de 1960, algumas universidades americanas iniciaram as primeiras experiências de eliminação de barreiras arquitetônicas existentes em seus recintos: áreas externas, estacionamentos, salas de aula, laboratórios, bibliotecas, lanchonetes etc. Para Mazzoni *et al.* (2001) para se compreender o conceito de acessibilidade:

é importante conhecer a história mais recente desse movimento, que pode ter sua origem datada no início dos anos 60, quando surge, na área da arquitetura, tanto nos EUA como na Europa, o conceito de projetos livres de barreiras, focado principalmente na deficiência física, em particular nos problemas de circulação que afetam as pessoas usuárias de cadeiras de rodas. (MAZZONI *et al.* 2001, p.30)

Na década de 1970, graças ao surgimento do primeiro centro de vida independente⁶ do mundo (que aconteceu na cidade de Berkeley, Califórnia, EUA), aumentaram as preocupações e os debates sobre a eliminação de barreiras arquitetônicas, bem como a operacionalização das soluções idealizadas.

Na década de 1980, é importante destacar que impulsionado pela pressão do Ano Internacional das Pessoas Deficientes (1981), o segmento de pessoas com deficiência desenvolveu verdadeiras campanhas em âmbito mundial para alertar a sociedade a respeito das barreiras arquitetônicas e exigir não apenas a eliminação delas (desenho adaptável) como também a não inserção de barreiras já nos projetos arquitetônicos (desenho acessível). Pelo desenho adaptável, a preocupação centra-se na adaptação dos ambientes obstrutivos. Já pelo desenho acessível, a preocupação focaliza as exigências que devem pautar o trabalho de

⁶ Compreende o movimento a filosofia, serviços, equipamento, centros, programas e processos em relação aos quais as figuras centrais são os cidadãos com deficiência que se libertaram ou estão em vias de se libertar da autoridade institucional ou familiar.

arquitetos, engenheiros, urbanistas e desenhistas industriais para que não incorporem elementos obstrutivos nos projetos de construção de ambientes e utensílios. Tanto no desenho adaptável como no acessível, o beneficiado específico é a pessoa com deficiência.

Na segunda metade da década de 1980, surgiu o conceito de inclusão contrapondo-se ao de integração. Na década de 1990, começou a ficar cada vez mais claro que a acessibilidade deverá seguir o paradigma do desenho universal, segundo o qual os ambientes, os meios de transporte e os utensílios devem ser projetados para todos e, portanto, não apenas para pessoas com deficiência.

Sasaki (2010, p.67-68) destaca que, com o advento da fase da inclusão, hoje entendemos que a acessibilidade não é apenas arquitetônica, pois existem barreiras de vários tipos também em outros contextos que não o do ambiente arquitetônico.

Os contextos de acessibilidade foram classificados e definidos em função das leis e também em consequência dos princípios da inclusão nas seguintes áreas:

Acessibilidade arquitetônica: sem barreiras ambientais físicas nas residências, nos edifícios, nos espaços urbanos, nos equipamentos urbanos, nos meios de transporte individual ou coletivo;

Acessibilidade comunicacional: sem barreiras na comunicação interpessoal (face a face, língua de sinais), escrita (jornal, revista, livro, carta, apostila etc., incluindo textos em braille, uso do computador portátil), virtual (acessibilidade digital);

Acessibilidade metodológica: sem barreiras nos métodos e técnicas de estudo (escolar), de trabalho (profissional), de ação comunitária (social, cultural, artística etc.), de educação dos filhos (familiar);

Acessibilidade instrumental: sem barreiras nos instrumentos, utensílios e ferramentas de estudo (escolar), de trabalho (profissional), de lazer e recreação (comunitária, turística, esportiva etc.);

Acessibilidade programática: sem barreiras invisíveis embutidas em políticas públicas (leis, decretos, portarias etc.), normas e regulamentos (institucionais, empresariais etc.);

Acessibilidade atitudinal: sem preconceitos, estigmas, estereótipos e discriminações, nas pessoas em geral. Lembra ainda que, a acessibilidade tecnológica não constitui um outro tipo de acessibilidade e sim o aspecto tecnológico que permeia as acessibilidades acima, com exceção da atitudinal.

Embora o conceito de acessibilidade seja diverso, o entendemos como: caminho e ação livre de qualquer barreira, impedimento físicos, sociais e culturais, preconceitos ou atitudes em relação as pessoas e o meio social em que vivem.

1.4.1 Acessibilidade e a legislação

O Decreto Federal 5.296/2004 define acessibilidade como “condição para utilização, com segurança e autonomia, total ou assistida, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos; das edificações; dos serviços de transporte e dos dispositivos, sistemas e meios de comunicação e informação por pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida”.

A Norma Brasileira (NBR) 9050 define acessibilidade como “possibilidade e condição de alcance, percepção e entendimento para a utilização com segurança e autonomia de edificações, espaço, mobiliário, equipamento urbano e elementos” ABNT (2004, p.2). Considera-se esta norma como condição indispensável para a garantia do direito de acesso aos espaços públicos e instituições de prestação de serviços.

Nos ambientes educacionais atualmente encontramos estudantes com e sem limitações psicomotoras e sensoriais. Neste sentido, a instituição de ensino deve ter conhecimento e atenção das diferenças existentes entre o seu público e buscar atender seus direitos com vistas a um tratamento igualitário, mas respeitando a individualidade e especificidade de cada um.

Costa (2007, p.42-43), ao comentar documentos que destacam a educação dos estudantes com deficiência na perspectiva da inclusão escolar, cita a Portaria n.º 3.284-7/11/2003/MEC que dispõe sobre os requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições. Diz que o princípio fundamental da referida Portaria (MEC, 2003), é: “(...) assegurar, aos portadores de deficiência física e sensorial, as condições básicas de acesso ao ensino superior, de mobilidade e de utilização de equipamentos e instalações das instituições de ensino”.

A NBR 9050 da Associação Brasileira de Normas Técnicas que trata da Acessibilidade de Pessoas com Deficiência e Edificações, Espaço, Mobiliário e Equipamentos Urbanos, apresenta os requisitos mínimos para os estudantes a saber:

a) Com deficiência física: eliminação de barreiras arquitetônicas para circulação do estudante, permitindo o acesso aos espaços de uso coletivo; reserva de vagas em estacionamentos nas proximidades das unidades de serviços; construção de rampas com corrimãos ou colocação de elevadores, facilitando a circulação de cadeiras de rodas; adaptação de portas e banheiros com espaço suficiente para permitir o acesso da cadeira de rodas; colocação de barras de apoio nas paredes dos banheiros; instalação de lavabos, bebedouros e telefones públicos em altura acessível aos usuários de cadeira de rodas.

b) Com deficiência visual: compromisso formal da instituição de proporcionar, caso seja solicitada, desde o acesso até a conclusão do curso, sala de apoio contendo: máquina de datilografia Braille, impressora Braille acoplada a computador, sistema de síntese de voz; gravador e fotocopiadora que amplie textos; plano de aquisição gradual de acervo bibliográfico em fitas de áudio; software de ampliação de tela; equipamento para ampliação de textos para atendimento a alunos com visão subnormal; lupas, régua de leitura; scanner acoplado a computador; plano de aquisição gradual de acervo bibliográfico dos conteúdos básicos do Braille.

c) Com deficiência auditiva: compromisso formal da instituição de proporcionar, caso seja solicitada, desde o acesso até a conclusão do curso, quando necessário, intérprete de língua de sinais/língua portuguesa, especialmente quando da realização de provas ou sua revisão, complementando a avaliação expressa em texto escrito ou quando este não tenha expressado o real conhecimento do aluno, flexibilidade na correção das provas escritas, valorizando o conteúdo semântico, aprendizado da língua portuguesa, principalmente, na modalidade escrita, (para o uso do vocabulário pertinente às matérias do curso em que o estudante estiver matriculado); materiais de informações aos professores para que se esclareça a especificidade linguística dos surdos. (COSTA, 2007, p. 42-43)

Nos dispositivos legais brasileiros alguns merecem destaques: a Lei n.º 10.098 (BRASIL, 2000) de 19 de dezembro de 2000, conhecida como a Lei de Acessibilidade, estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida. Neste sentido, determina a supressão de barreiras e de obstáculos nas vias e espaços públicos, no mobiliário urbano, na construção e reforma de edifícios e nos meios de transporte e de comunicação;

Nas questões que abordam a acessibilidade de Pessoas com deficiência, no contexto educacional, de acordo com Nicoletti (2011, p.8), o Brasil apresenta documentos pontuais que dispõem sobre a importância do acesso à educação: a Portaria n.º 1.679 de 2 de dezembro de 1999, do Ministério da Educação (MEC), (BRASIL, 1999), que dispõe sobre os requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiência com o objetivo de instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, bem como de credenciamento de Instituições de Ensino Superior (IES) em âmbito nacional; a Lei n.º 10.172 (BRASIL, 2001), de 9 de janeiro de 2001, que aprova o Plano Nacional de Educação e estabelece a integração de PNEs no sistema de ensino regular, determina a adequação do espaço escolar, de seus equipamentos e materiais pedagógicos, bem como a qualificação dos professores e demais profissionais envolvidos, propondo uma escola inclusiva e aberta à diversidade dos alunos;

Quanto às normas voltadas à questão da acessibilidade de pessoas com deficiência, e que se relacionam diretamente ao acesso e uso de bibliotecas existem: NBR 9050 – Acessibilidade a Edificações, Mobiliário, Espaços e Equipamentos Urbanos e a NBR 15599 Acessibilidade - Comunicação na prestação de serviços.

A NBR 9050 da ABNT- Associação Brasileira de Normas Técnicas (2004), é a primeira norma técnica brasileira relativa à acessibilidade e, atualmente, o principal documento brasileiro para normatizar os aspectos de acessibilidade. Assim, estabelece critérios e parâmetros técnicos que devem ser observados tanto no projeto, construção, instalação quanto na adaptação de edificações, mobiliários, espaços e equipamentos urbanos, a fim de garantir condições de acessibilidade. Visa também proporcionar à maior quantidade possível de pessoas, independentemente de idade, estatura ou limitação de mobilidade ou percepção, a utilização de maneira autônoma e segura do ambiente, edificações, mobiliário, equipamentos urbanos e elementos. (ABNT, 2004, p. 1).

Já a NBR 15599 da ABNT na prestação de serviços fornece diretrizes que promovem a acessibilidade, “[...] destina-se ao uso pelos prestadores de serviço que buscam o atendimento à demanda das pessoas com dificuldades na comunicação, potencial mercado, e a legislação pertinente em vigor.” (ABNT, 2008, p.v).

As bibliotecas, de modo geral enquanto prestadoras de serviços para os mais variados públicos, e na intenção de constituir-se em unidades acessíveis se beneficiam enormemente da aplicação dessas duas normas.

Nicoletti (2011, p.7-9) ao fazer descrição das normas acima, destaca que para projetar ou adaptar ambientes, produtos e serviços a fim de torná-los acessíveis, não basta considerar apenas as normas de acessibilidade e a legislação em vigor. Para incluir, atendendo ao maior número de possível de pessoas, é fundamental pensar a acessibilidade sob a luz do Desenho Universal. Além disso, é necessário ter conhecimento das Tecnologias Assistivas (TA), ou seja, todo o conjunto de equipamentos ou recursos que de acordo com Bersch (2008, p.1) “[...] contribuem para proporcionar ou ampliar habilidades funcionais de pessoas com deficiência e consequentemente promover vida independente e inclusão.”.

1.4.2 Políticas públicas de acessibilidade nas instituições de ensino

A realidade do estudante com deficiência e/ou necessidade especial nas Instituições de ensino brasileiras aos poucos vão sendo desveladas através de estudo e pesquisa. Na legislação, embora tendo muito a fazer, nota-se uma atenção maior da educação inclusiva no ensino superior. Como exemplo de política educacional para esse nível de ensino, o Governo Federal, através da Portaria nº 1.679/99 Brasil (1999) determinou a oferta de condições adequadas para o acesso das pessoas com deficiência.

Pode-se inferir que esse documento, ao determinar a oferta de condições adequadas para o acesso das pessoas com deficiência, a fim de instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e também de credenciamento das instituições de ensino é a pioneira no nosso país de todas as legislações por trazer o termo acessibilidade para o meio universitário com mais clareza.

Essa legislação promove também uma revolução educativa nos ambientes das universidades, por provocar ações em cadeias na área de gestão de ensino e administrativa, ou seja, na época de credenciamento ou avaliação de cursos, ou da própria instituição de ensino feitas pelo MEC, altera com toda a estrutura, pois são medidos e avaliados itens para que se obtenha uma nota e autorização para o funcionamento. Neste sentido todos os atores envolvidos e os setores a serem avaliados são chamados a seguir um roteiro e tomar as providências a fim de atender as exigências da legislação sob pena de não ser aprovado e ter uma baixa avaliação. Pode-se considerar uma revolução por dois motivos: primeiro, para atender tal portaria evoca-se um planejamento e reuniões coletivas que via de regra não é prática na maioria das instituições de ensino; segundo traz um conhecimento novo, um saber

tanto para gestão como para o corpo técnico visto que no art.2º. a Secretaria de Educação Superior do MEC, com o apoio técnico da área⁷ estabelece os requisitos, tendo como referência a Norma NBR 9050, da Associação Brasileira de Normas Técnicas, que trata da Acessibilidade de Pessoas Portadoras de Deficiências e Edificações, Espaço, Mobiliário e Equipamentos Urbanos.

A portaria nº 1.679/99 Brasil (1999) determina condições mínimas necessárias para os estudantes que apresentam deficiência física, visual e auditiva, no que se refere ao acesso ao ensino superior, à mobilidade e à utilização de equipamentos e instalações das instituições de ensino.

Para desvelar e avaliar a acessibilidade das instituições públicas de ensino, consideramos que seriam necessário várias etapas envolvendo aspectos políticos, econômicos, sociais e históricos. Neste sentido, para compreender como ocorrem o processo de acessibilidade dentro dessas instituições, além de conhecer o seu cotidiano é necessário fazer uma analogia e retrospectiva da sua trajetória no contexto brasileiro envolvendo também a legislação pertinente.

No aspecto político, no Brasil a partir da década de 1980 do século XX conforme Viriato (2004) *apud* Silva e Bonatto (2012, p.1) dois fatos nos chamam à reflexão: o término da ditadura militar e a aprovação da Constituição Federal de 1988, que despertam de modo geral na população e especificamente na comunidade educacional perspectivas de uma gestão mais democrática frente às políticas sociais, embora tais fatos tenham sido determinados pela mobilização da sociedade que esperava a democracia no País.

A descentralização nos anos oitenta do século XX de acordo com Viriato (2004) *apud* Silva e Bonatto (2012, p.1), foi considerada um meio para enfrentar e mesmo acabar com os entraves educacionais e atingir a democratização do ensino. Seu objetivo era a transferência no plano federal de algumas funções desempenhadas pelo Ministério da Educação tais como a responsabilidade pela rede de escolas técnicas, gestão de merenda escolar, repasses de recursos [...].

A declaração de Jomtien (1990) por propor a universalização da Educação Básica como um “direito”, e exigir novas formas de acesso (presencial ou à distância), flexibilização curricular, entre outras medidas é considerada por Pletsch (2010, p.37) como um documento meramente de caráter “humanístico” ou “progressista”, além de alertar que, é preciso entender de qual educação se fala, o que implica analisar a sua dimensão política mais abrangente. Neste sentido a autora cita Santiago (2006), ao destacar que os acordos que deram origem a educação para todos:

seguiram os delineamentos de organismos internacionais, centrados numa visão pragmática de qualidade de ensino. Associada ao projeto neoliberal de “qualidade total” e da “sociedade do conhecimento”, tal visão tem como pressuposto principal a substituição do ideal da igualdade de condições pelo da equidade de oportunidade. Essa concepção de política pública “reconhece os direitos particulares e individuais, sem, contudo, responsabilizar-se frente às condições externas que determinam as desigualdades” (SANTIAGO, 2006, p.27 *apud* PLETSCH 2010, p.37-38).

No aspecto social, também na década de noventa do século XX, acontece um movimento sinalizando de acordo com Silva e Bonatto (2012) para uma nova reorganização político-econômica que o Estado capitalista está tomando através das Declarações de Jomtien (1990) e de Salamanca (1994) que representam uma síntese de todos os encontros e conferências realizadas no século passado sobre o tema educação.

⁷ Secretaria de Educação Especial (extinta), Atualmente Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI)

Fonte: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=290&Itemid=816.

São importantes e representativas, por indicarem diretrizes e propostas de ações a serem planejadas e implementadas pelos governantes dos países que participaram destas conferências mundiais. No cenário da educação especial, há uma nova perspectiva que pode ser notada nas recomendações por exemplo contida no art. 5º da Declaração de Salamanca, em relação à educação especial, que destaca: a) “o acesso das pessoas com necessidades especiais à escola”; b) “o papel da escola no sentido de promover a integração e a inclusão, combatendo atitudes discriminatórias”; c) “a adoção de políticas que atendem aos princípios da educação integrada para ampliar o atendimento das crianças com necessidades especiais em escolas comuns”; d) “a adoção de mecanismos que promovam a participação de pais e da comunidade no processo com o intuito de atender os discentes com necessidades especiais”; e) “apoiar a qualificação de docentes com a melhoria para atender às necessidades educativas especiais”.

É a partir destas recomendações que o governo brasileiro através do MEC inicia um movimento no sentido de indicar às universidades a necessidade de pensar a educação das pessoas com deficiência. Silva e Bonatto (2012) analisam que:

em virtude da formação básica, a primeira recomendação às Instituições de Ensino Superior diz respeito à formação de professores na área da educação especial. Somente após 11 anos da primeira recomendação, o MEC faz mais duas recomendações às Instituições de Ensino Superior (IES), as quais estão baseadas nas legislações voltadas às pessoas com deficiência, e que foram publicadas mediante a correlação de forças entre governo e a organização social dessas pessoas e, em função de suas reivindicações, objetivando assegurar os seus direitos no ensino superior. (SILVA E BONATTO 2012, p.2)

Pletsch (2010, p.37) elucida que os preceitos da declaração final de Jomtien, intitulada “Educação para Todos”, desde então vem influenciando a política de educação inclusiva no Brasil, como parte do que deveria ser uma política de “inclusão social”, e foram sintetizados da seguinte maneira:

- a) universalizar o acesso à educação aos grupos historicamente excluídos como os pobres, as minorias étnicas, as mulheres e as pessoas com deficiência;
- b) promover as necessidades básicas de aprendizagem;
- c) promover a equidade considerando a qualidade do ensino;
- d) priorizar a qualidade garantindo a aprendizagem efetiva;
- e) ampliar os meios e raio de ação da Educação Básica, nesse caso incluindo a esfera familiar e os diversos sistemas disponíveis;
- f) fortalecer alianças que possam contribuir significativamente para o planejamento, implementação, administração e avaliação dos programas de Educação Básica (WCEFA, 1990 *apud* PLETSCHE, 2010, p.37).

Tornou-se comum adotar o conceito de acessibilidade que está contido no Decreto 5.296/2004 como referência às políticas públicas na área da educação inclusiva desenvolvidas nas Instituições de Ensino Superior - IES. Isto devido não só ao dispositivo legal, mas por ser considerado o que mais dá conta de responder às necessidades educacionais e de infraestrutura dos acadêmicos com algum tipo de deficiência.

Antes do referido decreto outros dispositivos já previam algo ou começaram a incorporar os princípios de inclusão. Como exemplos, temos anteriormente a já citada portaria nº 1679 de 2 de dezembro de 1999; e a Lei nº 10.098 de 19 de dezembro de 2000, que estabelecia normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiências ou mobilidade reduzida, e dá outras providências.

Nota-se que ambas na época ainda utilizavam o termo “pessoa portadora de deficiência”. Outro aspecto importante nos dispositivos legais está na sua evolução ora se

referia às pessoas com deficiência de modo geral, ora às pessoas com deficiência nos ambientes e com suas necessidades.

Através das leituras e interpretações feitas no estudo ora recorrente, podemos inferir que a acessibilidade entra na pauta de discussão do governo brasileiro, na década de 1990, embora duas décadas antes, o processo voltado ao atendimento das pessoas com deficiência tenha começado a ser impulsionado como políticas públicas.

Outro momento importante foi a indicação nacional do governo federal para a criação dos Núcleos de Atendimentos para Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas-NAPNEs, como núcleos de ações inclusivas dos Institutos Federais. No IFNMG no Campus Januária a criação do NAPNE se deu através de portaria 33/2011 de 14 de março de 2011.

O IFNMG, de característica *multicampi*, com ensino verticalizado tem sua história contada a partir de múltiplos olhares e sob o ponto de vista de cada unidade ou seja, pela expressão dos membros que compõem a comunidade escolar. Portanto ao falar da gestão de políticas públicas no processo de acessibilidade, é fundamental compreender o contexto em que esse processo está inserido, acompanhados da legislação pertinente.

Na perspectiva de avanços ou retrocessos além dos fatores discutidos, na parte administrativa, a gestão é ponto determinante frente às políticas de acessibilidade em seu interior, pois os atores que têm mais poder, se bem preparados na sua formação e compreendendo o processo e princípios da inclusão, já têm um grande passo para sua implementação.

De acordo com Prado e Duran (2006), no Brasil a luta pela acessibilidade teve início há mais de 20 anos, em 1981, quando foi declarado pelas Nações Unidas o Ano Internacional dos Portadores de Deficiência. Em 1982 pela resolução 37/52, a Assembléia Geral das Nações Unidas foi aprovado o programa de ação Mundial para pessoas Portadoras de Deficiência, que ressaltou o direito de as pessoas com deficiência terem as mesmas oportunidades que os demais cidadãos e de desfrutarem, em condições de igualdade, das melhorias nas condições de vida resultantes do desenvolvimento econômico e social.

Com relação à acessibilidade nos estabelecimentos de ensino, percebe-se na literatura e no comportamento de partes das pessoas em sociedade ou no cotidiano da escola que: o impedimento não está na pessoa incapacitada e seu ambiente, mas sim na sua relação com o ambiente. Ou seja, o meio que é deficiente por não possibilitar o acesso a todas as pessoas. Por não lhes proporcionar a equiparação de oportunidades no meio físico e cultural, moradia e transporte, serviços sociais e de saúde, oportunidades de educação e de trabalho, vida cultural e social, incluindo instalações desportivas e de lazer acessível a todos. Prado e Duran (2006, p.137).

Na perspectiva da Política de acessibilidade Prado e Duran (2006) analisam que, a formulação da estratégia de uso e ocupação do solo urbano e o planejamento das ações e medidas, que a materializam, considerando o aspecto físico-territorial, têm como fundamento a garantia do direito de ir e vir, que se dá mediante a eliminação de barreiras físicas das edificações, dos espaços públicos e dos transportes e da utilização de meios inclusivos de sinalização e de comunicação para orientação de todas as pessoas. Destacam que a tal eliminação de barreiras se dá em duas esferas:

primeiro na concepção de políticas, planos, programas e projetos, públicos e privados, devendo ser atendidas plena e obrigatoriamente as condições estabelecidas nas Leis federais 10.048/2000 e 10.098/2000 e no decreto Federal 5296/2004 que as regulamenta.

O outro plano consiste na adaptação de situações consolidadas, por meio da supressão das barreiras físicas existentes ou pela adoção de meios para sua redução ou superação, incluindo a utilização de ajudas técnicas, quando impraticável a eliminação total, bem como o estabelecimento de níveis de acessibilidade possíveis de serem implementadas no espaço construído. (PRADO e DURAN 2006, p.138).

Apesar das leis federais específicas, e especialmente, o Decreto Federal 5.296, de 2 de dezembro de 2004, que as regulamenta definir prazos para garantir a acessibilidade nesses estabelecimentos, sob pena de não autorização de funcionamento em muitos isso ainda não ocorre. (p.139).

As condições de acesso e utilização de todos os ambientes se aplicam também aos estabelecimentos de ensino de qualquer nível, etapa ou modalidade, públicos ou privados. Prado e Duran (2006) citam o que preconizam os dispositivos legais:

a acessibilidade deve ser garantida aos ambientes da área pedagógica, abrangendo salas de aula e de informática, laboratórios e salas de aula prática, bibliotecas e centros de leitura ou de multimídias, entre outros, bem como aos espaços administrativos como diretorias, secretarias, salas de professores, de coordenação e orientação pedagógica. Os ambientes como refeitórios, cozinhas, cantinas, sanitários e vestiários também devem ser acessíveis, devendo essa condição se estender, ainda, às áreas esportivas e de recreação e às áreas culturais que compreendem desde quadras e ginásios esportivos, áreas de atletismo e de piscinas, pátios para recreação, áreas de convivências, grêmios e centros acadêmicos, até locais de cerimônias cívicas, auditórios e anfiteatros. (PRADO e DURAN, 2006, p.139)

CAPÍTULO II

2. ACESSIBILIDADE FÍSICA, COMUNICAÇÃO, DESENHO UNIVERSAL E TECNOLOGIA ASSISTIVA EM BIBLIOTECAS



Figura 1 – Biblioteca Saul Martins IFNMG – Campus Januária visão geral entrada
Fonte: O autor

2.1 Acessibilidade física em bibliotecas e suas dimensões

A acessibilidade não se dá apenas através da eliminação das barreiras arquitetônicas, mas também pela eliminação de barreiras atitudinais que, muitas vezes, são invisíveis, normas e métodos, bem como, instrumentos e comunicação. No contexto das bibliotecas é importante destacar a necessidade de que haja acessibilidade à informação nos diversos suportes e formas, bem como aos mobiliários e aos equipamentos.

De acordo com Nicoletti (2011, p.11-12) as bibliotecas consideradas instituições sem fins lucrativos, geralmente com orçamento destinado apenas à aquisição de material bibliográfico, o investimento em acessibilidade não apresenta-se como prioridade. Entretanto, podemos inferir que, a contribuição social que a biblioteca oferece à sociedade quando promove a inclusão de pessoas com deficiência justifica o investimento financeiro, considerando que o acesso à informação permite a produção e compartilhamento de conhecimento, devolvendo à sociedade cidadãos conscientes e críticos.

Para a promoção da acessibilidade e considerando as diversidades tanto de bibliotecas como de usuários, é imperativo e estratégico combinar os princípios do Desenho Universal com as Tecnologias Assistivas apropriadas a cada unidade e seus públicos reais e potenciais. De maneira que, para viabilizar uma nova geração de bibliotecas, acessíveis, são necessários alguns elementos fundamentais como a conscientização dos sujeitos envolvidos de que; a acessibilidade é um direito de todos garantido por lei; os recursos financeiros para modificar espaços e adquirir equipamentos; e o planejamento para fazer da acessibilidade uma ação constante e não imediatista.

Do ponto de vista da inclusão e considerando a realidade vivida pelas bibliotecas Nicoletti (2011), justifica que:

é inviável reconstruir todos os espaços, bem como adquirir todos os materiais em suportes totalmente acessíveis, porém cabe verificar as condições de acesso e uso da informação nas bibliotecas e, posteriormente, adequá-las. No que se refere às novas bibliotecas, estas devem ser planejadas e concebidas sob a ótica da acessibilidade a fim de evitar desperdício de recursos, bem como não prejudicar o usuário com processos de adaptação à acessibilidade. (NICOLETTI, 2011, p.11-12)

A acessibilidade do ponto de vista físico está relacionada com as estruturas da área física no entorno e no interior de edifícios com os produtos que devem ser disponíveis aos indivíduos. Uma biblioteca, principalmente de instituição de ensino, precisa estar preparada para atender às necessidades de seus usuários. Neste sentido Ferrés (2006) destaca que:

uma biblioteca acessível é um espaço que permite a presença e proveito de todos, e está preparada para acolher a maior variedade de público possível para as suas atividades, com instalações adequadas às diferentes necessidades e em conformidade com as diferenças físicas, antropométricas e sensoriais da população. (FERRÉS, 2006, p.21).

Nas bibliotecas, conforme Ferrés (2006, p.21) acessibilidade física se constitui em três dimensões: urbana, que diz respeito à adequação do espaço no entorno do edifício da biblioteca; arquitetônica, que diz respeito à adequação do edifício e do mobiliário; e de produtos, que diz respeito à aquisição de produtos destinados a usuários específicos, como livros em Braille, computadores com software de voz, equipamentos para pessoas com baixa visão e outras tecnologias de apoio aos usuários com algum tipo de limitação.



Figura 2 – Biblioteca Saul Martins IFNMG - Campus Januária Área externa
Fonte: O autor

2.1.1 Dimensão urbana da acessibilidade física em bibliotecas

Ao pensar no acesso dos estudantes e antes mesmo do usuário chegar ao atendimento, o entorno do edifício da biblioteca deve ser preparado para receber todas as pessoas principalmente as que têm algum tipo de limitação e de limite de mobilidade. Neste sentido os dispositivos legais e normas como a NBR9050/2004 recomenda que os pontos de ônibus devem receber sinalização para deficientes visuais e ter rebaixamento de calçadas e rampas para os cadeirantes.

As vagas de estacionamento devem ser sinalizadas e próximas à entrada principal da biblioteca, com faixa para circulação de cadeiras. Devem existir rotas em toda a área circundante da biblioteca, dos pontos de parada do transporte público às vagas de estacionamento. Estas rotas também devem conter sinalização tátil para deficientes visuais.

Atualmente essas condições na biblioteca Saul Martins do IFNMG Campus Januária ainda não são atendidas, haja vista os obstáculos e barreiras: meio fio, calçada sem rampa para o acesso direto do estacionamento para o interior da biblioteca.

2.1.2 Dimensão arquitetônica da acessibilidade física em bibliotecas

A acessibilidade arquitetônica diz respeito às condições dos edifícios e seus espaços internos para receber adequadamente as pessoas com limitações psicomotoras e sensoriais. A entrada dos edifícios, as áreas de recepção e atendimento, os espaços internos, o mobiliário, o piso e os banheiros devem ser projetados para o uso destas pessoas. Nas bibliotecas deve ser observado ainda o arranjo do acervo.

De acordo com a NBR 9050 da ABNT, os locais de pesquisa, fichários, salas de estudo e leitura, terminais de consulta, balcões de atendimento e áreas de convivência de uma biblioteca devem ser acessíveis (ABNT, 2004, p.88).

De acordo Ferrés, (2006, p.23-24). as condições para deslocamentos devem ser pensadas e implementadas. Como exemplo, deve-se evitar os desníveis na entrada da biblioteca. Se, por questões arquitetônicas, existirem, é imprescindível a existência de rampas ou elevadores acoplados. A porta deve seguir alguns parâmetros de acessibilidade: vão livre de no mínimo 80 cm e altura mínima e 210 cm, faixa tátil de orientação e alerta e faixa de sinalização para portas de vidro.

Todas as entradas devem ser acessíveis, assim como as rotas de interligação às principais funções do edifício. O percurso entre o estacionamento e a entrada deve compor uma rota acessível. Se houver um dispositivo de segurança de ingresso que não seja acessível, deve ser prevista outra entrada junto a esta que garanta condições de acessibilidade (ABNT, 2004, p.40).

Com relação ao ambiente interno de biblioteca, Ferrés, (2006, p.24), defende que área de recepção e atendimento deve permitir o acesso rápido à informação buscada através de atendimento prioritário e imediato e também através de painéis informativos impressos ou táteis. A localização e a trajetória até diferentes lugares internos devem ser mostrada de forma clara e esquematizada. Balcões, armários, terminais de consulta e disposição do mobiliário devem ser pensados em termos de acessibilidade. Devem ser eliminadas do mobiliário as arestas que impedem ou dificultam a livre movimentação do usuário e seu contato visual com o atendente.



Figura 3 – Biblioteca Saul Martins IFNMG - campus Januária Área estudo
Fonte: O autor

A fim de evitar confusão ou isolamento de pessoas com senso de orientação reduzido, a organização interna dos espaços deve ser claramente perceptível, evitando becos, áreas sem uso e qualquer outra configuração.

Conforme Ferrés (2006, p.25) os espaços não acessíveis devem ser sinalizados para evitar acidentes. Pisos táteis a partir da entrada devem projetar uma rota até diferentes pontos

de interesse no interior da biblioteca. Devem também ter superfície regular, firme, estável e antiderrapante. Os tapetes devem ser embutidos e nivelados com a superfície circundante.

Sobre os equipamentos e mobiliários, Ferrés (2006, p.25) orienta que as dimensões de móveis e estantes e sua disposição devem permitir a mobilidade de pessoas, contendo acessórios de mobilidade (bastões, muletas, andadores) e cadeiras de rodas. Corredores e portas internas também devem ser projetados para permitir a acessibilidade. Estes equipamentos devem ser de fácil manipulação e possuir maçaneta tipo alavanca. Móveis e estantes não detectáveis a partir do chão pelos bastões devem ser embutidos.

A distância entre as estantes deve ser de no mínimo 90 cm. A cada 15 m deve haver um espaço que permita a manobra da cadeira de rodas com deslocamento. A altura deve atender às faixas de alcance manual e parâmetros visuais (ABNT, 2004, p.88).

No acervo os seguintes aspectos devem ser observados: etiquetas de lombada, arranjo nas estantes, largura de corredores entre as estantes, altura das estantes, disposição de mobiliário e tipologia de suportes documentais.

O pavimento é um elemento estético e um canal de comunicação e informação para usuários com deficiência visual. Suas principais características devem ser: a dureza, a característica antideslizante (seco ou molhado) e a ausência de rugosidades distintas num mesmo material. O piso também não deve provocar reflexos excessivos, pois desorienta pessoas com baixa visão. Deve ser sinalizado em relevo (pisos táteis) para pessoas com deficiência visual.

Existem dois tipos de pisos táteis: direcionais e de alerta. Os direcionais indicam o caminho a ser percorrido em espaços amplos. Os pavimentos de alerta são instalados em frente aos obstáculos arquitetônicos (escadas, rampas, orelhões, etc.) (FERRÉS, 2006, p.26-27).

Os banheiros da biblioteca devem ser acessíveis a todos os usuários com limitações. A ABNT 2004 determina que para isto, o piso tátil deve ter na parte externa até sua entrada, na porta sinalização tátil e dimensões diferenciadas para os usuários cadeirantes. Todos os sanitários deverão ser sinalizados com o símbolo internacional de sanitários acessíveis. As portas deverão ter um puxador horizontal associado à maçaneta. Os sanitários devem ser localizados em rotas acessíveis e sinalizados, obedecendo às normas de instalação da bacia, mictório, lavatório, acessórios e barras de apoio, áreas de circulação, transferência, aproximação e alcance (ABNT, 2004, p. 64).

De acordo com Ferrés (2006, p.30) a iluminação deve ser avaliada cuidadosamente. Assim como as cores e o contraste entre paredes, pisos e portas, entre maçanetas e portas, e entre estas e o batente. Essas medidas são importantes para atender aos usuários com baixa visão. A mudança brusca de luminosidade entre os ambientes (corredores, salas, banheiros) deve ser evitada, pois isto exige um contínuo ajuste de dilatação de pupila de um lugar a outro e pode causar acidentes.

2.1.3 Dimensão de produtos da acessibilidade física em bibliotecas

Na busca para atender ao seu público, principalmente os estudantes e frequentadores da biblioteca, fazendo uso das tecnologias e dos novos conhecimentos, é necessário implantar equipamentos que possibilitem o acesso de pessoas com deficiência e idosos aos acervos físicos e digitais dentro dos seus ambientes tais como: ampliadores de textos eletrônicos, leitores de livros autônomos, linhas Braille, folheadores de livros automáticos, teclados e mouses especiais, impressoras Braille, programas para leitura de textos e para reconhecimento de voz.

A acessibilidade de produtos diz respeito aos equipamentos existentes na biblioteca que permitem o atendimento igualitário aos usuários com limitações. Os computadores para consulta ao catálogo on-line conforme Ferrés (2006, p.30), “devem ser ferramentas de busca de informação acessíveis a todos, com programas de informática e páginas de internet

acessíveis, e, finalmente, com elementos que garantam a acessibilidade integral de um computador” acessível, assim como o ambiente que o rodeia (sala, mobiliário). Deve-se observar a iluminação do local e o nível de barulho em ambientes próximos. A cadeira e a mesa (ou o móvel) devem se adaptar às características físicas dos usuários. Quaisquer barreiras ou arestas devem ser removidas.

2.2 Comunicação, sinalização e informação em biblioteca

Prado e Duran (2006) enfatizam que na busca pela comunicação e sinalização acessíveis nos estabelecimentos de ensino estas deverão abranger a identificação do prédio e de ambientes, a sinalização direcional, a sinalização de emergência e segurança e a sinalização tátil de pisos deverão privilegiar a linguagem clara, o contraste de cores e a utilização de símbolos de pictogramas.

Portas de ambientes devem ser sinalizadas com letras em alto relevo, em Braille e também com símbolos pictogramas para facilitar a compreensão de todos os usuários. Para facilitar a orientação dos deficientes visuais, deve ser prevista a utilização de piso tátil de alerta junto a escadas, rampas, elevadores e ao mobiliário, quando estes constituírem obstáculos ou saliências. Portas, batentes, rodapés em corredores devem possuir cores contrastante com o fundo.

Sinais sonoros associados a sinais luminosos devem ser previstos para entendimento dos estudantes deficientes auditivos.

Os programas de capacitação para professores e funcionários devem ser incentivados para aquisição da Linguagem Brasileira de Sinais (Libras), sendo desejável, por exemplo, garantir uma pessoa com essa qualificação nos balcões de atendimento de bibliotecas.

Prado e Duran (2006, p.140) citam que nos espaços escolares, devem ser disponibilizados mobiliários, equipamentos e dispositivos de ajudas técnicas que permitam o acesso às atividades escolares e administrativas em igualdade de condições com as demais pessoas, à disposição de professores, alunos, servidores e empregados com deficiências ou com mobilidade reduzida. O Decreto 5296/2004 prevê criação de normas sobre o tratamento a ser dispensado a professores, alunos, servidores e empregados com deficiência, com o objetivo de coibir e reprimir qualquer tipo de discriminação e ainda que são responsabilidades do poder público os seguintes itens: garantir logradouros e equipamentos livres de barreiras com criação de planos que permitam a instalação de equipamentos urbanos acessíveis tais como bibliotecas, postos de saúde, hospitais centros comunitários etc.; serviços de transportes coletivos acessíveis; comunicação e sinalização dos logradouros e equipamentos, além da acessibilidade em edifícios tombados. (PRADO e DURAN 2006, p.141-142)

No Brasil o acesso à informação é um direito constitucional e possibilita o desenvolvimento social, intelectual e econômico das pessoas. De modo geral, contribui para a formação crítica dos indivíduos na busca pela cidadania, além de ser um fator de inclusão social. Neste sentido, Ribas e Ziviani (2007) *apud* Nicoletti (2011) afirmam que:

[...] o acesso à informação é condição fundamental para o desenvolvimento da cidadania, um pré-requisito para os direitos civis, políticos e sociais, uma vez que é por meio da conscientização desses direitos, pela tomada de consciência dos indivíduos, que o Brasil conseguirá se tornar **uma sociedade mais inclusiva**. (RIBAS e ZIVIANI, 2007, p.50 *apud* NICOLETTI, 2011, p.4)

Nicoletti (2011, p.2) alerta que, o suporte inadequado da informação frente às necessidades especiais dos indivíduos a torna inacessível. Isto porque, os usuários com necessidades especiais se deparam com vários obstáculos na arquitetura das unidades de informação, nos suportes, formatos e instrumentos de acesso à informação, bem como nas políticas e atitudes de bibliotecários e auxiliares.

Como cidadãos esses indivíduos com deficiência nos diversos ambientes, trabalho, estudos e lazer, formam um conjunto de pessoas com algum tipo de necessidades. Com a perspectiva da inclusão, buscam exercer seu direito de ir e vir e interagir com os demais. No contexto do acesso à informação, percebe-se, que essas pessoas se encontram em condições de desigualdade em comparação com as pessoas sem nenhum tipo de limitação.

Com vistas a tornar a acessibilidade um direito de todos os cidadãos, a legislação brasileira nos seus dispositivos legais apresenta quantidade significativa de leis, decretos, portarias e normas reguladoras que prescrevem a acessibilidade. Contudo, no contexto das bibliotecas, o profissional da informação carece de um instrumento de ordem prática que permita, ao mesmo tempo, avaliação e promoção da acessibilidade (NICOLETTI, 2011, p.2-3).

Na perspectiva de uma sociedade inclusiva, é importante observar que esta não se restringe somente à inclusão econômica dos cidadãos mas no exercício da cidadania. Ou seja, a sociedade inclusiva não é aquela que apenas subsidia os excluídos, mas cria as possibilidades para que estes sejam incluídos e se mantenham inseridos de forma autônoma e digna.

No processo de globalização, ocorrido nas últimas décadas do século XX, Nicoletti (2011, p.4) avalia que com as mudanças na área tecnológica, principalmente na área da informática, e do uso em massa da rede mundial de computadores – a Internet, a informação também ultrapassaram a barreira política e geográfica.

Neste contexto, as bibliotecas no ambiente escolar e de modo geral nos seus diferentes tipos e finalidades, enquanto centros de informação sem fins lucrativos, que organizam e disponibilizam acervos, se apresentam como ferramenta para a promoção da inclusão. Nicoletti (2011) destaca que:

Cada tipo de biblioteca apresenta características particulares que as diferenciam das demais como a instituição mantenedora, missão e objetivos e, a partir dessas características delinea-se o acervo, as fontes de informação e o tipo de usuário. Assim considerando a diversidade humana e a necessidade de inclusão de todos através do acesso e uso da informação, é fundamental perceber a questão da acessibilidade. (NICOLETTI, 2011, p.5.)

É importante ressaltar que a acessibilidade e a tecnologia assistiva são ainda um ideal a ser alcançado pelas bibliotecas principalmente as do interior do Brasil, já que as das capitais e grandes centros já são, ou estão entrando neste contexto. Outro aspecto fundamental é a presença dos profissionais da área, e outros educadores para fazerem o processo de sensibilização e educação de toda comunidade escolar e do seu entorno, nos processos de inclusão e das necessárias mudanças, na busca de conhecimentos para a promoção e implementação dos dispositivos legais.

De modo geral, o assunto é novo. É um grande desafio por envolver vários fatores, sendo que a área educacional não pode ser considerada redentora, mas sensibilizadora e despertadora do conhecimento e dos caminhos para se chegar a ele.

Ainda no processo de comunicação, sinalização e informação em bibliotecas, os dispositivos legais preconizam que as comunicações de emergência devem ser transmitidas para todos os setores da biblioteca, tanto de forma visual intermitente como auditiva e, se possível, vibratória. As demais informações relevantes devem ser apresentadas, pelo menos, de forma visual e tátil, podendo estender-se à forma acústica.

De acordo com a NBR 9050, as rotas de fuga e as saídas de emergência devem ser sinalizadas com informações visuais e sonoras. Devem ser utilizadas sinalizações táteis, com texturas rugosas, caracteres em Braille e em relevo. A sinalização em Braille pode ser colocada na lateral interna dos corrimãos de escadas ou rampas, no começo destes, com o texto para baixo, mas sua principal aplicação deve ser nas placas sinalizadoras acessíveis ao alcance do tato localizadas nas portas. (ABNT, 2004, p.38).

O símbolo internacional de acesso deve ser utilizado para a indicação de acessibilidade aos serviços e identificação dos espaços, edificações, mobiliário e equipamentos urbanos. A NBR 9050 define que “a representação dos símbolos internacionais – de acesso e de pessoas com deficiência visual ou auditiva consiste em pictograma branco sobre fundo azul”. Estes devem ser fixados em local visível ao público. A figura deve estar sempre voltada para o lado direito, sendo utilizado, principalmente nos seguintes locais, quando acessíveis: entrada; áreas e vagas de estacionamento de veículos; áreas acessíveis de embarque/desembarque; sanitários; áreas acessíveis de assistência para resgate, áreas de refúgio, saídas de emergência; áreas reservadas para pessoas em cadeira de rodas; equipamentos exclusivos para o uso de pessoas com deficiência. (ABNT, 2004, p.18-19)

Para a disseminação da informação e comunicados internos aos usuários são imprescindíveis os painéis informativos ou qualquer outro suporte claramente perceptível e compreensível por qualquer pessoa. Como direcionamento do usuário frequentador da biblioteca e ainda como sinalética, recomenda-se uma maquete visual impressa e/ou tátil para orientar sobre a localização das diferentes áreas da biblioteca, localizada e posicionada de forma adequada para permitir o alcance e aproximação de todos (FERRÉS, 2006, p.30). Neste sentido, o setor de referência das bibliotecas, que atuam como mediador e relações públicas, tem como tarefa, logo na entrada das bibliotecas e usando todos os recursos (equipamentos e sinalização) possíveis, fazer a ligação do usuário com suas questões e necessidades, disponibilizando, tais recursos nas diversas possibilidades, garantido aos frequentadores, usuários dos espaços e serviços de forma autônoma ou assistida o acesso em todos os ambientes da bibliotecas.

2.3 Movimento pela eliminação de Barreiras Arquitetônicas e os Desenho Acessível e Universal como estratégia de inclusão

Sasaki, (1997) *apud* Sasaki (2010, p.148) recorda que, o movimento pela eliminação de barreiras arquitetônicas surgiu no início da década de 60 do século XX. Algumas universidades americanas foram pioneiras em se preocupar com a existência de barreiras físicas nos próprios prédios escolares, nos espaços abertos dos *campi* e nos transportes universitários e urbanos. Lembra e cita a história do ativista de vida independente Ed Robert – que “à noite precisava dormir dentro de um pulmão de aço devido à sua grave tetraplegia – e alguns colegas universitários (todos com deficiência severa) convenceram a prefeitura da cidade de Berkeley, na Califórnia, EUA, a fazer as primeiras guias rebaixadas do mundo”.

Salienta que inicialmente, o movimento procurou chamar a atenção da sociedade para a existência desses obstáculos e para a necessidade de eliminá-los ou, pelo menos, reduzi-los ao mínimo possível. O importante era adaptar os (já existentes) ambientes físicos, transportes e produtos, de tal forma que eles se tornassem utilizáveis pelas pessoas com deficiência. Ouvia-se frequentemente a referência a “prédio adaptado”, “ônibus adaptado”, “carro adaptado”, “restaurante adaptado”, “cinema adaptado” etc.

De acordo com Sasaki (1997) *apud* Sasaki (2010, p.148), sempre defenderam a tese de que os ambientes adaptados são úteis não só para as pessoas com deficiência, mas também para as pessoas obesas, de baixa estatura, idosas e aquelas que estiveram temporariamente impossibilitadas de caminhar. De maneira que com o passar do tempo e em contraposição à prática de simplesmente adaptar ambientes físicos enquanto outros ambientes inacessíveis iam sendo criados, surgiu o conceito de desenho acessível.

2.3.1 Desenho Acessível

O desenho acessível na sua concepção é um projeto que leva em conta a acessibilidade voltada especificamente para as pessoas com deficiência física, intelectual, auditiva, visual ou múltipla, de tal modo que elas possam utilizar, com autonomia e independência, tanto os

ambientes físicos (espaços urbanos e edificações e transportes, agora adaptados), como os ambientes e transportes construídos com acessibilidade já na fase de sua concepção.

A partir do século XXI, o conceito foi internalizado pelas pessoas e passou a ser comum se falar em “prédio acessível” e “ônibus acessível” quando estes foram construídos já com acessibilidade. A sociedade atual tem como desafio garantir que os novos ambientes e transportes já sejam construídos com acessibilidade. Enquanto isso Sasaki (2010, p.149) alerta que continua sendo necessário e urgente adaptar os muitos ambientes inacessíveis que ainda existem e outros que serão construídos inadvertidamente sem acessibilidade.

A própria Organização das Nações Unidas (ONU) reconheceu que há urgente necessidade de [...] eliminação de barreiras físicas e sociais, visando a criação de uma sociedade acessível a todos, com ênfase particular de medidas para corresponder a necessidades e interesses dos que enfrentam dificuldades em participar plenamente da sociedade.

2.3.2 Desenho universal

O guia (2006a) de acessibilidade em edificações conceitua o desenho universal como:

Concepção de espaços, artefatos e produtos que visam atender simultaneamente todas as pessoas, com diferentes características antropométricas e sensoriais, de forma autônoma, segura e confortável, constituindo-se nos elementos ou soluções que compõem a acessibilidade. Deverão ser projetados espaços que promovam a inclusão e a utilização por qualquer indivíduo com autonomia e segurança. (GUIA, 2006a, p.9)

Para o arquiteto Edward Steinfeld (1994, p.87) *apud* Sasaki (2010 p.150), “o desenho universal abrange produtos e edifícios acessíveis e utilizáveis por todos, inclusive pelas pessoas com deficiência”, por isso é diferente do desenho acessível. Enfatiza que:

O desenho universal não é uma tecnologia direcionada apenas aos que dele necessitam; é para todas as pessoas. A idéia do desenho universal é evitar a necessidade de ambientes e produtos especiais para pessoas com deficiência, no sentido de assegurar que todos possam utilizar todos os componentes do ambiente e todos os produtos. Há quatro princípios básicos do desenho universal: o primeiro é acomodar uma grande gama antropométrica, e isto significa acomodar pessoas de diferentes dimensões: altas, baixas, em pé, sentadas etc.; o segundo princípio é reduzir a quantidade de energia necessária para utilizar os produtos e o meio ambiente; o terceiro é tornar o ambiente e os produtos mais abrangentes e o quarto princípio é a idéia do desenho de sistemas, no sentido de pensar em produtos e ambientes como sistemas, que talvez tenham peças intercambiáveis ou a possibilidade de acrescentar características para as pessoas que têm necessidades especiais” (STEINFELD, 1994, p.87 *apud* SASSAKI, 2010, p.150)



Figura 4 – Sala de Multimeios auditório da biblioteca Saul Martins IFNMG-Campus Januária
Fonte: O autor

O desenho universal é mais vantajoso que o desenho acessível porque atende a várias necessidades de um maior número de pessoas. Pode ser chamado ‘desenho para todos’ ou, como sugere Conde (1994) *apud* Sasaki, (2010 p.151), ‘arquitetura para todos’.

Hoje, colocando dentro do movimento da inclusão social, o desenho universal poderia também ser chamado ‘desenho inclusivo’, ou seja, projeto que inclui todas as pessoas. Os produtos e ambientes feitos com desenho universal ou inclusivo não parecem ser especialmente destinados a pessoas com deficiência. Eles podem ser utilizados por qualquer pessoa, isto é, pessoa com ou sem deficiência. É até possível que pessoas sem deficiência nem percebem, nesses produtos ou ambientes, certas especificidades que atendem às necessidades de pessoas com deficiência.

O Guia de acessibilidade em edificações (2006) destaca os princípios básicos do Desenho Universal que são:

Uso equiparável - O *design* é útil e comercializável às pessoas com habilidades diferenciadas; **Flexibilidade no uso** - O *design* atende uma ampla gama de indivíduos, preferências e habilidades; **Uso simples e intuitivo**- O uso do *design* é de fácil compreensão, independentemente de experiência, nível de formação, conhecimento do idioma ou da capacidade de concentração do usuário; **Informação perceptível** - O *design* comunica eficazmente ao usuário as informações necessárias, independentemente de sua capacidade sensorial ou de condições ambientais; **tolerância ao erro**, por minimizar o risco e as consequências adversas de ações involuntárias ou imprevistas; **Baixo esforço físico** - O *design*, pode ser utilizado com um mínimo de esforço de forma eficiente e confortável. **Tamanho e espaço para aproximação e uso** - O *design* oferece espaços e dimensões apropriados para interação, alcance, manipulação e uso, independentemente de tamanho, postura ou mobilidade do usuário (GUIA, 2006a, p.9).

Juntando os conceitos de integração, inclusão, desenho acessível e desenho universal, podemos estabelecer a seguinte correlação entre eles: no esforço de integração, algumas pessoas com deficiência conseguem inserir-se na sociedade como ela está, portanto não requerendo nem desenho acessível nem desenho universal. Muitas pessoas com deficiência necessitam que sejam feitas adaptações e/ou que sejam feitas construções já acessíveis, caso em que tem sido utilizado mais o desenho acessível. No esforço de inclusão, tanto as adaptações como as novas construções utilizam o desenho universal.

De acordo com Crespo, (p.4, 9 e 10) *apud* Sasaki (2010, p.151) a correlação das duas fases de implementação, a do desenho acessível e a do desenho universal, está no modo como estamos enfrentando as barreiras arquitetônicas das cidades e dos transportes urbanos. Sasaki (2010) lembra que:

após uma fase em que predominaram as adaptações feitas nas calçadas e em alguns ônibus ou peruas (vans), as quais têm evidente aparência de providência destinada a pessoas com deficiência, estamos na fase em que cada vez mais espaços urbanos e meios de transporte já estão sendo planejados e construídos de tal forma que neles não se nota nada de especial. (SASSAKI, 2010, p.152).

Isto constitui um dos sinais do surgimento de uma sociedade inclusiva. De maneira que no processo do desenho universal não se conseguirá resolver os problemas, seguindo apenas as normas racionais, isto é, simplesmente, uma questão de orientação que depende, da incorporação da experiência e interpretação de cada profissional e pessoa na sociedade aumentando o vocabulário espacial. Guimarães (1994, p. 92) *apud* Sasaki (2010, p.152).

2.4 Tecnologias assistivas e a comunicação em biblioteca

A disseminação do uso da rede Internet, na década de 90 do século XX, trouxe às pessoas com deficiência e/ou necessidades especiais novas possibilidades e expectativas em termos de estudo, trabalho e lazer.

Para Mazzoni *et al.* (2001), houve um avanço muito grande na tecnologia assistiva associada à informática, como exemplo, cita os sintetizadores de voz, reconhecimento de fala, lupas eletrônicas, linhas braile, simuladores de mouses e teclados com controle sensíveis, ações voluntárias tais como sopro, pressão, movimento da cabeça etc. Neste aspecto, afirma que as limitações quanto ao acesso às informações e ao conhecimento a que uma pessoa está sujeita estão inversamente associadas à tecnologia que é colocada à sua disposição. Quanto mais completa for essa tecnologia, menores serão as suas limitações.

Nos últimos anos em que o uso da informática e suas aplicações sofreram grande desenvolvimento, de acordo com Mazzoni *et al.* (2001), ocorreu uma evolução no conceito de acessibilidade.

Partindo-se, portanto, do movimento do projeto livre de barreiras, no espaço físico (edificações, espaços urbanos, transportes, saúde, lazer), chegou-se ao que é hoje conhecido como desenho para todos (*designing for all* ou *universal design*), movimento que engloba tanto aspectos do mundo físico como do mundo digital (redes de computadores e sistemas de comunicações). Um produto ou sistema projetado sob o conceito de desenho para todos incorpora características que, além de permitir a sua utilização por pessoas portadoras de necessidade especial, tornam o seu uso muito mais fácil e confortável para todos os usuários. (MAZZONI, *et al.* 2001, p.30)

É dentro desta perspectiva do desenho para todos que se considera hoje a acessibilidade. Neste sentido, a proposta não é criar espaços e ambientes separados para uso exclusivo das pessoas com deficiência - o que seria uma outra forma de discriminação - e sim, desde o projeto, pensar em sistemas e ambientes que possam ser utilizados por todos. Assim como os locais de trabalho, os locais de ensino também necessitam ser projetados observando os princípios da acessibilidade, pois como afirma Ross (1998):

aceitar a igualdade genérica pode promover também a inércia. Essa é a atitude de quem concebe o diferente como um igual, mas esquece-se das adaptações que seriam necessárias, no âmbito do trabalho, da escola e em outros espaços para que ele pudesse desfrutar essa igualdade. Não podemos dizer que usufrui a igualdade o indivíduo que frequenta a escola e não pode dispor dos livros didáticos, da biblioteca e de outros materiais escolares. (ROSS, 1998, p.69).

Faqueti e Ohira apud Mazzoni *et al.* (2001, p.30) falam que as bibliotecas são atingidas pelas modificações tecnológicas de uma forma inquestionável e ratificam a tese de que o acesso à estante, aos livros em formato material deve ser substituído pela possibilidade do acesso à informação de qualquer lugar, ou seja, teremos um acesso a bits (de informação), e não a átomos (de materiais).

De acordo com Bersch (2006):

A tecnologia assistiva (TA) é composta de recursos e serviços. O recurso é o equipamento utilizado pelo aluno, e que lhe permite ou favorece o desempenho de uma tarefa. E o serviço de TA na escola é aquele que buscará resolver os problemas funcionais desse aluno, encontrando alternativas para que ele participe e atue positivamente nas várias atividades do contexto escolar. (BERSCH, 2006, p.89).

De modo geral considera-se como tecnologias assistivas todas as tecnologias criadas para gerar acessibilidade e inclusão a todo tipo de indivíduo da sociedade, sem discriminação. O resultado esperado é que se possa criar uma sociedade com princípios inclusivos, flexível e aberta às diferenças.

Também Melo (2006, p. 62) classifica as TAs como recursos e serviços que visam facilitar o desenvolvimento de atividades da vida diária para pessoas com deficiência procurando aumentar capacidades funcionais e assim promover a autonomia e a independência de quem as utiliza.

Bersch (2008), considera a tecnologia assistiva como “um termo ainda novo, utilizado para identificar todo o arsenal de recursos e serviços que contribuem para proporcionar ou ampliar habilidades funcionais de pessoas com deficiência e conseqüentemente promover vida independente e inclusão”. Destaca que as TAs servem para dar independência as pessoas com deficiência ou necessidades específicas, no caso de biblioteca como exemplo pode ajudar no acesso à informação.

Nos ambientes de bibliotecas, as tecnologias assistivas podem contribuir para torná-las mais acessíveis e inclusivas, isso devido ao fato de ajudar na inclusão de pessoas com deficiência ou necessidades educacionais especiais, quer seja no meio virtual, digital ou físico. Para tanto, do bibliotecário no seu local de trabalho é exigido conhecimento acerca das tecnologias assistivas, já que algumas delas poderão ajudar seu usuário no acesso à informação.

No contexto das novas tecnologias, as tecnologias assistivas têm como foco facilitar o uso desses canais através de: tradutores da forma digital – leitores de tela, sintetizadores de voz, lupas eletrônicas, linhas brailes entre outros. Na busca por uma sociedade inclusiva, o acesso ao conhecimento e sua construção se faz através de canais que possibilitem ao livro comunicar na diversidade de línguas, ouvidos e olhos que temos.

Ao mediar os diversos discursos e práticas e compartilhar a construção de conhecimento nos espaços inclusivos nas bibliotecas, há que se considerar os tipos e as dimensões desse espaço: o espaço concreto e arquitetônico, o virtual e comunicacional, o atitudinal em relação às nossas diferenças. Cabe, portanto, o seguinte questionamento: Como seria uma biblioteca, considerando todos os aspectos citados acima sob o olhar de seus profissionais em serviço, gestores, alunos usuários (comunidade escolar), na perspectiva inclusiva?

Na busca de práticas inclusivas nas bibliotecas, no Brasil, o conceito e o entendimento do que seja uma biblioteca para maioria das pessoas ainda não está muito claro. No senso comum podemos conceituá-la como lugar do saber; depósito de livros. Essas são algumas das ilações ouvidas no cotidiano das suas unidades. Sabe-se que a biblioteca é essencial como estratégia, tanto no domínio da educação e informação, quanto no desenvolvimento sócio-econômico e cultural.

Como característica, o bibliotecário por lidar com a diversidade de saberes e pessoas no seu exercício, precisa ter um perfil que contempla: boa comunicação, ser agradável, criativo e responsável com os diversos tipos de usuários em suas faixas etárias.

Por ter como função fornecer informações de maneira prática e rápida ao leitor que dela necessita, além do conhecimento da parte técnica tais como planejar, organizar e selecionar o acervo, este profissional precisa proporcionar um bom atendimento, conforto e praticidade aos leitores atendidos pela biblioteca.

Para garantir a acessibilidade para todos que frequentam a biblioteca, deve-se considerá-la como um local livre de várias barreiras, dentre elas a arquitetônica por ser considerada a mais visível, mas não se restringir somente a ela. Neste sentido tanto na construção quanto na reforma de seus espaços o Bibliotecário deve trabalhar de forma interdisciplinar e em parceria com arquitetos e engenheiros no planejamento e intervenções de seus ambientes.

Os princípios para acessibilidade com base no Desenho Universal devem ser seguidos para promover acesso aos diversos tipos de ambientes e produtos e para todas as pessoas com maior facilidade possível, mas quando isso não for possível, deve-se considerar o acesso por meio de opções padronizadas, a compatibilidade com tecnologias assistivas e a facilidade de alteração sob demanda.

Pupo (2006) destaca que na medida do possível a *Web* deve ser amplamente acessível, de forma a: promover o direito básico de acesso à informação, tendo em vista uma sociedade mais justa e solidária, que busca a qualidade de vida para todos; atender à legislação, como é o caso do Brasil que, no Decreto nº 5.296 de 2 de Dezembro de 2004, exige que os sistemas web da administração pública sejam acessíveis às pessoas com deficiência visual; ampliar o número de consumidores, uma vez que existem no mundo cerca de 500 milhões de pessoas com algum tipo de deficiência.

Dentro do aspecto da comunicação, as recomendações para acessibilidade de documentos na web, para pessoas com necessidades especiais e o público de maneira geral, através do consórcio W3C, traz novas recomendações para acessar o seu conteúdo, de acordo com os 4 princípios e recomendações, a seguir:

* Princípio 1: Perceptível – informação e componentes de interface de usuário devem ser perceptíveis aos usuários e que atendam as recomendações. 1ª recomendação, que ofereça texto alternativo para todo conteúdo não textual de maneira que possa ser modificado para outras formas que as pessoas necessitem como impressão ampliada, Braille, voz, símbolos ou linguagem mais simples. 2ª recomendação: que ofereça alternativas sincronizadas ao conteúdo multimídia. 3ª recomendação: crie conteúdo que possa ser apresentado em diferentes maneiras (ex. lido em voz alta, layout mais simples) sem perda da informação ou estrutura. 4ª recomendação: facilite para a pessoa com deficiência ver e ouvir o conteúdo inclusive separar o que está em primeiro plano do que está ao fundo.

* Princípio 2: Operável – componentes de interface no conteúdo devem ser operáveis pelos usuários 1ª recomendação: torne toda a funcionalidade disponível a partir de um teclado. 2ª recomendação: ofereça aos usuários com deficiência tempo suficiente para ler e usar o conteúdo. 3ª recomendação: não crie conteúdo que possa causar convulsão. 4ª recomendação: ofereça maneiras para auxiliar os usuários com deficiência a navegarem, a encontrarem conteúdo, e a determinarem onde estão.

* Princípio 3: Compreensível – informação e operação da interface de usuário devem ser compreensíveis pelos usuários. 1ª recomendação: faça o conteúdo do texto legível e compreensível. 2ª recomendação: faça as páginas web aparecerem e operarem de maneira previsível. 3ª recomendação: ajude os usuários a evitarem e corrigirem erros.

* Princípio 4: Robusto – o conteúdo deve ser “robusto” o suficiente para ser interpretado de maneira confiável por uma grande variedade de agentes de usuários, incluindo tecnologias assistivas. 1ª recomendação: maximize a compatibilidade com agentes de usuários atuais e futuros, incluindo tecnologias assistivas.

Com o avanço da ciência, e na linha evolutiva de tecnologias de modo geral conhecidas e utilizadas, podemos citar como exemplos de tecnologias assistivas: Equipamentos de auxílio a mobilidade: o *Stair Track* e o *Evacu-Trac*. Enquanto o *Stair- Trac* pode ser acoplado a uma cadeira de rodas para auxiliar a subir e a descer escadas, o *Evacu-Trac* foi desenhado para auxiliar na mobilidade de pessoas com dificuldades de locomoção; Ampliadores de telas: ampliam e modificam as cores da tela, visando melhorar a leitura de textos e a percepção de imagens, para pessoas com dificuldades de enxergar, exemplo: lentes de aumento; Leitores de tela: leem informações textuais por meio de sintetizadores de voz ou displays em Braille, para pessoas cegas ou com dificuldades de leitura, exemplos: *Virtual Vision*, *Monitivox*, *Jaws*; Programas de reconhecimento de voz: possibilitam o acionamento de comandos dos programas via voz e podem ser usados por quem tem deficiência que dificulte, ou impeça o uso de teclado ou mouse, por exemplo; Teclados alternativos: simulam o funcionamento de um teclado normal, logo ajudando as pessoas que tenham alguma

dificuldade ou impossibilidade de utilizar o teclado convencional, são exemplos teclados com espaçamento maior ou menor entre as teclas, teclados virtuais etc.; Dispositivos apontadores alternativos: simulam o funcionamento do mouse e assim podem ser utilizados por quem não possa utilizar o mouse convencional, como exemplos citamos aqueles que são acionados com os olhos (*eye gaze systems*) ou com os pés.

Se a ideia de escola inclusiva ainda encontra várias barreiras e dificuldades, a biblioteca considerada inclusiva que em muitos casos ainda é um projeto a ser construído, requer uma tarefa hercúlea, pois além de fazer o seu trabalho terá que fazer inclusão de uma parte da sociedade, no caso os estudantes com deficiência e/ou necessidade que muitas vezes são esquecidos em projetos de construção e acesso nos sistemas de informação.

Considerando que o acesso à informação atualmente utiliza o recurso das Tecnologias da Informação e Comunicação - TICs, depreende-se que a criação de tecnologias assistivas ajudará as pessoas com necessidades especiais na busca por informação.

As leis que tornam cada vez mais acessível a informação podem funcionar como um importante instrumento para o desenvolvimento da sociedade. O acesso a elas contribui para disseminar o conhecimento a um número maior de pessoas.

Exemplo de tecnologias para atender as necessidades de pessoa com baixa visão ou cega.

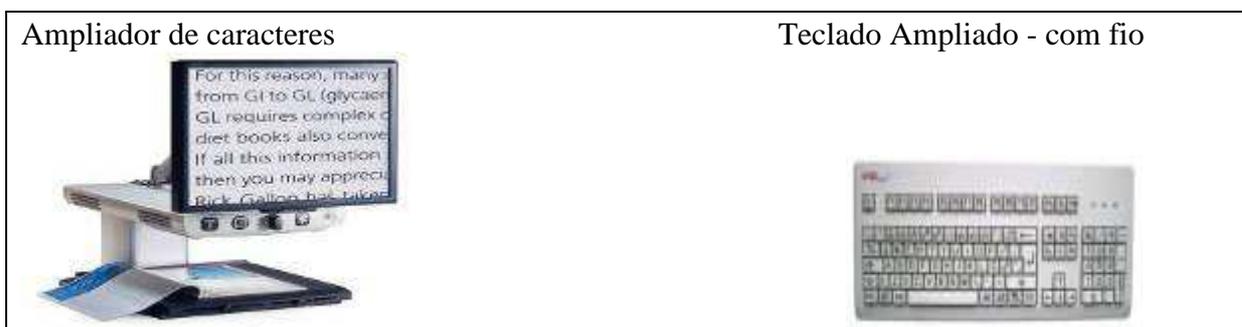


Figura 5 – Ampliador de caractere e teclado ampliado com fio
Fonte: <http://www.tecnologia.assistiva.org.br>

Teclado falado



Figura 6 – Teclado falado
Fonte: Rita Bersch, (2008) Introdução à Tecnologia assistiva

CAPÍTULO III

3. IDENTIDADE E DIFERENÇA CONCEPÇÕES E (DES)CONSTRUÇÕES SOCIAIS NA BUSCA DA INCLUSÃO

Ao falar sobre inclusão Alcoba *et al.* (2009, p.30) afirmam e constataam que:

Quando falamos em inclusão, logo pensamos em dar acesso a ambientes, bens e serviços para pessoas que estejam deles apartadas. Ao considerar uma instituição de educação superior, não basta aceitar trabalhadores e alunos diferentes dos tradicionais, sem dar-lhes as condições de plena participação nos espaços de trabalho e estudo. (ALCOBA, 2009, p.30)

Salienta a dicotomia desses estabelecimentos que sempre foram organizados visando um grupo específico de pessoas, para as quais eles são plenamente funcionais e acolhedores, tanto em suas características físicas, quanto em sua estrutura de organização laboral e acadêmica. Mas, para outras pessoas, os mesmos estabelecimentos podem oferecer uma série de obstáculos que inibem sua atuação de modo geral.

Dentro desta perspectiva Alcoba (2009) ressalta que:

As mudanças nem sempre são facilmente aceitas, porque as pessoas resistem em abandonar hábitos e alterar seus modos de viver e conviver. Além disso, seus olhares sobre os outros podem estar carregados de estereótipos que os desqualificam para serem aceitos incondicionalmente na comunidade que os recebe.” (ALCOBA, 2009, p.30)

Ao analisar um indivíduo na expectativa de terceiros, do outro, e quando pensamos em uma identidade que tem uma essência, um núcleo que sempre define a pessoa, reduzimos então o sujeito a um fragmento do seu ser: o negro, o homossexual, a pessoa com deficiência, o doente. É importante salientar que essas características somente não constituem a identidade de uma pessoa (ALCOBA, 2009, p.31)

Ao refletir que somos seres múltiplos, e por estar em nosso cotidiano, vivendo complexas situações de diferenciação, de reconhecimento e pertencimento a diferentes grupos, Alcoba (2009, p.31) chama atenção para o reconhecimento da nossa especificidade, ou seja, das nossas diferenças, que são muito importantes embora corramos o risco de nos aprisionarmos em uma identidade fixa, que não traduz as nossas múltiplas facetas. De acordo com a autora vivemos em uma época em que alguns grupos, cada vez mais, se auto celebram como possuidores de identidades “naturais”, “originais” ou mesmo “puras”.

Hall (1997), aponta que a contemporaneidade se caracteriza pelas diferenças, já que as identidades são transitórias, abertas e estão sempre mudando a partir dos papéis sociais que assumimos. Ressalta com relação a nossa percepção e compreensão da identidade que a mesma se forma na interação com os outros e o olhar que nos oferecem determina muito de nossa experiência no mundo.

Ao fazer uma correlação entre a diferença e a identidade, Woodward (2006, p.39-40) afirma que, as identidades são fabricadas por meio da marcação da diferença. E isto ocorre tanto por meio de sistemas simbólicos de representação quanto por meio de formas de exclusão social. A identidade não é o oposto da diferença, uma depende da outra. Nas relações sociais essas formas, a simbólica e a social, são estabelecidas. A diferença é marcada em relação à identidade através de sistemas classificatórios que fabricam sistemas simbólicos por meio de exclusão.

Dentro da produção social da identidade e da diferença Woodward (2006 p.74), afirma que a identidade é uma característica independente, um fato autônomo. [...] é auto contida e auto-suficiente. São concebidas como auto-referenciadas. Só fazem sentido se compreendidas

uma em relação à outra. Mas, alerta que tanto a identidade quanto a diferença são criações socioculturais, carregam o poder de definir. “Elas não só são definidas como também impostas, elas não convivem harmoniosamente, lado a lado, em um campo sem hierarquias; elas são disputadas” ou seja, tem relação de poder: que define uma e marca a outra. (p.81)

Ao falar da crise que passam as velhas identidades duradouras, que mantinham o mundo social estável, Hall (1997), alerta que as mudanças aceleradas, as antigas tradições se enfraqueceram e uma grande variedade de pontos de vista se encontram disponíveis, através dos meios de comunicação. Com isso, multiplicaram-se as possibilidades de constituição das identidades, que podem mudar ao longo da vida de cada um de nós ou assumir diferentes formas, dependendo do ambiente em que nos encontramos. Nesse sentido, Hall (1997) aponta que a contemporaneidade se caracteriza pelas diferenças, já que as identidades são transitórias, abertas e estão sempre mudando a partir dos papéis sociais que assumimos. De maneira que as velhas identidades, que por tanto tempo estabilizaram o mundo social estão em declínio conforme argumenta:

as velhas identidades, que por tanto tempo estabilizaram o mundo social, estão em declínio, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno, visto como sujeito unificador. A assim chamada “crise de identidade” é vista como parte de um processo mais amplo de mudança. (HALL, 2006, p.7)

O ser humano em sua existência depende do semelhante e da natureza para sobreviver, ao dependermos uns dos outros, nessa rotatividade, Santos (2011, p.23) destaca que hoje, os excluídos são uns, mas ninguém garante que amanhã não sejam outros, e que não sejamos parte destes “outros.”. Salienta que corremos o risco de perdermos nossos direitos básicos universais, arduamente conquistados, se não formos unidos e combativos, como espécie e sociedade, em defesa dos mesmos. Tal constatação nos remete a refletir sobre os aspectos explícitos e implícitos nos processos de inclusão /exclusão e suas relações com a diversidade e referência. (p.24)

Santos (2011, p.24), considera que inclusão, diversidade e diferença são ligados e constituem-se em fenômenos sociais complexos. Podendo servir tanto para alimentar relações sociais justas e asseguradoras dos direitos humanos fundamentais, quanto para enfraquecê-los ou mesmo eliminá-los.

Hall (1997), defende que identidade é mais do que um conceito considerando que o mundo de mudanças aceleradas, onde as tradições se enfraqueceram e uma grande variedade de pontos de vista se encontra disponível, atingindo-nos através dos meios de comunicação, alerta que, “multiplicaram-se as possibilidades de constituição das identidades, que podem mudar ao longo da vida de cada um de nós ou assumir diferentes formas, dependendo do ambiente em que nos encontramos”.

3.1 Trocando de identidade lugar do outro estranhamento

Na organização de nossa sociedade, Alcoba, (2009 p.42) afirma que mandam os estabelecidos, os “senhores” do lugar. Conforme Norbert Elias (2000):

os *estabelecidos* são aqueles que, por estarem há mais tempo em um local, formam um grupo muito coeso e que ocupa as posições de poder. Eles se esforçam por manter o *status quo*, para que seu estilo de vida não seja alterado pelos outros, diferentes, que vêm de fora, aos quais Elias chamou de *outsiders*. (ELIAS, 2000 *apud* ALCOBA, 2009, p.43)

Salienta que estes, em geral, não se conhecem e não estão organizados como grupo. Constituem uma minoria, distante das posições de influência. Por isso, eles têm dificuldades para lutar pela satisfação de suas necessidades e sofrem discriminação, perpetuando-se, assim,

sua situação de desigualdade. Além disso, os estabelecidos procuram exercer o controle social, evitando contato com o grupo dos *outsiders* e cultivando a “fofoca”, ou seja, um discurso sobre o outro que exagera e generaliza os defeitos que porventura tenham sido observados naquele grupo, em determinado momento. Lançam um estigma sobre os recém chegados, os de fora, os diferentes. (ALCOBA, 2009, p.43)

Em nossa cultura, podemos citar como exemplo, a população negra, à qual se atribuiu uma série de defeitos e incapacidades para mantê-la em situação de subordinação e dificultar seu acesso aos bens sociais, como postos de trabalho e educação qualificada. Quando um grupo social afirma a sua identidade, marca também a sua diferença em relação a outras identidades, criando fronteiras simbólicas entre quem pertence e quem não pertence ao grupo. (ALCOBA, 2009, p.44)

Nesse processo de definição das identidades e diferenças, Veiga-Neto (2003) *apud* Alcoba, (2009, p.44) diz que: “aquele que reparte fica com a melhor parte, já que atribui valores diferentes ao grupo com o qual se identifica e ao dos outros”.

Sobre o estigma e categorização de pessoas, Erving Goffman (1978) citado por Alcoba, (2009) explica que:

a sociedade desenvolve meios de categorizar as pessoas, definindo os atributos considerados comuns e naturais para os membros que pertencem a cada categoria, o que também determina aqueles que lhe são estranhos. Cada ambiente social estabelece as categorias de pessoas possíveis de serem nele encontradas. Essas pré-concepções são transformadas em exigências, em expectativas normativas. (GOFFMAN, 1978, *apud* ALCOBA, 2009, p.44)

Frente a identificação de uma pessoa que ainda não conhecemos, podemos nos basear em uma série de aspectos e sinais que funcionam como pistas para prever a categoria a que pertence. Diante das marcas e do estigma, Alcoba, (2009 p. 46) afirma que quando há uma discrepância entre a identidade que é atribuída a uma pessoa e a que ela prova possuir, porque carrega um traço que a diferencia dos outros da mesma categoria em que se encaixou, esse aspecto pode ser julgado indesejável e a pessoa deixa de ser considerada como um ser comum, normal, total.

Para Goffman (1978) *apud* Alcoba, (2009, p.46), “estigma é, uma marca depreciativa, e impõe-se à atenção de tal forma, que acaba desviando a possibilidade de se prestar atenção a outros atributos do indivíduo que o apresenta”.

Woodward (2006, p.9-10) diz que “a identidade é relacional e marcada pela diferença” e que sua “construção é tanto simbólica quanto social” porque tem símbolos concretos que ajudam a identificar nas relações sociais quem é, um sujeito reconhecido e quem não é.

Nessa construção a luta para afirmar uma ou outra identidade ou as diferenças que os cercam tem causas e consequências materiais. Para Woodward (2006, p.10-11) isto vai depender da posição dos sujeitos, neste sentido algumas diferenças são vistas como mais importantes que outras, de acordo com algumas particularidades de local e tempo. (p.10 -11).

O conceito de identidade é importante para examinar a forma como a identidade se insere no “círculo da cultura” bem como a forma como a identidade e a diferença se relacionam com o discurso sobre a representação. (WOODWARD, 2006, p.16)

Com relação as mudanças sociais, Woodward (2006) afirma que:

as sociedades modernas, não tem qualquer núcleo ou centro determinado que produza identidades fixas, mas invés disso uma pluralidade de centros.[...] houve um deslocamento de centros, ... e um dos centros que foi deslocado foi o da classe social, não a classe como uma simples função da organização econômica e dos processos de produção, mas a classe como um determinante de todas as outras relações sociais: a classe como categoria mestra. (WOODWARD, 2006, p.29)

Para Woodward (2006, p.33) a identidade é um conceito plural, de múltiplas etapas, tanto nos contextos sociais nos quais elas são vividas, quanto nos sistemas simbólicos por meio dos quais damos sentido as nossas próprias posições. Afirma ainda (p.36) que: “As identidades baseadas na “raça”, no gênero, na sexualidade e na incapacidade física, atravessam o pertencimento de classe.”

Weeks, (1994, p.12) *apud* Woodward (2006, p.37) defende que enquanto política: “A identidade não é uma luta entre sujeitos naturais; é uma luta em favor da própria expressão da identidade, na qual permanecem abertas as possibilidades para valores políticos que pedem validade tanto a diversidade quanto a solidariedade”.

Woodward (2006, p.39) argumenta que a identidade só tem importância ou tem chamado atenção em função da crise que tem passado, nas esferas; global, local, pessoal e politicamente. Lembra que os processos históricos que, aparentemente, sustentavam a fixação de certas identidades, estão entrando em colapso e novas identidades estão sendo forjadas, muitas vezes por meio da luta e da contestação política. Neste sentido, as dimensões políticas da identidade tais como se expressam, por exemplo, nos conflitos nacionais e étnicos e no crescimento dos “novos movimentos sociais”, estão fortemente baseadas na construção da diferença.

Para Mercer, (1990, p.43) *apud* Hall (2006, p.9) “A identidade somente se torna uma questão quando esta em crise, quando algo que se supõe como fixo, coerente e estável é deslocado pela experiência da dúvida e da incerteza”.

Hall (2006, p.14) argumenta que a mudança na modernidade tardia tem um caráter muito específico, relacionado com o processo de “globalização” e seu impacto sobre a identidade cultural. Como características define as sociedades modernas como, sociedades de mudança constante, rápida e permanente. Esta é a principal distinção entre as sociedades “tradicionais” as “modernas”.

Outra característica importante das sociedades da modernidade tardia definida por Laclau (1990) *apud* Hall (2006, p.17) é a “diferença”; que elas são atravessadas por diferentes divisões e antagonismos sociais que produzem uma variedade de diferentes “posições de sujeito” isto é, identidade para os indivíduos.

Hall (2006, p.21) considera que:

a identidade muda de acordo com a forma como o 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 (HALL, 2006, p.21)

No conceito de identidade e diversidade, Martins, (2007, p.202), considera e define identidade como “a relação da pessoa com os outros que estão a sua volta.”. É um processo estruturado nas relações vividas no cotidiano, podendo se dizer que sua construção ocorre na medida em que o indivíduo na sua trajetória de vida, tem a possibilidade de se ver como uma pessoa que participa de um grupo com características próprias, que procura neste grupo uma identidade enquanto ser social, mas que também constrói sua individualidade como ser único. Neste sentido destaca o contexto escolar como importante espaço de criação/recriação de identidades, uma que dentro deste espaço ocorrem inúmeras interações, trocas (de afetos, de saberes, de vivências), encontros e desencontros.

De acordo com Martins, (2007, p.202), nas interações, que são intermediadas pela linguagem, estão subentendidos alguns padrões de identidade grupal em muitos casos, estereótipos são transmitidos sobre a identidade de certos segmentos (por exemplo, da mulher, do homem, do negro, do nordestino, da pessoa com deficiência, entre outros), criando-se no imaginário social uma falsa visão, que é profundamente impregnada de uma dose de negatividade.

3.2 Percepção da Diferença

Conscientes de nossa realidade podemos perceber conforme Alcoba (2009, p.40) que, “a diferença está presente. Sem maquiagens ou releituras, dispensou convites e está sentada à nossa mesa. É nossa cunhada, um primo, nossa tia ou *aquele vizinho*.” A autora enfatiza que a diferença está em nós. Uma vez que também somos diferentes para alguém.

Nesta perspectiva elucida que, ser diferente é ser também intraduzível para os outros, alerta para um grande problema onde em geral, gostamos de explicações e soluções. Dúvidas e impossibilidades são angustiantes. Não sabemos o que fazer com elas. Estamos diante de um problema dos nossos tempos: o convívio com os outros e o encontro com as diferenças; a surpresa que os outros podem provocar.

De acordo com Alcoba (2009, p.40) sempre que estamos diante dos outros podemos nos questionar: O que fazer? O que pensar? Como devo me comportar? Podem surgir diferentes reações como distanciamento, indiferença, raiva, aversão, simpatia, tolerância.”. Considera a tolerância uma reação positiva, e na sua análise chama atenção para observarmos que “tolerar o outro denota uma situação de desnivelamento. Quem está acima, tolera quem está abaixo. Aqueles que nos incomodam ou são diferentes de nós, normalmente, não são encarados com a mesma consideração que aqueles que julgamos ser parecidos conosco.” .

Alcoba (2009) analisa que suportamos essas presenças, desde que não invadam nosso espaço privado. Ou seja, somos indiferentes a essas pessoas, damos encontrões, cortamos-lhes a frente sem maiores consequências. Porém, diante do primeiro sinal de desentendimento (batida de carro, disputa de lugar na fila, barulho do vizinho etc.), esse “convívio tolerante” transforma-se em agressividade. Aquelas pessoas tornam-se incrivelmente visíveis, em todos os seus desagradáveis detalhes. Nessa perspectiva, os outros serão sempre vistos em relação a um ponto de vista apenas, ou seja, o ponto de vista dominante. (ALCOBA, 2009, p.41).

Santos (2011, p.32) classifica o termo diversidade como “aquele que se apresenta como sinônimo de diferença” em seu sentido de heterogeneidade, e contrapondo-se, portanto, à idéia de igualdade em seu sentido de homogeneidade. Segundo a autora as relações societárias fundadas nos pilares economicistas do liberalismo utilizaram-se de modo bastante peculiar da desigualdade, da competitividade, da hierarquização das práticas sociais classificatórias e normatizantes. (p.34).

De acordo com Santos (2011, p.36) pelo viés da desigualdade, a exclusão é provocada quando no relacionamos com o outro (o diverso, o diferentes), a partir do que este outro tem para oferecer à sociedade dentro de padrões produtivistas, tão somente, e não pelo que se é (...) observa também que pela normatização, buscamos padronizar e homogeneizar pessoas e relações, gerando e alimentando a falsa ideia de que promover a igualdade é tratar todo mundo igualmente.

Santos (2011, p.36-39) alerta que o problema não está em sermos diversos e diferentes, e sim na maneira mercantilizada, preconceituosa e discriminatória com que lidamos com a diversidade e a diferença. Portanto sermos diferentes e diversos implica reconhecer que somos desiguais. Da mesma forma não estaria o problema na competitividade. Se esta fosse utilizada como uma forma lúdica e alternada de se construir um espírito de coletividade. Competir sem realizar escores ou ranqueamento, mas pelo prazer de se participar da atividade, de se desenvolver competências (...) sem que houvesse campeões ou destaques eternizados pela meritocracia, pois todos poderiam ter chances de brilhar nisto ou naquilo se partíssemos do princípio de que somos mesmos desiguais. E que isso não precisa significar melhor nem pior, apenas diferentes, variados em nossas formas de existir. Afirmo ainda que o problema não seria a hierarquização e classificação, se tais processos fossem apenas estratégias cognitivas e, acima de tudo sempre “provisórias”, passíveis de revisão, que utilizássemos para fazer sentido e compreender o mundo . Assim, a diferença é que seria o aspecto comum a subsidiar a normatividade, e não o contrário, ou seja, ao considerarmos a experiência humana como algo que além de subjetivo, é também histórico, político e cultural (portanto, humanamente construído).

CAPÍTULO IV

4. O IFNMG HISTÓRICO CARACTERÍSTICA E ÁREA DE ATUAÇÃO

A partir de outubro de 1960, através de convênio celebrado entre o Governo Federal e o governo de Minas Gerais foi criada a escola Agrotécnica de Januária. De acordo com Almeida (2005), contava com pouco mais de 05 prédios, para que se instalassem Direção Geral, salas de aulas, refeitório e dormitórios. O ensino, inicialmente, caracterizou-se pela informalidade. Os alunos não recebiam históricos nem certificados. Em 1964, inicia o Curso Ginásial Agrícola, com a matrícula da primeira turma em regime de internato, servindo a alunos provenientes da comunidade januaresense, de toda a região do vale do São Francisco e de outros Estados. No ano de 1964, pelo Decreto Presidencial, nº 53.558, de 13/02/1964, a Escola Agrotécnica de Januária passou-se a denominar Colégio Agrícola.

Pelo Decreto Presidencial s/n, de 13 de novembro de 2002, ocorreu a transformação da Escola Agrotécnica Federal de Januária em Centro Federal de Educação Tecnológica de Januária, Cefet Januária-MG, passando a ofertar o terceiro grau, a Portaria nº 3.634 de 19/12/2002, autorizou o funcionamento do primeiro Curso Superior na Instituição: o Curso Superior de Tecnologia em Irrigação e Drenagem, sendo realizado o vestibular no mês de dezembro/2003, com início das aulas em fevereiro de 2004.

Dentro do plano de expansão do Governo Federal, os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, presentes em todos os estados brasileiros, foram criados em 29 de dezembro de 2008, pela Lei nº 11.892, e ofertam educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando estudantes para atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional.

Têm autonomia, nos limites de sua área de atuação territorial, para criar e extinguir cursos, bem como para registrar diplomas dos cursos por elas oferecidos, mediante autorização do seu Conselho Superior. Exercem, ainda, o papel de instituições acreditadoras e certificadoras de competências profissionais, além de terem inserção nas áreas de pesquisa e extensão.

Dentro deste cenário e no mesmo período surgiu o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais (IFNMG), através da integração do Centro Federal de Educação Tecnológica (Cefet) de Januária e da Escola Agrotécnica Federal de Salinas (EAF). Pluricurricular e multicampi atualmente agrega sete campi – Campus Almenara, Campus Araçuaí, Campus Arinos, Campus Januária, Campus Montes Claros, Campus Pirapora e Campus Salinas – e a Reitoria, sediada em Montes Claros. A partir do ano de 2011 foram aprovados mais dois campi que estão em fase de implantação nos municípios de Diamantina e Teófilo Otoni. Oferta cursos técnicos de nível médio (nas modalidades integrado, concomitante, subsequente e PROEJA), cursos superiores (tecnologia, bacharelado e licenciatura) nas diversas áreas e pós-graduação.



Figura 7– IFNMG Portaria entrada principal Campus Januária-MG
Fonte: O autor

Preconiza em seus documentos desenvolver programas de extensão e divulgação científica e tecnológica, bem como realizar e estimular a pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo, o cooperativismo e o desenvolvimento científico e tecnológico. Em 2010, o Campus Januária foi contemplado com o Curso de Engenharia agrícola e ambiental.

Atualmente, a instituição possui um campus de 226,7 hectares e cerca de 2.358,38 m² metros quadrados de construções, onde são oferecidos cursos profissionalizantes, de Ensino Médio, de graduação (Tecnologia, Bacharelado e Licenciatura) e pós-graduação.

O IFNMG - Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais, em toda a sua trajetória e fases, não desenvolveu nenhum projeto ou programa institucional de atendimento educacional aos estudantes com deficiência, ou voltada à acessibilidade das pessoas com deficiência. Entretanto, nos levantamentos feitos, foi possível detectar que nos anos de 2002/2003 aconteceu um fato que gerou um efeito cascata, período em que, pela primeira vez se fala em acessibilidade na instituição, ou seja, em função do projeto de modernização do PROEP e na transição de Escola Agrotécnica para Cefet que exigia deste, através de prerrogativa, criar curso superior, foi necessário e pré-requisito adaptar-se à legislação da época, e como consequência para ter o pleito da gestão atendido, foram feitas algumas adaptações nos prédios e espaços a fim de atender a legislação. Construíram rampas na entrada da biblioteca; criaram banheiros para deficientes físicos e outras pequenas intervenções foram feitas a fim de atender a aprovação de criação de curso superior.

Em uma instituição de ensino, como o IFNMG, as bibliotecas fazem parte da missão educacional e ainda apresentam característica de apoio às atividades de ensino, pesquisa e extensão, na verticalização de ensino, ao atender os vários públicos usuários do seu espaço. São, portanto, uma área/setor que pode ajudar na promoção da inclusão não só escolar, mas de várias pessoas que utilizam seus serviços. Neste aspecto, nos ambientes de ensino, nas esferas de poder seja municipal, estadual ou federal, na área pública e privada, sobretudo na pública as bibliotecas precisam incorporar os princípios da inclusão, e elevar sua missão. Como consequências teremos um equilíbrio para conhecer, entender e implementar os diversos dispositivos legais, ao mesmo tempo trabalhar outro nível de educação da comunidade escolar na busca de uma sociedade verdadeiramente inclusiva.

4.1 A biblioteca do IFNMG Campus Januária histórico, característica e descrição

A biblioteca do IFNMG - Campus Januária, assim como toda a instituição já passou por várias mudanças na sua trajetória, já ocupou vários espaços, sendo que todos foram cedidos ou adaptados. Com o advento e transição da escola, com projeto de modernização

PROEP - Programa de Expansão da Educação Profissional⁸, e o pleito para migrar de Escola Agrotécnica para Cefet, houve a necessidade de se fazer várias adequações e ações para atender os dispositivos legais. Neste contexto e já pela sua expansão, foi feita a construção do prédio atual da biblioteca do Campus Januária. Esta medida por si só já representou um grande avanço, entretanto, na época da obra/construção mesmo já existindo legislação prevendo medidas de acessibilidade, a obra foi concebida sem atender a uma série de medidas.

O projeto atendeu a legislação na parte arquitetônica externa, mas internamente deixou de atender às normas, sendo com isso obrigado até hoje a proceder medidas para adaptações. A entrada da biblioteca possui duas rampas de acesso e corrimão adaptadas nos dois lados da rampa. Existe um pequeno degrau na porta de entrada da biblioteca. As calçadas laterais são de paralelepípedos, o que dificulta o acesso com cadeira de rodas. Em suas dependências, a biblioteca possui piso liso que é encerado.



Figura 8 – Rampa de acesso adaptada para biblioteca IFNMG- Campus Januária
Fonte: O autor

Os espaços para circulação entre ambientes são amplos sem barreiras e bem iluminados. Possui banheiros parcialmente adaptados e terminal de consulta rebaixado para cadeirantes. O interior da biblioteca dispõe de sinalização direcional e de alerta no (*hall* de entrada) implementados pelo profissional Bibliotecário a partir de 2004, onde se localizam os guarda-volumes e o balcão de empréstimo, e onde se encontra um banheiro adaptado para as pessoas com deficiência física ou mobilidade reduzida.

⁸ Iniciativa do Ministério da Educação em parceria com o Ministério do Trabalho e Emprego e com o Banco Interamericano de Desenvolvimento - BID agente de implantação do Sistema de Educação Profissional no País. Através da SEMTEC visava a expansão, modernização, melhoria de qualidade educacional, atualização profissional ampliação e diversificação da oferta de vagas; adequação de currículos e cursos às necessidades do mundo do trabalho; da qualificação, reciclagem e reprofissionalização de trabalhadores, formação e habilitação de jovens e adultos nos níveis médio (técnico) e superior (tecnológico).

Fonte <http://www.fnde.gov.br/index.php/programas-concluidos-proep>



Figura 9 – Sinalizações sanitários uso comum, para deficientes físicos e área de estudo
Fonte: O autor

No primeiro piso da biblioteca encontra-se ainda o Espaço de Leitura, um ambiente que conta com um acervo literário, informativo e de lazer. O piso do hall de entrada é feito de cimento liso sem material antiderrapante.

Na área de recepção o mobiliário é adaptado para o atendimento a todos os usuários. A biblioteca possui balcão de empréstimo e terminais para consulta ao catálogo em altura compatível ao alcance manual de pessoas sentadas (em cadeiras de rodas). Os guarda-volumes são acessados diretamente pelo público no sistema *self service*. Cada estudante frequentador traz o seu cadeado.

As áreas de acervo e estudos bem como todo piso da biblioteca, são de superfície regular, cimento sem antiderrapante. A distância entre as estantes de livros atende parcialmente à largura recomendada para mobilidade de pessoas com acessórios de mobilidade como cadeiras de rodas, andadores ou muletas. A área do acervo conta ainda com espaço que permite a manobra de cadeiras de rodas (área para manobra com deslocamento). No entanto, a disposição do material bibliográfico nas estantes não cumpre as recomendações de alcance manual frontal de uma pessoa sentada e neste caso o serviço de localização para pegar livros é feita com a ajuda de funcionários.

4.1.1 Situação e perspectiva da biblioteca do IFNMG Campus Januária



Figura 10 – Biblioteca Saul Martins Arquitetura Área externa
Fonte: O autor

O prédio atual da biblioteca foi inaugurado em 2002. Embora não houvesse a presença de Bibliotecário e um planejamento parece que a intenção era reunir todo o acervo na época do ex-CEFET hoje IFNMG Campus Januária em um mesmo local. Em relação a objetivos a intenção era servir de apoio e suporte às áreas de ensino pesquisa e extensão. O prédio abriga

atualmente o setor de apoio administrativo responsável pela administração da biblioteca e os setores técnicos: Formação e Desenvolvimento do acervo, Processamento Técnico, Referência e serviços ao usuário. Com o advento do Instituto e criação dos Campi, as bibliotecas atualmente têm um papel de unidade setorial e central dentro de cada Campus.

Nota-se que os documentos da instituição não fazem menção à biblioteca ou ambientes de estudos. Neste sentido sobre o histórico da biblioteca, foi possível apurar e levantar em breves conversas informais com servidores antigos que, havia algum espaço reservado para estudo, mas pelas características do ensino naquele período servia para apoiar as atividades desenvolvidas pelo currículo da época, que era um fomento do ministério da agricultura, voltado para produção e tinha o lema “Aprender para fazer e fazer para aprender”, durante muitos anos, esse lema motivou alunos nas atividades setoriais e de produção, já que a propriedade (fazenda) na maioria das vezes precisava produzir para manter o funcionamento.

No passado, o princípio da Escola Agrotécnica baseava-se no trinômio: Educação – Trabalho – Produção, que foi incorporado à pedagogia de ensino e buscava “dignificar o trabalho, estimular a cooperação, desenvolver a crítica”. Seu principal objetivo era preparar o jovem para atuar na sociedade e participar da comunidade, utilizando o Sistema Escola-Fazenda, para que os alunos tivessem no trabalho um elemento essencial para a sua formação.

Esse sistema que era nacional, visava à preparação e capacitação do técnico para atuar como agente de serviço e de produção, satisfazendo as necessidades locais e regionais dos produtores rurais, atuando na resolução de problemas. Essa metodologia de ensino tinha como objetivo estruturar “uma escola que produz e uma fazenda que educa”, utilizando dois processos que funcionavam integrados: as Unidades Educativas de Produção – UEP e posteriormente a Cooperativa-Escola.⁹ Acredita-se que em função dessa restrição e objetivo de ensino, não se almejava algo maior, o que tornava a institucionalização da biblioteca algo secundário, como um apêndice.

Com a criação do IFNMG, foi sugerido à gestão central a proposta de se criar um sistema integrado de biblioteca com padronização e critérios feitos pelos bibliotecários, englobando automação e informatização de todos os processos e integrado com todas as áreas, para implementação de serviços adequados e voltados para atender a comunidade escolar e também externa.¹⁰ Observa-se que a implementação das sugestões encaminhadas por parte do técnico especialista não ocorreu, e, até o momento, a área de biblioteca não aparece no organograma, o que tem dificultado sua implementação. Com a abertura de concursos para bibliotecários nos campi a partir de 2009 e 2010, houve uma expectativa de mudança em relação a este fato, já que a existência de bibliotecas equipadas e adequadas é, atualmente, uma exigência importante quando se fala de avaliações institucionais feitas pelo Ministério da Educação.

O prédio da biblioteca Central Saul Martins do IFNMG campus Januária, antes da inauguração passou por uma reforma para se adequar minimamente às dimensões urbana e arquitetônica da acessibilidade. Como exemplo podemos citar o projeto da sala de multimídias, setor que abrigaria a retroprojeção e equipamentos que teve que ser cedido para a construção e adaptação de banheiros para estudantes com deficiência física, adaptados com corrimão e apoio. Assim, houve uma redução no tamanho da referida sala prejudicando a alocação de equipamentos de apoio às atividades realizadas, mas, por outro lado, atendeu a necessidade exigida na legislação NBR 9050/2004. Rampas de acesso na entrada da biblioteca tiveram também que ser construída.

Nota-se que foram intervenções pontuais para atender aos dispositivos legais, já que o não atendimento a estas exigências colocaria em risco a aprovação da obra e a liberação de recursos por parte do MEC /SETEC. Pelos levantamentos e observações durante a pesquisa

⁹ Informação verbal analisada dos depoentes ex-alunos e servidores do IFNMG ex- colégio agrícola e escola agrotécnica federal de Januária-MG.

¹⁰ Proposta feita pelo Bibliotecário mais antigo do campus Januária (nomeado e empossado em 2004).

notou-se que não há proposta, programa e projetos com vista a atender aos estudantes com deficiência de forma regular e nem uma diretriz política.

Na condição atual, a biblioteca do IFNMG Campus Januária possui cabine de estudo simples, apenas com mesa e cadeira. Não oferece recursos de tecnologias assistivas tais como lupas para pessoas com baixa visão que aumenta o texto impresso. A biblioteca, através de doações recebidas, está iniciando um pequeno acervo literário e informativo em Braille e audiovisual.

No âmbito da comunicação e informação, a biblioteca ainda está longe de atender de forma satisfatória os critérios de acessibilidade dos usuários. Não possui sinalização sonora ou tátil em Braille em sua entrada. Os mobiliários, equipamentos ou espaços como banheiros não são totalmente identificados com o símbolo internacional de acesso.

Em função de estar sem recursos e equipamentos padrão para usuários comuns, os terminais de consulta na biblioteca, com acesso ao catálogo online, ainda não possuem sintetizador de voz com reconhecimento de caracteres de textos digitalizados.

4.1.2 Planejamento de bibliotecas e serviços de informação para atender a inclusão escolar

Diante do contexto de mudanças, transformação e expansão da rede federal de educação principalmente na educação profissional e tecnológica, o IFNMG, fruto e parte deste contexto, também sofre os impactos e se lança em um desafio hercúleo, ou seja, adaptar-se e mudar o seu modo de atuação, acompanhar a evolução, mas acima de tudo olhando para sua estrutura e infraestrutura interna.

De acordo com Almeida (2000, p.87) a complexidade do planejamento do espaço está relacionado às funções da unidade de informação: à existência ou não de acervo e, em caso positivo, à sua diversidade; à natureza e à quantidade de usuários e funcionários, bem como às perspectivas futuras, ou seja, às atividades e serviços previstos.

Sobre as premissas das bibliotecas e o conceito de flexibilidade, Almeida (2000) salienta dois aspectos:

mudança e crescimento. A mudança reflete o dinamismo da biblioteca e sua abertura a novas tecnologias, novos públicos e novas funções, que dependerão de suas relações dentro e fora da instituição. No entanto, mesmo que não haja mudanças drásticas em relação às funções e serviços prestados, há uma tendência ao crescimento contínuo, em quase todos os tipos de bibliotecas, devido, principalmente, à ampliação gradual do acervo e, em alguns casos, ao aumento do número de usuários ou o uso mais intenso de seus recursos (ALMEIDA, 2000, p.90)

Em sua natureza e finalidade nos últimos 20 anos, as bibliotecas de acordo com Almeida (2000), sofreram grandes mudanças conceituais que implicam redirecionamento de suas finalidades:

A formação e o desenvolvimento de acervo vem deixando de ser o foco dessas instituições, que passam, hoje, a se preocupar com a informação e com a qualidade de serviços em função de seus usuários. Os novos suportes documentais, a informática, o trabalho cooperativo entre diferentes unidades de informação e a concorrência com outros meios de comunicação e informação obrigaram as bibliotecas a reverem suas finalidades. (ALMEIDA, 2000, p.92)

Para conhecer a estrutura de pessoal, funções e atividades e formas de funcionamento das bibliotecas, é necessário que se faça uma descrição de seus setores e atividades básicas para também compreender o planejamento dos seus serviços. Considerando os já existentes e os que poderão ser criados. Neste sentido de acordo com Almeida (2000) a comunidade a ser atendida deve ser pensada através da acomodação dos usuários nas seguintes questões:

quem são os usuários? o edifício deve oferecer diferentes áreas em função de categorias de usuários ou de assuntos, ou mesmo de tipos de materiais? Devem ser oferecidas diferentes formas de acomodação, tais como mesas individuais, espaços para grupos, ou cabines? Quantos assentos devem ser destinados a cada uma dessas especificidades? na sua estrutura organizacional (ALMEIDA, 2000, p.93)

Almeida (2000, p.95) ressalta que é importante que se faça a descrição das diferentes áreas e levantamento de necessidades básicas de espaço nas bibliotecas, dos requisitos arquitetônicos necessários, tais como acústica, controle de temperaturas e umidade, peso que deverá suportar, instalações elétricas, etc. Sendo indispensável que se registre, também, as relações funcionais entre os diversos setores, de modo a fornecer subsídios para um diagrama de relações espaciais.

CAPITULO V

5. METODOLOGIA

O estudo foi conduzido e embasado em metodologia de pesquisa qualitativa, utilizado nas ciências sociais e humanas, que busca compreender os diferentes significados e sentidos da vida e experiências dos sujeitos. Teve caráter exploratório por envolver levantamento bibliográfico, entrevistas com pessoas que tiveram (ou tem) experiências práticas com o problema pesquisado e análise de exemplos que estimulam a compreensão. De acordo com Gil (2008, p.27) a pesquisa exploratória tem como principal finalidade “desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores”. Proporcionam também uma visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato.

Quanto aos procedimentos técnicos, optamos por uma pesquisa bibliográfica a fim de aprofundar a temática a partir da leitura de autores que tratam do assunto. Como instrumentos foram utilizados: observação direta, ficha perfil para conhecer os sujeitos da pesquisa e entrevista semi-estruturada, uma vez que a mesma privilegia o sujeito, a interação entre pesquisador e pesquisado; o que contribuiu para uma análise mais fidedigna dos dados coletados que tiveram um enfoque dialético¹¹.

Para Chizzotti (2011, p.78), a pesquisa qualitativa é uma designação que abriga correntes de pesquisa muito diferentes que se fundamentam em alguns pressupostos contrários ao modelo experimental e adotam métodos e técnicas de pesquisa diferentes dos estudos experimentais.

Mazzotti (1999, p.147) enfatiza a dificuldade nos estudos qualitativos, por serem estes investigações; diversas e flexíveis, não admitindo regras precisas, aplicáveis a uma ampla gama de casos. Destaca que “não há metodologias boas ou más em si, e sim metodologias adequadas ou inadequadas para tratar um determinado problema” e recomenda que, antes de iniciar a descrição dos procedimentos, o pesquisador demonstre a adequação do paradigma ao estudo proposto. (p.160). Razão pela qual para responder as questões, optou-se pela utilização de uma abordagem de caráter qualitativo dos problemas colocados.

Tendo em vista os objetivos da pesquisa, num primeiro momento foi realizada uma revisão de natureza bibliográfica e em meio digital, compilando estudos sobre acessibilidades e tecnologia assistiva em biblioteca nas instituições de ensino, políticas públicas voltadas para inclusão escolar dos estudantes com deficiência e/ou necessidades específicas. Como estratégias para ajudar na investigação científica, foram feitas participação em eventos da área, contatos e conversas com vários atores profissionais e especialistas da área de educação inclusiva.

No segundo momento foram analisados documentos oficiais, legislação e dispositivos legais sobre educação especial, educação inclusiva, políticas públicas de acessibilidade e tecnologia assistiva, tendo como perspectiva a inclusão escolar além de breve estudo sobre os conceitos e entendimentos dos termos “identidade” e “diferença”.

O desenvolvimento da pesquisa se deu em quatro fases distintas e complementares que abrangeram o embasamento teórico - a partir da seleção e leitura de material bibliográfico, e

¹¹ Para as ciências naturais a matéria é algo inerte, constituída por relações mecânicas de causa e efeito. Nas ciências sociais a matéria é social, ou seja, as relações sociais são entendidas como relações de produção, modo pelo qual os homens produzem e reproduzem suas condições materiais de existência e o modo como pensam e interpretam essas relações. Em termos gerais, o enfoque dialético contribui para desvelar a realidade, ao apreender o real a partir de suas contradições e relações entre singularidade, particularidade e universalidade. De acordo com Triviños (1987, p.51) tem como propósito explicar os fenômenos da natureza, da sociedade e do pensamento.

meio digital o levantamento de informações através de análise de documentos institucionais, pesquisa histórica e bibliográfica e a tabulação e registro dos resultados obtidos.

Utilizou-se a técnica de documentação indireta que de acordo com Lakatos (2007, p.176) “é a fase da pesquisa realizada com o objetivo de recolher informações prévias do campo de interesse.”. A autora salienta ainda que, “o levantamento de dados, primeiro passo de qualquer pesquisa científica, é feito de duas maneiras: pesquisa documental (ou de fontes primárias) e pesquisa bibliográfica (ou de fontes secundárias).”

5.1 Participantes da Pesquisa

Definiu-se como participantes desta pesquisa representantes de três segmentos da comunidade escolar do IFNMG Campus Januária: estudantes que apresentassem deficiência física, visual, intelectual ou múltipla; servidores da biblioteca e gestores da área de ensino. Das entrevistas inicialmente tomaram parte 13 participantes de três segmentos da comunidade escolar: quatro (4) estudantes com deficiência; cinco (5) servidores da biblioteca e quatro (4) gestores.¹²

No segmento discente foi considerada uma população composta por estudantes com deficiência ou com necessidades educacionais especiais matriculados e egressos dos cursos do IFNMG – Campus Januária a partir do ano 2007. A amostra foi composta por estudantes matriculados e um (1) egresso do IFNMG estudante, em uma outra instituição de ensino superior de Montes Claros.

Buscou-se a partir do banco de dados das secretarias dos cursos: educação básica (médio, técnicos, EJA, Proeja); Superior (Licenciaturas, Bacharelados e pós-graduação) do IFNMG campus Januária a identificação de estudantes com deficiência ou necessidades específicas, egressos identificados e indicados pelos profissionais e estudantes da instituição que se enquadrassem no perfil da pesquisa para serem consultados sobre uma possível participação.

No segmento dos Servidores Técnico administrativo foi considerada uma população composta por atendentes do Setor de Atendimento ao público da Biblioteca do IFNMG – Campus Januária. A amostra foi composta de cinco (5) Servidores Tecnicos Administrativos.

No segmento dos Gestores foi considerada uma população composta por professores em cargos comissionados na área de ensino do IFNMG – Campus Januária. A amostra foi composta de três (3) Professores/Gestores.

Na caracterização dos participantes da pesquisa foram utilizadas nomenclatura com a letra inicial do segmento seguida de número para cada participantes: Estudantes (E1), (E2), (E3), (E4), Servidores Técnico administrativo (S1), (S2), (S3), (S4), (S5); Gestores (G1), (G2), (G3).

5.1.1 Critérios de seleção dos participantes

De acordo com o objetivo da pesquisa e o mapeamento dos sujeitos definiu-se, os seguintes critérios para a escolha dos participantes:

1. Do segmento dos estudantes os que estivessem matriculados nos últimos três anos da elaboração do projeto proposto em 2010 e egressos do mesmo período com deficiência ou necessidades educacionais especiais;¹³

¹² O Gestor 4 não quis gravar entrevista além de deixar questões sem resposta no formulário, de comum acordo com a orientadora e para manter a mesma coerência das abordagens, a entrevista com o referido gestor que teria como codificação a nomenclatura (G4) teve que ser descartada.

¹³ A escolha dos participantes foi daqueles conhecidos e percebidos no cotidiano da escola, além dos indicados, visto que nas duas secretarias de ensino não havia nenhuma informação nem cadastro identificando os estudantes com deficiência e nenhum outro setor ou serviço que tivesse essa informação.

2. Do segmento dos servidores técnicos administrativos: os que estivessem lotados e atuando na biblioteca setorial do IFNMG campus Januária-MG representantes dos três turnos de atendimento e do setor de referência/serviços aos usuários;

3. Do segmento dos gestores: os que fossem ligados a área de ensino do campus Januária.

Após a definição dos critérios, foram selecionados e convidados a participar da pesquisa quatro estudantes sendo que dois apresentavam deficiência física; um deficiência visual (baixa acuidade) e um com deficiência intelectual. Cinco servidores da biblioteca representantes dos três turnos de trabalho e três gestores da área de ensino. A fim de realizar as entrevistas foram feitos contatos individuais prévios com todos os participantes para definir o local e horário das entrevistas conforme disponibilidade de cada participante. Os locais definidos foram: biblioteca, sala da Direção de Ensino no (Campus Januária do IFNMG) e residência dos informantes.

5.1.2 Caracterização dos participantes da pesquisa

Com os dados levantados nas entrevistas realizadas no período (agosto e setembro 2011), foi possível caracterizar os participantes da pesquisa nos Quadros a seguir:

Quadro 1 – Segmento estudante segundo idade, sexo, estado civil, área de conhecimento e deficiência.

Part.	Faixa/etária	Sexo	Est. Civil	Curso	Deficiência	Observação
E 1	16 a 25	M	Solteiro	Direito	Deficiência física	Paraplegia – faz uso de cadeira de rodas/Dificuldade motora
E2	16 a 25	M	Solteiro	Tecnologia em Análise Desenv. Sistemas	Deficiência visual	Baixa acuidade visual
E3	26 a 35	M	Casado	Administração	Deficiência física	Monoparesia - faz uso de cadeira de rodas/muleta
E4	16 a 25	M	Solteiro	Engenharia Agrícola e Ambiental	Dificuldade de aprendizagem	Limitação habilid. acadêmicas /Epilepsia refratária

Fonte: Ficha Perfil entrevista com estudantes e egresso do IFNMG Campus Januária - setembro de 2011

Do quadro 1 referente ao seguimento dos estudantes, apurou-se que três estudantes estão na faixa etária entre 16 a 25 anos, ao mesmo tempo os três são solteiros, apenas um casado que está na faixa etária de 26 a 35 anos. Os quatro participantes são de cursos distintos a saber: Direito; Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistema; Administração e Engenharia Agrícola e Ambiental, sendo que apenas um dos cursos não é do IFNMG. Dois estudantes apresentaram deficiência física e faziam uso de cadeiras de rodas, um apresentou deficiência visual, fazia uso de lentes e 1 tem dificuldade de aprendizagem que fazia acompanhamentos médico eventual e uso constante de medicamentos. É importante elucidar que o estudante (E4) foi inicialmente identificado com deficiência intelectual, termo utilizado por ser uma conquista do próprio grupo de pessoas com deficiência devido aos estudos terem mostrado a carga de interpretação negativa ao longo do tempo. E ainda em função do termo ser mais apropriado por melhor diferenciar o que é deficiência mental separando do que seria “doença mental” (área da psiquiatria). A troca do termo deficiência intelectual por dificuldade de aprendizagem foi por entender que o sujeito que possui deficiência intelectual é alguém que possui uma organização qualitativa diferente e que é capaz de realizar aprendizagem, porém a construção de conceitos se dá de forma diferenciada, necessitando de estratégias e procedimentos pedagógicos apropriados como foi o caso deste entrevistado através de seus relatos e depoimentos.

Quadro 2 – Segmento Servidores da Biblioteca dados e descrição

DADOS	DESCRIÇÃO
Faixa/ etária	Dois (2) Servidores estão na faixa etária entre 26 a 35 anos, dois (2) estão na faixa etária entre 36 a 55 anos um (1) esta na faixa etária de 46 a 55 anos
Sexo	Dois participantes são do sexo masculino e três do sexo feminino
Est. Civil	Três (3) declararam casados e dois (2) solteiros
Escolaridade	1(Um) participante tem ensino médio, 1 (Um) tem superior incompleto, 2 (dois) tem curso superior e 1 (Um) Pós-graduação especialização
Formação	Dois(2) tem curso técnico em informática; (1) Biblioteconomia; um (1) Letras e um (1) Gestão Pública
Cargo/função	1(Um) Telefonista/ Atendente setor empréstimo, um (1) aux. Biblioteca/Coord. Biblioteca; um (1) Auxiliar biblioteca/Atendente setor empréstimo; um (1) Tec. Em Tecnologia da Informação /Atendente setor empréstimo e um (1) Aux. Agropecuária /Atendente setor empréstimo
Tempo/ano Trabalho no IFNMG	1(Um) participante tinha menos de ano e quatro (4) tinha de 11 a 20 anos
Tempo de atuação Biblioteca	Dois (2) participantes de 1 a 3 anos, dois (2) de 4 a 10 e um (1) de 11 a 20 anos

Fonte: Análise próprio autor

Do quadro 2 referente aos servidores da biblioteca, dois estão na faixa etária de 26 a 35 anos, dois na faixa etária de 36 a 45 anos e um na faixa etária de 46 a 55 anos, três participantes são do sexo feminino e dois (2) do sexo masculino, três participantes se declararam casados e dois (2) solteiros. Em relação a escolaridade um (1) tem ensino médio, um tem superior incompleto, dois (2) tem curso superior e um (1) tem pós- graduação lato sensu. Apenas um tem formação na área Biblioteconomia, dois (2) tem curso Técnico em Informática, um (1) tem formação em Letras e um (1) com formação em Gestão Pública.

Quadro 3 – Segmento Gestores segundo faixa etária, sexo, estado civil, escolaridade, formação, Cargo/função, Tempo trabalho na instituição, tempo na função

Part.	Faixa etária	Sexo	Estado Civil	Escolaridade	Formação	Cargo/função	Tempo no IFNMG	Tempo atuação Cargo
G1	36 a 45	F	Casada	Mestrado	Pedagogia	Professora/Coord. d. das Licenciaturas	1 a 5 anos	1 a 3 anos
G2	26 a 35	F	Casada	Especialização	Letras	Professora/Coord. d. Geral Ensino Médio	1 a 5 anos	1 a 3 anos
G3	46 a 55	M	Casado	Mestrado/ Doutorando	Matemática	Diretor de Ensino	11 a 20 anos	4 a 10 anos
G4	Mais de 55	M	Casado	Mestrado/ Doutorando	Agronomia	Professor/Diretor Geral	21 a 30 anos	1 a 3 anos

Fonte: Ficha Perfil entrevista com Gestores do IFNMG Campus Januária - setembro de 2011

Do quadros 3 referente ao segmento dos Gestores, um (1) esta na faixa etária de 26 a 35 anos, um (1) na faixa etária de 36 a 45 anos e um na faixa etária de 46 a 55 anos, dois (2) são do sexo feminino e um (1) (do sexo masculino, os três participantes se declararam casados. Em relação a escolaridade um (1) participante tem pós-graduação lato sensu, 2 (dois) tem curso mestrado sendo que um esta matriculado no doutorado. Todos os participantes são professores sendo: 1 (Um) Professora/Coordenadora das Licenciaturas, um (1) Professora/Coord. Geral Ensino médio e um (1) Diretor de Ensino. Dois (2) participantes de 1 a 3 anos, e um (1) participante ligado a gestão de 11 a 20 anos.

Quadro 4 – Descrição Geral: Profissão/área, cargo de origem, ocupação dos participantes no IFNMG

Estudantes		Servidores Tec. Administrativos Biblioteca		Gestores da área de Ensino	
E1	Estudante	S1	Técnica Informática /Telefonista/ Atendente setor empréstimo	G1	Pedagoga/Professora/ Coord. Licenciaturas
E2	Estudante	S2	Bibliotecária/Auxiliar biblioteca/Atendente setor empréstimo	G2	Letras/ Professora /Coord. Geral Ensino Médio
E3	Oficial de justiça/ Estudante	S3	Auxiliar Administrativo/ Auxiliar de Biblioteca/ Coord. Biblioteca	G3	Matemática/ Professora /Diretor de Ensino
E4	Técnico Contabilidade/ Estudante	S4	Técnico Informática/ Tec. Em Tecnologia da Informação /Atendente setor empréstimo	G4	Agronomia/ Professora /Diretor Geral
		S5	Técnico agrícola/ Aux. Agropecuária /Atendente setor empréstimo		

Fonte: Dados da Ficha perfil da entrevista realizada com participantes da pesquisa em setembro de 2011

No quadro 4 onde foram feitas as descrições gerais, profissão cargo de origem e ocupação dos participantes, demonstrou o seguinte perfil: no segmento dos estudantes 2 confirmaram como ocupação que são estudantes, e um além de estudantes é oficial de justiça, e o outro além de estudante é técnico em contabilidade. No segmento dos servidores técnico administrativo o servidor (S1) informou ser técnico em informática e tem cargo de origem Telefonista como ocupação é atendente no setor de empréstimo da biblioteca; o participante (S2) é Bibliotecária, cargo de origem na instituição, Aux. Biblioteca é atendente no setor de empréstimo, o participante (S3) é formado em Letras tem cargo de origem Aux. de biblioteca é coord. Biblioteca setor de apoio administrativo, o participante (S4) é técnica em informática, tem cargo de origem em Técnico em tecnologia da informação, atendente no setor de empréstimo o participante (S5) é técnico agrícola, cargo de origem, aux. Agropecuária é atendente no setor de empréstimo. No segmento dos gestores o participante (G1), é da área de Pedagogia é professor e ocupa o cargo de coord. Licenciatura, o participante (G2) é da área de Letras é professor ocupa o cargo de Coordenador Geral Ensino Médio, o (G3) é da área de Matemática é professor e ocupa o cargo de Diretor de Desenvolvimento Educacional.

5.2. Coleta de Dados

Nos procedimentos e instrumentos de coletas de dados (observação, entrevistas e documentos), Mazzotti (1999) afirma que:

as pesquisas qualitativas são caracteristicamente multimetodológicas, isto é, usam grande variedade de procedimentos e instrumento de coleta de dados. E dentre eles considera que a observação dos fatos e cenários é extremamente valorizada pelas pesquisas qualitativas que tem as seguintes vantagens: a) independe do nível de conhecimento ou da capacidade verbal dos sujeitos; b) permite “checar”, na prática, a sinceridade de certas respostas que, às vezes, são dadas só para “causar boa impressão”; c) permite identificar comportamentos não-intencionais ou inconscientes e explorar tópicos que os informantes não se sentem a vontade para discutir; d) permite o registro do comportamento em seu contexto temporal-espacial. (MAZZOTTI, 1999, p.163)

Para o levantamento de dados utilizou-se da técnica da documentação indireta. Foram selecionadas bibliografias sobre o tema de estudo e também de documentação institucional do IFNMG, já que, pelo caráter da pesquisa, torna-se necessário observar a instituição e o seu contexto. Realizou-se o levantamento e análise de documentos como o projeto pedagógico Institucional, o plano de desenvolvimento institucional, legislações e dispositivos legais do

Ministério da Educação relacionados a temática da pesquisa, afim de conhecer a situação atual da instituição de ensino e sua postura em relação às políticas e práticas pedagógicas preconizadas nos respectivos dispositivos da área de educação inclusiva.

Em um primeiro momento procurou-se ampliar o levantamento a fim de conhecer o perfil de estudantes e egressos com deficiência.

A pesquisa qualitativa considera todos os fenômenos importantes e preciosos: Chizzotti (2011) defende que:

todos os sujeitos são igualmente dignos de estudo, todos são iguais, mas permanecem únicos, e todos os seus pontos de vista são relevantes: do culto e do iletrado, do delinqüente e do seu juiz, dos que falam e dos que se calam, dos normais e dos anormais. Procura-se compreender a experiência que eles têm, as representações que forma e os conceitos que elaboram. (CHIZZOTTI, 2011, p.84)

Num segundo momento do levantamento de dados através da documentação indireta/direta, utilizou-se como instrumento um formulário para entrevista contendo questões semi-estruturadas, organizadas de forma sistemática e sequencial com o objetivo de conhecer a percepção dos sujeitos em relação a temática da inclusão escolar de estudantes com deficiência, através da acessibilidade e tecnologia assistiva em biblioteca. E como registro foi utilizado um diário de ocorrências ao longo da pesquisa.

Os formulários foram entregues pessoalmente pelo pesquisador aos informantes pré-selecionados. Oportunidade em que foram esclarecidos sobre o objetivo da pesquisa e a garantia do sigilo quanto à identificação. Durante o preenchimento da ficha perfil os colaboradores foram orientados e esclarecidos sobre o processo.

A utilização da entrevista, de acordo com Lakatos (2007):

é um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional. (...) é um procedimento utilizada na investigação social, para a coleta de dados ou para ajudar no diagnóstico ou no tratamento de um problema social. (LAKATOS, 2007, p.197)

Após o planejamento, organização e finalização das questões de entrevista realizou-se um pré-teste deste instrumento antes da sua aplicação. Para tanto, foram escolhidos como voluntários um representante de cada seguimento (estudante; servidores Técnico Administrativo e Gestores) que não participaram da pesquisa mas, foram importantes colaboradores para responder preliminarmente as questões. O pré-teste teve por objetivo verificar a compreensão, redação, complexidade e quantidade de questões do instrumento e assim, se necessário, realizar possíveis ajustes e correções. Após sua aplicação foi feito junto com a orientadora, algumas alterações relacionadas à complexidade das questões. Após esta etapa, passou-se então à aplicação definitiva do instrumento.

A entrevista foi estruturada tendo por objetivo conhecer a percepção dos entrevistados sobre o tema da pesquisa. Por sua natureza interativa Mazzotti (1999, p.168) afirma que “as entrevistas permitem tratar de temas complexos que dificilmente poderiam ser investigadas adequadamente através de questionários”. Lembra que a entrevista deve ser coerente com o seu objetivo e com o seu paradigma adotado.

Considera ainda como documentos qualquer registro que possa ser usado como fonte de informação. Becker (1977) *apud* Mazzotti (1999, p. 169) diz que “o pesquisador precisa conhecer algumas informações sobre eles, como por exemplo, por qual instituição ou por quem foram criados, que procedimentos e/ou fontes utilizaram e com que propósitos foram elaborados”. A abordagem qualitativa tem na visão dialética, uma possibilidade filosófica que subsidia a relação dinâmica entre o sujeito e o objeto na construção do conhecimento.

Foram feitas observações locais para conhecimento, exploração dos espaços e serviços, e mensurações registradas na forma escrita e também fotográfica, da realidade do IFNMG, relatando as experiências e situações do ambiente da biblioteca e do Campus Januária através das percepções dos Gestores; servidores responsáveis pelo atendimento na biblioteca e estudante com deficiência usuário da biblioteca.

Como técnicas de coleta de dados para consecução da pesquisa, foram feitas entrevistas previamente autorizadas, agendadas e gravadas dos referidos sujeitos. Posteriormente as entrevistas foram transcritas e os entrevistados tiveram suas identidades mantidas em sigilo por questões éticas. Os serviços disponibilizados na forma digital também foram analisados. Este estudo refletiu as condições observadas inicialmente durante um bimestre do ano letivo de 2011, mas se estendeu por todo o semestre.

A partir da coleta dos dados/informações foram feitas as análises dos dados significativos para pesquisa ora proposta.

5.3 Procedimentos éticos

Para dar sequência na viabilização do estudo, em março de 2012, foi enviado a comissão de ética na pesquisa da UFRRJ/COMEP-UFRRJ, um ofício da orientadora do projeto Prof^a Dra. Amparo Villa Cupolillo encaminhando o Estudante/Mestrando Carlos Ceza de Carvalho matrícula 201023150019- à comissão de ética na pesquisa da UFRRJ/COMEP; Protocolo de experimentação envolvendo seres humanos; protocolo para submissão de projeto de pesquisa à comissão de ética; Projeto de pesquisa; o termo de consentimento livre e esclarecido, (Apêndice A), com objetivo de esclarecer os procedimentos para coleta de dados, análise documental e informações necessária adotados na pesquisa.

6. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados do presente estudo foram apresentados e discutidos em cinco (5) temas cinco e sub-temas distintos: TEMA 1– Inclusão de estudantes com deficiência no ensino regular; TEMA 2 – Acessibilidade; TEMA 3 – Tecnologia assistiva; TEMA 4 – Condições do IFNMG campus Januária e da biblioteca para atenderem aos itens de inclusão de estudantes com deficiência; TEMA 5 - Conhecimento sobre a legislação e dispositivos legais para escola inclusiva.

Em cada tema as questões similares foram agrupadas e organizadas em categorias de respostas a partir do relato verbal dos participantes da pesquisa dos três segmentos: Estudantes; Servidores Técnico Administrativo da Biblioteca e Gestores da área de ensino. No final de cada tema apresentou-se a discussão das questões.

6.1 TEMA 1 – Inclusão de estudantes com deficiência no ensino regular

Esse tema contém os relatos dos participantes dos três segmentos, e apresenta a percepção sobre o processo de inclusão escolar. Foi dividido em quatro subtemas: inclusão de estudante com deficiência no ensino regular; dificuldades encontradas pelos estudantes para ingressar no ensino regular; vantagem do processo de inclusão do estudante com deficiência no ensino regular; casos de inclusão de estudante com deficiência na escola.

Dos participantes do segmento estudantes ao serem inquiridos se **encontra ou encontrou dificuldades para ingressar no ensino regular**, dois responderam sim e dois responderam não. Os estudantes que responderam sim associaram suas respostas a questão arquitetônica, estrutura física em geral e ajuda/apoio das pessoas servidores funcionários, neste caso referente ao tipo de deficiência, física, e intelectual. Os participantes que responderam não fizeram alusão a adaptação própria, auto inclusão, e ao fato de sua deficiência ter ocorrido há pouco tempo.

E(1) responde sim, é na questão arquitetônica, enfim na estrutura física em geral.

E(2) respondeu não, em função de adaptação já que sua deficiência é visual senta sempre nas carteiras da frente da sala.

E(3) respondeu não, em função da sua deficiência ter ocorrido há pouco tempo.

E(4) respondeu sim, não teve ajuda apoio das pessoas

No segmento Servidores técnicos administrativos ao serem perguntados **Como você analisa a inclusão do estudantes com deficiência dentro da escola?** os cinco participantes, responderam ser favoráveis à inclusão de estudantes com deficiência no ensino regular, com destaque para o servidor S(2) que defende não só dentro da Biblioteca mas em todos os setores da instituição:

S(2): Eu analiso que é preciso pensar nisso, como um todo, não só dentro da biblioteca, mas dentro de todos os outros lugares da escola, nos refeitórios, dormitórios. /Se antes não se pensava nisso, acho que esta na hora de se pensar nessa inclusão e de colocar em prática/garantir acesso em todos os locais da escola, e de procurar recurso no caso daqueles alunos que têm outras necessidade e que ainda não passou pela instituição/procurar aprender mais sobre ela (pessoa com deficiência) para poder atender melhor.

No segmento Gestores ao serem perguntados sobre **o que pensa do processo de inclusão para os estudantes com deficiência no Ensino Regular?** os três participantes,

demonstraram-se favoráveis. De acordo com a sua área de formação e vivência analisaram a inclusão ressaltando alguns aspectos:

G(1): tem várias formas de inclusão/ e inclusão aqui eu estou entendendo que é bem mais amplo do que acessibilidade.../mas para mim acessibilidade é uma forma de inclusão/ eu vejo que o país nessas últimas duas décadas tem avançado muito nesse processo de inclusão, você percebe isso na própria arquitetura dos prédios que estão em construção, na própria legislação que tem sido mais enérgica em relação a isso./(...) então não adianta ficar só na ideia agente tem que partir para prática, pois eu acho que ainda deve ter muitos avanços./ Por exemplo, com relação aos alunos; já tem algumas medidas, como nos cursos de licenciaturas que são “obrigados” a ter o curso de LIBRAS já é um avanço, (...) Eu penso que essa formação deveria ser não apenas na formação inicial do professor, mas as escolas tinham que dar continuidade a isso./ tinham que discutir isso junto com os próprios alunos, agente percebe as vezes que tem se reformado a estrutura, tem adotado uma nova infraestrutura, mas não é suficiente./ e essa discussão é recente ..., mas é um avanço que agente vai ter aos poucos, e eu sou otimista em relação a isso”.

G(2 (...)) partindo do “pressuposto jurídico”, do que é justo, da igualdade, todos esses alunos tem o direito de participar das escolas “ditas normais”, apesar de suas dificuldades especiais. /Filosoficamente é uma tentativa importante de igualdade, socialização, no entanto a realidade das escolas mostram que elas estão pouco preparadas para receber esses alunos, desde o que se refere a formação de professores para adaptar a metodologia para a realidade que esses alunos trazem, mas também com relação a estrutura física, temos escolas com situação muito precária de estrutura e que o acesso fica comprometido. /(...) /Isso deve ser uma “escolha deles, estudar ou não em uma escola regular”, mas é importante que a escola também esteja preparada para receber esses alunos e normalmente essa preparação não está acontecendo”.

G(3):Bom, eu acho que foi uma conquista muito grande, porque “antigamente” quando as pessoas que tinham algum tipo de necessidade especial, elas eram “ditas diferentes”, não podendo estar no meio das “pessoas normais”,/ e hoje nós estamos vendo que os estudos, e discussões sobre “esta questão têm evoluído bastante” porque hoje as pessoas vêem mais o que iguala e não apenas o contexto do diferente, eu acho muito interessante e a escola de certa forma tem contribuindo para que isso aconteça.

Ao analisarem **o processo de inclusão de estudantes com deficiência em turmas regulares e se é vantajoso para o estudante**, três participantes do segmento Estudantes responderam sim, e um respondeu que vai depender de cada caso. Ressaltou o perigo das generalizações, e a importância de reconhecer a diferença entre as pessoas e suas necessidades, no caso de deficiência severa, onde não será a mera inclusão que vai resolver o problema e vida das pessoas mas o apoio a assistência, e o reconhecimento de modo geral.

E(2) Vai depender de cada deficiência, no meu caso foi vantajoso para que não me sentisse excluído, mas no caso de outros alunos com uma deficiência de “grau diferente” que precisa de mais cuidado as “vezes é ruim” porque talvez essa pessoa não consiga ter o mesmo acompanhamento dos colegas.

Ao serem perguntado se a **“inclusão de estudantes com deficiência” traz benefícios para o mesmo?** E para escola? Nesta questão, os três participantes, do segmento Gestores concordaram que há benefícios para o estudante e para escola em relação à inclusão de estudantes com deficiência no ensino regular. Proporcionado na aprendizagem e auto aprendizagem nas relações cotidiano como demonstrado na fala dos gestores 2 e 3:

G(2) *Tras sim. Por exemplo, aqui no Campus de Januária, nós tivemos um aluno com dificuldades motoras, isso foi importante para um processo de amadurecimento aqui do campus, porque ele reivindicava, ele dizia qual era a sua necessidade, e nos ajudava a buscar e concretizar a estrutura necessária para que ele tivesse acesso como todos os demais alunos.*

G(3) *Eu acho que sim, porque agente aprende a conviver com as pessoas que são diferentes em um aspecto ou outro, mas no geral se você olhar o que aproxima e o que distancia você verá que o que aproxima é bem maior do que a distância então é bom para que os alunos aprendam a respeitar as diferenças, e para aquele que está se adaptando, se incluindo no meio dos que são “ditos normais”, né”.*

Perguntados sobre **quais as vantagens e desvantagens para as escolas que adotam critérios inclusivos**, tivemos, no segmento Gestores, três participantes afirmando que só há vantagem para a instituição na inclusão de estudantes com deficiência no ensino regular, porém há algumas ressalvas conforme a fala do participante G2 e G3 destacando a falta de infraestrutura a auto inclusão e a questão da diferença inerente a concepção e personalidade do sujeito:

G(1): *Eu penso que só tem vantagens. E apesar de achar que deve dar muito trabalho atender alunos com necessidades educacionais especiais, pois exige mais dedicação, um foco maior no trabalho, e mais qualificação da parte desse professor.*

G(2) *Eu acho que só tem vantagens adotar critérios inclusivos, no entanto “não é apenas abrir matrícula para alunos com necessidades educacionais especiais, e tratá-los como os demais alunos sem uma adequação física, pedagógica, metodológica, para que esses alunos tenham acesso ao conhecimento,/ ... às vezes a interpretação é muito fraca nesse sentido, pois para Instituição incluir é recebê-los e “deixar” que eles usem o ambiente com os outros alunos “ditos normais”, e isso na verdade é uma “injustiça” com esses alunos deficientes, pois a escola “finge” que está incluindo e o aluno “finge” que está aprendendo”./*

(...) Então eu acredito que a inclusão parte do pressuposto da “diferença”, onde esse aluno com necessidades educacionais é “diferente dos demais”, e para isso a escola precisa se adequar a essas diferenças, trazendo recursos que possibilite o aluno utilizar o ambiente físico e de aprendizagem sem diferenças dos demais colegas, pois o uso desses ambientes deve ser igual para todos os alunos”.

G(3) *Eu acho que desvantagem não tem nenhuma, porque o papel da escola é atender todas as pessoas sem distinção de sexo, raça, credo, condição econômica e cultural, e essas “pessoas com necessidades” ... por elas terem “uma pequena diferença” elas não são “tão desiguais” das outras pessoas que se “acham normais”,/ e pelo fato de a escola ter esse “papel de universalizar de está atendendo a todas as pessoas”, não podem escolher somente os “iguais e homogeneizar até a própria educação”, então “ela” precisa trabalhar com quem é “diferente” para que as pessoas que estão “aqui dentro” possam “sentir” essas diferenças e perceber que o “mundo é feito de singularidades e não de homogeneidade né”./*

(...) mas também é claro que deve ter pessoas que saibam trabalhar com essas questões, porque se não a gente vai estar “mascarando o problema, mascarando a inclusão”, transformando ela em uma questão de boa ação, de benevolência se transformando assim em “hipocrisia”, pois essa questão deve ser profissional, de ter pessoas com formação para poder dar as esses alunos condições de ter acesso a educação iguais aos que se “dizem normais”, e é por isso que eu digo que só tem vantagem, não há desvantagem alguma”.

Perguntados sobre **o que entende por inclusão de estudantes com deficiência**, a análise dos participantes do segmento Estudantes refletiu o momento e a condição da deficiência de cada um, o E(1) enfatizando a importância da inclusão no seio da própria família onde tudo deveria começar, a convivência e as condições de aprendizagem foram levantadas também pelos demais participantes :

E(1) Para mim a inclusão inicia quando a família se conscientiza das necessidades educacionais especiais, desse “indivíduo”/(...) não adianta nada a pessoa deficiente ter “toda a sociedade estruturada” para a tender as suas necessidades uma sociedade inclusiva, se a sua família ainda não tem esse conhecimento das possibilidades que a pessoa deficiente tem de se inserir no meio social, esse processo de inclusão não mudaria nada. O deficiente iria ficar “aí em um cantinho da casa, vendo o tempo passar, esperando a morte”.

E(2) Eu entendo que é ... o convívio entre alunos com e sem deficiência, de uma forma que eles não sejam discriminados, não se sintam inferior, se sintam bem no local

E(3) Eu entendo como a possibilidade de um aluno com deficiência ter as mesmas condições de aprendizagem do que um aluno sem deficiência

Perguntados sobre **o que entendem por inclusão de estudantes com deficiência**, a análise dos participantes do segmento Servidores Técnicos Administrativo de modo geral, em função da convivência diária com os estudantes, demonstrou a consciência do seu trabalho ao mesmo tempo destacando a responsabilidade do IFNMG-Campus Januária em todos os processos e trajetórias dos estudantes dentro de suas dependências com suporte para todos desempenharem seus estudos e com atenção aos estudantes com deficiência.

S(1) Oportunidade para alunos que estão sendo “deixados de lado”, ... a sociedade não valoriza, ..., pois são pessoas que “talvez não rendessem para a sociedade financeiramente”/, (...) vejo que é necessário sim uns investimentos para eles.

S2): *Bom! Eu entendo que são aqueles alunos que têm “algum tipo” de dificuldade, seja essa física ou mental, e que aí eles precisam de um atendimento diferenciado, seja na acessibilidade do espaço físico, bem como nos serviços da biblioteca, que devem se adequar ao aluno, / (...), uma forma que a gente, possa atender tanto os alunos que não tem necessidades especiais, e aqueles que têm necessidades especiais.*

(S3): *para a gente não só no Instituto, na biblioteca, mas eu acho que em todas as salas de aula no campus do Instituto aqui em Januária, e na própria cidade, eu acho que é um “mundo” que deve ser mais visualizado, para a gente / ... A gente sente que quando “aparece um”, ele se sente realmente “excluído”, porque as pessoas não estão preparadas para recebê-los.*

(S4): *É o Instituto, preparar a estrutura física,/ treinamento para os servidores para que eles possam de fato fazer a inclusão desses alunos com necessidades educacionais especiais. /Então é atender “verdadeiramente”, essas necessidades com um espaço físico, e com os recursos humanos aptos para essa realidade.*

(S5): *Pelo que eu entendo, é incluir “dar suporte de um modo geral”. (...) desde um veículo para conduzir o aluno até a escola, e também em outros espaços, como por exemplo, o de lazer, para incluí-lo junto à sociedade, e que ele não se sintam excluído, tendo assim a vida normalmente como qualquer outra pessoa.*

Sobre o que entendem por educação inclusiva, no segmento Gestores os três participantes, ao falar da educação inclusiva, associaram ao conceito de democracia, direito e oportunidade:

G(1) *Eu entendo educação inclusiva em um aspecto mais amplo no sentido de você ter uma educação que “respeite as diferenças, para as diferenças”. Uma educação que além de respeitar as diferenças, as pessoas possam entender que “todos nós temos direitos iguais perante a Instituição”, (...).*

G(2) *Como o nome já diz, é a “inclusão”, o que historicamente se “segregava” através de deficiências físicas, com dificuldade de locomoção, pessoas que “portam necessidades especiais neurológicas, surdo-mudo”, que eles possam participar de uma construção social coletiva, com os demais cidadãos, “ditos normais”./ (...) é a oportunidade dos alunos “ditos normais ou sem necessidades educacionais especiais”, conviverem com o “diferente”, respeitar, integrar, socializar, desenvolver a solidariedade, o direito que o outro tem de viver no mesmo espaço do que ele, de uma forma sem preconceitos. Então essa é a proposta da Educação Inclusiva e eu acredito que é para uma sociedade mais justa, mais igualitária”.*

G(3) *A educação é onde todas as pessoas independente de cor, raça, de sexo, de credo, se é “portador ou não de necessidade especial”, possam estar juntos de pessoas “ditas normais”. (...) Então a educação ela vai incluir aqueles que são diferentes no meio daqueles que se acham normais, mas isso vem sendo desmistificado, porque uma “diferença”, não quer dizer você seja “anormal” com relação aos demais”.*

A fim de perceber o conhecimento e envolvimento com o cotidiano da escola ao segmento dos Gestores foi perguntado se **conhecem algum caso de inclusão na IFNMG (campus Januária)**. Os participantes demonstraram conhecer um pouco a realidade visível e perceptível do seu espaço de atuação. No espaço global não conhecem os casos específicos, só aqueles percebidos pelo senso comum conforme é visível nas falas abaixo:

G(1) *Bom aqui, na Instituição como eu já falei, não tive contato. No ensino superior, por exemplo, que é onde eu trabalho, já “verifiquei” um aluno que teve um acidente, e passou a usar cadeira de rodas, mas pelo o que pude perceber o prédio tinha acessibilidade para ele frequentar a Instituição, /eu desconheço aqui alunos com algum tipo de deficiência, e se tem é no nível médio ou em outras turmas do ensino superior, porém eu não conheço”.*

G(2) *Eu citei aqui nesses cinco anos de casa duas necessidades especiais que nós atendemos, foi um aluno do ensino médio com dificuldade motora, usuário de cadeira de rodas e foi inclusive através dele que a escola “amadureceu”, e foram feitas várias adaptações na estrutura física através do diálogo com esse aluno com sua família observando o seu dia-a-dia, e o uso que eles faziam desses ambientes,/ tivemos também com a mesma necessidade um aluno que fez o curso técnico subsequente em informática, nesse caso, o curso já não exigia que o aluno usasse tantos ambientes, pois de forma básica era uma sala de aula e um laboratório de informática, (...) “essa aluna” com necessidade especial era “surda-muda”, e a única coisa que foi feita com relação à estrutura, a organização do ambiente foi “virar o terminal do computador para frente”, para que ela pudesse ficar de frente para o professor enquanto a aula era ministrada, então enquanto os demais alunos ficavam em círculo, ela ficava olhando para frente para fazer leitura labial e conseguir acessar o conteúdo da aula como os demais”.*

G(3) *Bom, essas ações começam meio que de forma pontual, por exemplo, os alunos que tem problema “com deficiência”, alunos que tomam remédios controlados, essas ações ficam a cargo do Serviço Social da escola. Já tivemos alunos cadeirantes, e que tinham problemas de acessibilidade, a*

gente procurou atendê-los, e hoje eles já terminaram o curso,/ temos atualmente um aluno que fez uma operação no membro superior e a recuperação dele vai demorar, então ele teve um problema quanto à acessibilidade, /também tinha um aluno no ensino superior, a gente fez rampa para poder atendê-lo, então assim, hoje tem poucas situações”.

Em relação ao tema 1, Sobre a inclusão no Ensino Regular, conclui-se que não é assunto discutido e nem está na pauta do IFNMG campus Januária, como proposição, embora as leis que regem e direcionam as ações sejam nacionais e na esfera federal, ocorreram poucas ações, voltadas para a sua implementação dentro da instituição Instituto Federal Norte de Minas Gerais.

Nos depoimentos percebeu-se a sensibilização dos três segmentos, nos estudantes por viverem o problema e a falta de ações, os servidores da biblioteca por experienciam as frustrações dos estudantes e a falta de infraestrutura para atenderem suas necessidades específicas no ambiente de trabalho, nos gestores por serem da área de educação ligados as licenciaturas e estarem em constantes reuniões e formação continuada, e ainda trabalharem na formação de professores, demonstram consciência e articulam melhor o discurso. No entanto Glat (2010) *apud* Pletsch (2010, p.13) enfatiza que a educação inclusiva implica em uma transformação na estrutura física, organizacional, pedagógica e filosófica da escola. Defende que para ser inclusiva, uma escola tem que ter acessibilidade (nos aspectos arquitetônicos, materiais e de comunicação), flexibilidade curricular, práticas pedagógicas diferenciadas de ensino e avaliação, além de uma equipe de professores e gestores capacitados para lidar com a diversidade dos estilos de aprendizagem e demandas de seus estudantes. Diante deste cenário e das constatações das entrevistas, o que fica de positivo é a possibilidade tanto pela demanda dos estudantes ou pelos dispositivos legais do assunto entrar em pauta na instituição e fazer parte do discurso dos vários sujeitos, e posteriormente tornarem-se ações com práticas sistemáticas.

6.2 TEMA 2 – Acessibilidade

Esse tema contém os relatos dos participantes dos três segmentos Estudantes, Servidores Técnico Administrativos e gestores sobre o conceito de acessibilidade, investimento adequação e adaptação necessários para incluir o estudante com deficiência.

Ao serem perguntados sobre quais os **fatores ou questões que dificultam mais o acesso às dependências arquitetônicas da escola**, as respostas dos participantes do segmento Estudantes oscilaram para questão da deficiência e das dimensões arquitetônicas, falta de acessibilidade, organização da “classe dos deficientes” o E(1), mostra, enfatiza a importância da questão atitudinal.

E(1) talvez seja a questão da atitude, ...a gente não tem uma cultura de reivindicar (...) esse processo de inclusão também é demorado, e apesar de dizermos que a inclusão é um termo novo, eu acho que pelo tempo que ela existe mais coisas já deveriam ter sido feitas, acontecido.

(E3): Em nível geral, muitos fatores dificultam, pois ainda não há uma ação voltada para o atendimento de pessoas com necessidades educacionais especiais, a gente vem observando que algumas coisas já estão feitas, porém está longe da realidade que nós gostaríamos. Eu por exemplo, sinto dificuldade de acessar o laboratório de administração, pois a rampa é muito alta o que dificulta a minha locomoção com a cadeira de rodas interferindo no meu desenvolvimento acadêmico dentro da instituição.

Ao serem pedidos para opinar se **a biblioteca, com seus ambientes, setores ou serviços está adaptada e adequada para atender aos estudantes com deficiência**, os participantes do segmento Servidores Técnico Administrativos, de modo geral, disseram que a

biblioteca não está adequada ou totalmente preparada para atender aos estudantes com deficiências no aspecto de estrutura, sendo citado por um participante a falta de um treinamento psicológico na questão de atendimento para este público.

S(1) Não, primeiro por não ter um treinamento psicológico, para lidar com esse tipo de aluno,(...) / e parte estrutural que é a parte física, tem espaço, mas precisaria de adaptações necessárias.

S(2) ... eu acredito que a questão de ter rampa para o acesso de pessoa com deficiência, de se ter banheiros para atender esse deficiente é uma forma de atendimento, mas, ao mesmo tempo não atende por completo./ A gente tem um problema, porque nós não recebemos treinamento para trabalhar com esses deficientes, a gente nem se quer sabe quais são os deficientes que recebem atendimento dentro da instituição. Como é o seu acesso ao acervo da biblioteca, porque no local que está o acervo da biblioteca, o cadeirante no caso tem dificuldade de acesso/(...)/acredito que em parte a gente atende, mas atendimento tem que ser muito melhorado.

S(3) Não, é muito precário a gente tem o basicozinho como rampas, portais especiais, mais amplas/eu acho bastante aquém dessa visão das pessoas com necessidades educacionais especiais, como um treinamento, uma explicação sobre deficiência /esse mundo aqui na biblioteca e no próprio instituto é bastante defasado.

S(4) Acredito que não, porque do ponto de vista físico eu ainda não vi nada que pudesse facilitar nesse aspecto/mais importante do que isto é que estejam lá que estejam preparados, porque não adianta nada você ter toda a estrutura e não ter treinamento para poder utilizá-la.

S(5) Acho que totalmente não, porque a gente vê que alguns espaços devem estar adaptados, para vários tipos de deficiência/ para cadeira de rodas tem entrada, mas ninguém sabe quantos podem ser atendidos/ pensando isso de acordo com o crescente aumento da demanda de alunos no campus de Januária, isso a gente não sabe informar

Perguntados sobre a crença na inclusão escolar de estudantes com deficiência e o que pode melhorar, ou o que está faltando, os participantes do segmento Servidores Técnicos Administrativo acreditam e são favoráveis, reconhecem uma obrigação da instituição o que ainda não vem ocorrendo.

S(1) Eu acredito, porém acho que vai muito de quem está gerenciando, coordenando, e como pensa essa coordenação, como pensa a pessoa que está á frente/isso varia muito de um local para o outro, se for uma pessoa mais voltada para área humana com certeza, vai ter essa visão de preocupar, olhar para o próximo.

S(2) Acredito que sim é mais do que necessário, é uma obrigação oferecer esses serviços para ele, de acordo com a necessidade de cada um./na instituição eu acredito que de imediato pode ser melhorado a questão do treinamento, para que a gente conheça mais sobre quais são os alunos da escola que necessitam desse atendimento.../

S(3) Eu acredito porque é uma realidade com o ser humano/isso vai ter que acontecer agora no âmbito do nosso instituto, da nossa cidade, falta muita coisa, eu acho que falta quase tudo/ eu não vejo nem aqui, nem na própria cidade uma política voltada pra essa preocupação, a não ser entidades específicas como a APAE, que já é totalmente voltada para o deficiente.

S(4) Eu acredito no processo, (...) que é importante, e em relação ao que pode melhorar é difícil de falar, porque é um processo que ainda não iniciou, pelo menos lá onde trabalho.

S(5) Sim acredito, e acho que esta faltando mesmo é não ficar só no papel,/ as pessoas pensarem que não é só com o outro que pode acontecer, pois pode acontecer com alguém da nossa família, com a gente mesmo.

Ao serem questionados sobre quais as **dificuldades encontradas no processo de inclusão de estudantes com deficiência no ensino regular** os participantes gestores, ora reconhecem que não tiveram essas experiências na instituição, ora associaram as dificuldades às barreiras atitudinais, metodológicas, e pedagógicas. Em relação a falta de capacitação dos professores, e ao preconceito. É importante notar que a pergunta ou questão teve um cunho administrativo mas por serem professores direcionaram a resposta para sua área.

G(1) Aqui no Instituto eu ainda não tive experiências com alunos que tem necessidades especiais, no caso da inclusão ... eu acho que inclusão vai, além disso, tudo, /(...) eu penso que essas dificuldades elas tem muito haver com a pratica pedagógica do professor, (...) eu fico imaginando é salas lotadas, a infra-instrutura ...ela vem aos poucos se adequando, melhorando,mas “ eu não acredito”, pois a escola pode ter por exemplo uma rampa para o cadeirante, mas eu não sei como as salas, as carteiras estão organizadas para receber o cadeirante, então eu imagino o aluno com deficiência visual auditiva, ou alguma outra deficiência, dificuldade, eu fico imaginando como o professor dá conta de lidar com esse aluno em uma “sala lotada”, em uma escola que não tem material didático adequado para ele.. A gente “avançou, na licenciatura os alunos aprendem LIBRAS, mas e o BRAILLE”, e os outros tipos de necessidades, apesar de que aqui no Instituto a gente já tem avançado, pois hoje a gente oferece por exemplo, disciplina na área da Educação Inclusiva, que a gente chama de Educação para a Diversidade, e ai eu volto no que eu falei sobre o conceito de Educação Inclusiva, não é só educação para o deficiente “em alguma coisa”, mas para o Indígena, para o Quilombola enfim para os vários setores da nossa sociedade por questões culturais e de preconceitos.

G(2) “As dificuldades eu acredito que na maioria das vezes são metodológicas, e pedagógicas, porque os “professores não estão capacitados para isso”. Por exemplo, você não pode dar para um aluno com “dificuldade visual” a mesma aula que você daria para um aluno que tem a “visão perfeita”. Então, você pode não poder basear a aula restritamente na escrita ou em um recurso pedagógico visual, já para o aluno “surdo-mudo” você não pode dar uma aula baseada apenas no oral, no caso você tem que fazer um “arranjo na sala de aula”, está informado se “ele” sabe fazer leitura labial ou não, a postura do professor de ficar voltado para esse aluno, “intervenções especiais com esse aluno e o professor apenas”./

Eu acredito que entre as dificuldades de acesso pela infraestrutura dos prédios, a dificuldade de relacionamento com os demais colegas são mais fáceis de contornar que as dificuldades que o professor encontra uma vez que ele já vai para um ambiente que tem em média trinta alunos e cada um com as suas necessidades especiais, apesar de não se enquadrarem na “nomenclatura científica da deficiência”. (...) A escola não capacita o professor “para isso”, sendo raros os cursos oferecidos pelo governo e eu acredito que essa seja a maior dificuldade”.

G(3) São as barreiras, os preconceitos, que as pessoas ainda têm, porque às vezes a pessoa tem uma deficiência física ou mental, mas ela tem um “outro sentido muito mais aguçado do que as pessoas que são ditas normais.

Pedidos para opinar se **a Instituição com seus ambientes setores ou serviços está adaptada e adequada para atender os estudantes com deficiência**, os participantes, responderam pensando nas questões arquitetônicas, já para outras necessidades disseram que a instituição não estava preparada, o que ficou evidente é que o próprio estudante serve de parâmetro para se tomar providências ou fazer adequações, não se tem projetos ou iniciativas para atender os estudantes com deficiência ou necessidades educacionais especiais.

G(1) (...) Mas quando fala de inclusão, de prédio adaptado a primeira coisa que eu penso é adaptação para os cadeirantes e nesse ponto eu acredito que temos infraestrutura adaptada sim, pois já existem rampas, banheiros adaptados. (...) / É quando eu penso em serviços em setores adaptados, eu não sei se a gente tem alunos com necessidades especiais auditivas, e não sei falar se a Instituição está adequada para eles, por exemplo, se nós teríamos material didático adequado para um aluno que tem perda auditiva, ou perda visual”.

G(2) A partir do aluno com dificuldade motora que nós tivemos no ensino médio, muita coisa foi adaptada, nós temos rampas, corrimão, banheiro especial, as dependências que os alunos do ensino-médio usavam como a biblioteca, o ginásio, todos tiveram uma adequação quanto acessibilidade./ Agora para outras necessidades, nós precisaríamos de outros investimentos que não existem, por exemplo, a aluna “surda-muda”, usava o mesmo computador que os demais alunos usavam, não havia um “programa específico” para ela./ no caso de um aluno com “deficiência visual”, teria que buscar recursos. /Por isso que eu volto afirmar que, a “inclusão amadurece a partir da procura desses alunos pela Instituição”.

G(3) Depende da necessidade especial, por exemplo, se eu tiver um aluno que é “portador de deficiência visual”, que irá fazer o curso de informática eu não tenho nada adaptado ainda, mas acessibilidade de rampas, de banheiros adaptados, isso a gente já tem, porque já tivemos experiências com alunos que necessitavam dessas adaptações. /Então assim, à medida que surge o aluno com deficiência a gente procura se adaptar.

Perguntados sobre que **tipo de investimento a escola necessita para dar condições de acessibilidade física e arquitetônica aos estudantes com deficiência**, os participantes, responderam falando em reformas e adaptações das partes físicas, embora concordassem que já existe ou estão mais adiantadas a parte de acessibilidade física do que outras áreas. Ao mesmo tempo que falaram que precisa melhorar para todos os alunos

G(1) (...)nos prédios, nos setores que estão sendo construídos, que continuem fazendo reformas para se adaptar a essas necessidades

G(2) (...) nos prédios que esses alunos do ensino médio precisam ter acesso, a acessibilidade já foi feita, /e em relação à infraestrutura isso precisa melhorar muito, “mas não necessariamente por causa da necessidade especial, precisa melhorar para todos os alunos, em relação à higiene, ampliar e modernizar os espaços, então não é só uma necessidade educacional especial”.

G(3) Essa acessibilidade física e arquitetônica, já aconteceu na escola há muito tempo, porque de “dez anos pra cá, todas as nossas obras já possuem banheiros adaptados, rampas, então essa acessibilidade para quem tem deficiência motora a gente tem/, mas as pessoas com outros tipos de deficiências a gente só vai estar preparado a partir do momento em que esse “público” estiver sendo atendido pela Instituição”.

Questionados sobre **quais ações poderiam ser sugerida na escola, no sentido de tornar eficaz a inclusão do estudante com deficiência**, os participantes disseram que

criação do NAPNE¹⁴, foi muito importante, um ganho para Instituição e poderia contribuir para melhorar a questão da inclusão dentro da escola. / A disciplina de LIBRAS, no curso de licenciatura na formação dos professores, a possibilidade de ter outras disciplinas na área inclusiva, trabalho com os docentes e servidores para discutir na Instituição o que é Educação Inclusiva, o que é acessibilidade e pensar juntos maneiras efetivas para colocar isso em prática.

G(1) criação do NAPNE, foi muito importante, foi um ganho para Instituição. / na formação dos professores, por exemplo, no curso de licenciatura a gente tem a disciplina de LIBRAS que é obrigatória, mas já estamos discutindo a possibilidade de termos outras disciplinas na área inclusiva, porém eu ainda penso que a Instituição deveria fazer um trabalho com os docentes e servidores, pois nós temos que discutir aqui na Instituição o que é Educação Inclusiva, o que é acessibilidade, ... A gente tem que discutir e pensar juntos maneiras efetivas para colocar isso em prática.

G(2) Eu acredito que para essa inclusão ficar eficiente, seria preciso uma procura maior desses alunos pela escola, diversificar as necessidades educacionais especiais com as quais a escola conviveria ... trabalhar com os discentes a questão da inclusão, da aceitação da solidariedade da quebra dos paradigmas, de preconceitos,/(...) a procura das pessoas com necessidades educacionais especiais pela instituição ainda é pouca, talvez em função da distância do centro da cidade, /e se a escola achar que esse é realmente o problema ela deveria fazer algo a mais para que as pessoas com necessidades educacionais especiais possam estudar no Instituto.

G(3) com a criação do “NAPNE”, pois nele tem alunos, professores, pais então todos esses “atores ai” podem estar contribuindo de certa forma para melhor a questão da inclusão dentro da escola (...)

Questão dirigida aos três segmentos os participantes fizeram considerações sobre o que entendem sobre acessibilidade, sendo que ao seguimento dos Servidores Técnicos administrativo foi perguntado também se acha importante investimento. De maneira geral a maioria dos participantes logo associaram a acessibilidade a questão de infraestrutura, arquitetônica, alguns associaram a um processo na sociedade a acesso independente livre a serviços e lugares; os estudantes associaram ao acesso e deslocamento, acesso a ambientes e a tecnologia, também ao direito constitucional de ir e vir. Já os servidores pensando no atendimento associaram ao deslocamento e acesso, uso dos serviços e espaço da biblioteca; o segmento dos Gestores em função de terem feito licenciatura e pelas leituras que já fizeram, demonstraram conhecer o conceito de acessibilidade e as diversas possibilidades e meios de acesso, deslocamentos instrução, do meio físico ao digital.

Perguntado sobre **o que entende por acessibilidade**, o segmento dos estudantes deu as seguintes respostas:

E(1) Eu entendo como sendo um processo que exige das pessoas ação, atitude, não apenas na questão de deficiente, mas um processo que envolve toda a sociedade.

E(2) facilidade de acesso a algo , é não ter dificuldade em momento algum para realizar atividades. (...) em se tratando de biblioteca é ter facilidade de acesso ao acervo de maneira independente, sem menores problemas, sem menores constrangimentos

¹⁴ Núcleo de atendimento às pessoas com necessidades educacionais específicas, prepara a instituição para receber as Pessoas com Necessidades Especiais, providenciando a adaptação de currículo conforme a necessidade de cada estudante.

E(3) *facilidade de acesso às tecnologias, acesso a questão dos ambientes, as repartições, o tráfego no trânsito/ tem mais a ver coma questão de você se locomover e não somente a questão do caminhar com as próprias pernas, mas ter a facilidade de acesso para algumas tecnologia ter a facilidade de acesso aos ambientes que você quer chegar/; acho que está mais voltado para o direito que a pessoa tem de ir e vir, a questão da acessibilidade é um direito inclusive que a gente tem garantido na constituição.*

No segmento dos Servidores Técnicos Administrativos, ao serem perguntados **o que entendem por acessibilidade e se acham necessário investimento**, nota-se na resposta do Servidor S(2) uma consciência sobre os direitos da pessoa com deficiência, mas uma falta de familiarização com o assunto na área, pois, ao referir-se ao estudante cego falou sobre “libras”, ao invés de impressora em Braille.

S(1) (...) *precisa de espaço preparado, pois não tem uma estrutura apropriada, precisando assim de ajustes*

S(2) *Sim. É, acho necessário que tenha rampas em todos os locais, que dê acesso para os deficientes físicos, que o espaço físico seja pensado./ Eu acho que no caso de alunos com deficiência visual, a gente deve ter “uma impressão em LIBRAS”, isso é “essencial para que a gente garanta a eles toda a inclusão”, e para que eles tenham “realmente os seus direitos de cidadãos”, essas necessidades devem ser atendidas, principalmente sendo uma instituição pública”.*

S(4) *Acredito que sim, pois acessibilidade é para que a pessoa tenha condições de usar a biblioteca mesmo, com as suas limitações, tendo uma “igualdade com as pessoas que não tem limitações”./ Então, acho que deve ter rampas adequadas, portas adequadas, porque a estrutura física deve se adequar a essas necessidades, então é importante sim.*

Perguntado sobre **o que entendem por acessibilidade**, o segmento dos Gestores deu as respostas abaixo.

G(1) *Tornar algo acessível, para que as pessoas possam usar / a gente logo se lembra de cadeirante. ... acessibilidade não é só para cadeirante, é, por exemplo, para o deficiente visual a gente ter material aqui na escola para atendê-lo com “apostilas e livros em tamanhos adequados para que esses alunos possam enxergar”. Eu também não conheço, mas acho que existe algum equipamento para digitação em BRAILLE, será que nos laboratórios de informática têm computadores com “dispositivos”, que atendam esses alunos com necessidades especiais, porque para mim tudo o que eu citei aqui é acessibilidade”.*

G(2) *São as estruturas que permitem a esse aluno acessar “esses ambientes”, que ele consiga adentrar, usa-los, que ele possa se locomover e utilizar os espaços de aprendizagem que a escola tem, pois às vezes a acessibilidade não é só através de corrimão, de um banheiro adaptado, mas ela precisa ser também através de programas de computador, “de forma que todas as necessidades consigam conviver e tirar daquele ambiente, tudo que ele possa oferecer em relação à aprendizagem”. (...) Que a limitação do aluno com necessidade especial educacional, não seja um empecilho para a sua aprendizagem, então é o acesso a estrutura física ao conhecimento e a ciência também”.*

G(3) *É você ter condições de ir e vir, de buscar de encontrar as coisas com a maior facilidade possível, condição de você conseguir acessar aquilo que você está procurando, seja por meio de locomoção, seja por um meio de instrução, ou qualquer outra forma de encontrar aquilo que você procura, então é você ter meios, caminhos para encontrar aquilo que procura”.*

No tema 2, que se refere à *acessibilidade*, de acordo com as respostas obtidas notou-se que a compreensão do termo acessibilidade pelos participantes dos três segmentos da pesquisa está relacionado a questão física e arquitetônica de acesso a ambientes. Não existe infraestrutura equipamentos, tecnologia nos espaços de pesquisa direcionada a formação de estudantes com deficiência ou com alguma necessidade educacional especial.

O conceito de acessibilidade como termo e aplicado em bibliotecas, também não é de conhecimento da comunidade escolar, da acessibilidade é notória a percepção da parte física da biblioteca por não conhecerem seus serviços e funções não demonstraram conhecimento, a não ser no nível físico.

Sasaki (2010, p.67-68) destaca que, com o advento da fase da inclusão, hoje entendemos que a acessibilidade não é apenas arquitetônica, pois existem barreiras de vários tipos também em outros contextos que não o do ambiente arquitetônico. Neste sentido os contextos de acessibilidade foram classificados e definidos em função das leis e também em consequência dos princípios da inclusão nas áreas: Acessibilidade arquitetônica; Acessibilidade comunicacional; Acessibilidade metodológica; Acessibilidade instrumental; Acessibilidade programática e atitudinal:

Pela legislação o Decreto Federal 5.296/2004 define acessibilidade como “condição para utilização, com segurança e autonomia, total ou assistida, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos; das edificações; dos serviços de transporte e dos dispositivos, sistemas e meios de comunicação e informação por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida”. Ainda como condição indispensável para a garantia do direito de acesso aos espaços públicos e instituições de prestação de serviços, a Norma Brasileira (NBR) 9050 da ABNT (2004, p.2) define acessibilidade como “possibilidade e condição de alcance, percepção e entendimento para a utilização com segurança e autonomia de edificações, espaço, mobiliário, equipamento urbano e elementos”.

Nicoletti (2011, p.11-12) defende que para a promoção da acessibilidade e considerando as diversidades tanto de bibliotecas como de usuários, é imperativo e estratégico combinar os princípios do Desenho Universal com as Tecnologias Assistivas apropriadas a cada unidade e seus públicos reais e potenciais. De maneira que, para viabilizar uma nova geração de bibliotecas, acessíveis, são necessários alguns elementos fundamentais como a conscientização dos sujeitos envolvidos de que; a acessibilidade é um direito de todos garantido por lei; os recursos financeiros para modificar espaços e adquirir equipamentos; e o planejamento para fazer da acessibilidade uma ação constante e não imediatista.

Nas bibliotecas, conforme Ferrés (2006, p.21) acessibilidade física se constitui em três dimensões: urbana, que diz respeito à adequação do espaço no entorno do edifício da biblioteca; arquitetônica, que diz respeito à adequação do edifício e do mobiliário; e de produtos, que diz respeito à aquisição de produtos destinados a usuários específicos, e outras tecnologias de apoio aos usuários que tiverem algum tipo de limitação.

Embora o conceito de acessibilidade seja diverso, o entendemos como: caminho e ação livre de qualquer barreira, impedimento físicos, sociais e culturais, preconceitos ou atitudes em relação às pessoas e o meio social em que vivem. Aliada ao uso da informática e suas aplicações que sofreram grande desenvolvimento, Mazzoni *et al.* (2001), destaca que ocorreu uma evolução no conceito de acessibilidade. A partir do movimento do projeto livre de barreiras, no espaço físico (edificações, espaços urbanos, transportes, saúde, lazer), chegou-se ao que é hoje conhecido como desenho para todos (designing for all ou universal design), movimento que engloba tanto aspectos do mundo físico como do mundo digital (redes de computadores e sistemas de comunicações). De maneira que um produto ou sistema projetado sob o conceito de desenho para todos incorpora características que, além de permitir a sua utilização por pessoas com deficiência, tornam o seu uso muito mais fácil e confortável para todos os usuários. (MAZZONI *et al.* 2001, p.30)

É dentro desta perspectiva com base no desenho para todos que se considera hoje a acessibilidade. Conforme Ross, (1998, p.69), a proposta não é criar espaços e ambientes

separados para uso exclusivo das pessoas com deficiência o que seria uma outra forma de discriminação e sim, desde o projeto, pensar em sistemas e ambientes que possam ser utilizados por todos. Assim como os locais de trabalho, os locais de ensino também necessitam ser projetados observando os princípios da acessibilidade. A questão evoca valores e sentido de igualdade de acordo com Ross (1998):

aceitar a igualdade genérica pode promover também a inércia. Essa é a atitude de quem concebe o diferente como um igual, mas esquece-se das adaptações que seriam necessárias, no âmbito do trabalho, da escola e em outros espaços para que ele pudesse desfrutar essa igualdade. Não podemos dizer que usufrui a igualdade o indivíduo que frequenta a escola e não pode dispor dos livros didáticos, da biblioteca e de outros materiais escolares. (ROSS, 1998, p.69).

6.3 TEMA 3 – Tecnologia assistiva

Esse tema contém os relatos de opinião dos participantes de dois segmentos: Estudantes e Servidores Técnicos Administrativo. As questões versaram sobre o conhecimento das tecnologias, os fatores que dificultam o acesso das tecnologias de apoio ao ensino e se as novas tecnologias, o computador e equipamentos na escola ajudam na inclusão.

Sobre as tecnologias, questão dirigida aos dois seguimentos, para os Estudantes a intenção era saber quais os fatores que dificultavam mais o acesso as tecnologias de apoio ao ensino, e aos Servidores Técnicos Administrativos, a intenção era saber se **as novas tecnologias, o computador e outros equipamentos ajudam na inclusão**. As respostas indicam que os participantes não conhecem na sua totalidade as tecnologias, muito menos as tecnologias assistivas. As referências quando feitas foram para os equipamentos tradicionais, e para o computador. Seguem as respostas dos estudantes acerca das dificuldades.

E(1) não ter a tecnologia para ser usada/ a gente não ter o conhecimento que ela existe.

E(2) Não encontrei dificuldade porque a escola nem mesmo possui essas tecnologias, em função da minha adaptação não atrapalhou o aprendizado

O E(3) Basicamente a questão da acessibilidade/ a dificuldade de chegar até os equipamentos tecnológicos/falta de adaptação específica para o tipo de necessidades especiais educacionais no equipamento.

A fim de saber se **as novas tecnologias, o computador e outros equipamentos ajudam na inclusão**, as respostas dos Servidores Técnicos Administrativos, indicam que sim, mas que faltam ainda equipamentos e TA voltada para o público com deficiência ou necessidades educacional especial:

S(1) Eu tenho um pouco de conhecimento nessa área de tecnologia, mas não sei se os equipamentos utilizados estão apropriados para as pessoas com deficiência, com problema psicológico, eu acredito que há necessidade sim, de mudança, porque os equipamentos que são montados “são para pessoas sem problemas nenhum, sendo necessárias adaptações sim.

S(2) Acredito que sim, ajudam tornando mais fácil o acesso “como um todo”, por isso eu acredito que isso facilite também para aquelas pessoas que tem “algum tipo” de deficiência. Por exemplo, a questão do software, é possível você fazer serviços da biblioteca estando em casa. Então eu acredito que nesse sentido o computador, a internet, ajuda na questão de acessibilidade.

S(3) Eu acredito que sim, acredito que ajuda, mas, eu acho que ainda faltam mais ferramentas, mais equipamentos preparados para esse “público”, que vai começar a chegar aí.

S(4). Só o computador eu acho que não, porém equipamentos em geral dentro da biblioteca ajudam na inclusão sim. É fundamental usar novas tecnologias para que essas pessoas possam utilizar a biblioteca, de uma forma mais livre, mais tranqüila, e mais eficiente, (...) dando acessibilidade de fato aos usuários com necessidades educacionais especiais.

S(5) Com certeza, sim. A partir dessa comissão (NAPNE), agora acho que vão passar a se preocupar em ter equipamentos voltados para alunos especiais”, por exemplo, “o teclado em BRAILLE, alguma coisa assim desse tipo”, que possa ajudar essas pessoas e outras novas tecnologias, porque qualquer tecnologia que possa dar suporte a “essas pessoas”, é bem vinda.

Sobre o conhecimento das tecnologias, equipamentos e máquinas da biblioteca, e sobre atendimento as suas necessidades o segmento dos estudantes, respondeu que conhece, e elas atendem as suas necessidades devido a não precisarem de adaptação por serem na sua maioria equipamentos utilizados por todos, de uso comum. Ressaltaram, entretanto, que direcionado aos estudantes com deficiência em grau severo ou outras necessidades educacionais especiais, ainda falta investimento em tecnologias.

E(1) Sim, Quando eu estudei na instituição, tinha datashow e outros poucas tecnologias mas não era algo assim, requintado

E(2) Sim, conheço os equipamentos e máquinas da biblioteca, eles atendem muito bem a minha necessidade por eu não precisar muito de adaptação, agora se atende a de um deficiente de grau maior, eu acredito que não, porque as máquinas e equipamento que tem não biblioteca são oferecidos pra qualquer aluno seja ele com ou sem necessidade especial.

E(3) Sim essas tecnologias atendem as minhas necessidades, mas é preciso programar outras tecnologias, aumentar as existentes. Pois vejo que tem como ser bastante melhorado.

E(4) Sim eu conheço, e acho elas realmente atendem a minha necessidade, a minha ajuda inicial veio da biblioteca e depois do centro de capacitação

Procurando saber se as novas tecnologias e o uso do computador na escola ajudam no processo de inclusão, três participantes do segmento dos estudantes responderam que sim. Um participante disse que não se sabe quais são as novas tecnologias, segundo sua fala nem mesmo os “estudantes com necessidades educacionais especiais” sabem quais são. Reconhece que a escola oferece, em termos de tecnologia, um data show, um computador e um retro-projetor/ ressaltou que elas ajudam não só a pessoa com deficiência, mas é bom pra todos/ destacou a importância da escola saber quais são essas tecnologias que podem ajudar uma pessoa com necessidades educacionais especial a se incluir de uma forma mais eficiente.

E(1) sim, não só para os deficientes, mas para todas as pessoas, pois são essas tecnologias que aceleram o processo de interação entre as pessoas

E(2) essas novas tecnologias a gente nem sabe quais são! Porque a escola não nos oferece isso, a única coisa que a escola nos oferecer em termos de tecnologia talvez seria um data show, um computador e um retro-projetor/ elas ajudam não só a pessoa com necessidades especial é bom pra todos/ seria interessante se a escola procurar saber quais são essas tecnologias que podem estar ajudando uma pessoa com necessidade especial a se incluir de uma forma mais tranqüila/nem mesmo os portadores de necessidades especiais sabem quais são essas novas tecnologias que podem estar

ajudando na inclusão, pelo menos aqui na nossa região não é perceptível, não é visto nada disso aqui, então fica difícil esta respondendo.

E(3) ajuda sim, eu até utilizo dessa oportunidade para incentivar que isso seja mais disseminado, que a nossa “instituição” possa copiar alguns dos poucos modelos que já tem no país onde cada aluno tem a facilidade de adquirir um notebook para fazer as suas pesquisas.

E(4) Com certeza, pois a cada dia que passa, lá no instituto, esta tendo uma nova tecnologia, isso ajuda muito.. no processo de aprendizagem da pessoa... aprende de tudo um pouco.

No tema 3, intitulado *tecnologia assistiva*, verificou-se que as tecnológicas assistivas, também não são conhecidas pelos participantes, de modo geral, citam por vezes as tecnologias de apoio didático ao ensino tais como Projetores de imagens (Data Show), e vídeo cassete. Os comentários sobre o conhecimento que tem foram com base somente em leituras feitas, as tecnologias assistivas baseadas na informática para auxiliar estudantes cegos da mesma formas as tecnologias para as pessoa com comprometimento motor não foram citadas, talvez por não fazerem parte da prática e da realidade dos participantes.

A tecnologia assistiva avançou associada à informática, neste sentido Mazzoni *et al.* (2001), como exemplo, cita os sintetizadores de voz, reconhecimento de fala, lupas eletrônicas, linhas braille, simuladores de mouses e teclados com controle sensíveis, ações voluntárias tais como sopro, pressão, movimento da cabeça etc. Neste aspecto, afirmam que as limitações quanto ao acesso às informações e ao conhecimento a que uma pessoa está sujeita estão inversamente associadas à tecnologia que é colocada à sua disposição. Quanto mais completa for essa tecnologia, menores serão as suas limitações. Esta afirmação coaduna com as falas dos participantes do segmento estudante, que apesar da suas necessidades falta conhecimento, já por parte dos servidores da biblioteca reconhecem que “*É fundamental usar novas tecnologias para que essas pessoas possam utilizar a biblioteca, de uma forma mais livre, mais tranqüila, e mais eficiente, (...) dando acessibilidade de fato aos usuários com necessidades educacionais especiais*”. S(4)

Faqueti e Ohira apud Mazzoni *et al.* (2001, p.30) falam que as bibliotecas são atingidas pelas modificações tecnológicas de uma forma inquestionável e ratificam a tese de que o acesso à estante, aos livros em formato material deve ser substituído pela possibilidade do acesso à informação de qualquer lugar.

De acordo com Bersch (2006):

A tecnologia assistiva (TA) é composta de recursos e serviços. O recurso é o equipamento utilizado pelo aluno, e que lhe permite ou favorece o desempenho de uma tarefa. E o serviço de TA na escola é aquele que buscará resolver os problemas funcionais desse aluno, encontrando alternativas para que ele participe e atue positivamente nas várias atividades do contexto escolar. (BERSCH, 2006, p.89).

De modo geral considera-se como tecnologias assistivas todas as tecnologias criadas para gerar acessibilidade e inclusão a todo tipo de indivíduo da sociedade, sem discriminação.

Também são classificadas como recursos e serviços que visam facilitar o desenvolvimento de atividades da vida diária para pessoas com deficiência procurando aumentar capacidades funcionais e assim promover a autonomia e a independência de quem as utiliza.

Bersch (2008), considera a tecnologia assistiva como “um termo ainda novo, utilizado para identificar todo o arsenal de recursos e serviços que contribuem para proporcionar ou ampliar habilidades funcionais de pessoas com deficiência e consequentemente promover vida independente e inclusão.”. Destaca que as TAs servem para dar independência as pessoas

com deficiência ou necessidades específicas, no caso de biblioteca como exemplo pode ajudar no acesso à informação.

Nos ambientes de bibliotecas, as tecnologias assistivas podem contribuir para torná-las mais acessíveis e inclusivas, isso devido ao fato de ajudar na inclusão de pessoas com deficiência, quer seja no meio virtual, digital ou físico. Para tanto, do bibliotecário no seu local de trabalho é exigido conhecimento acerca das tecnologias assistivas, já que algumas delas poderão ajudar seu usuário no acesso à informação.

No contexto das novas tecnologias, as tecnologias assistivas têm como foco facilitar o uso desses canais através de: tradutores da forma digital – leitores de tela, sintetizadores de voz, lupas eletrônicas, linhas brailles entre outros. Na busca por uma sociedade inclusiva, o acesso ao conhecimento e sua construção se faz através de canais que possibilitem diversos acessos e formas de comunicação.

6.4 TEMA 4 – O IFNMG campus Januária a biblioteca e suas condições para atenderem aos itens de inclusão de estudantes com deficiência.

Esse tema contém os relatos de opinião e percepção dos participantes dos três seguimentos Estudantes, Servidores Técnicos Administrativo e gestores buscando colher informações acerca da escola e da biblioteca e suas condições para receber os estudantes com deficiência; o preparo dos servidores e o assessoramento e os treinamentos para atender o estudante com deficiência; suporte pedagógico da instituição para lidar com os casos de inclusão; os serviços oferecidos na biblioteca que possibilitem suprir as necessidades do estudantes com deficiência e as vantagens e benefícios da inclusão de deficientes em turmas regulares.

Sob o ponto de vista dos estudantes olhando a **preparação da IFNMG campus Januária para receber estudantes com deficiência** e na **percepção dos servidores técnicos administrativos se a biblioteca está preparada para inclusão de estudantes com deficiência**, constatou-se que os dois segmentos disseram que tanto a instituição quanto a biblioteca não estão preparados ainda para receber esses estudantes.

Ao serem perguntados se a **escola está preparada para a inclusão de estudantes com deficiência ou com necessidades educacionais especiais**, os estudantes justificaram da forma colocada abaixo.

E(1) por ser novidade ainda não esta preparada mas esta em processo, esta iniciando essa preparação

E(2) não esta preparada e nem quer se preparar, nunca me foi feito pergunta se eu precisava de alguma adaptação de alguma tecnologia de alguma pessoa para me acompanhar

E(3) Não esta preparada para atender nenhum tipo, por não ter uma visão voltada para atender as necessidades educacionais especiais.

Perguntados aos Servidores da biblioteca como auto-avaliação **se estão preparados para atender aos estudantes com deficiência**, justificaram da seguinte forma:

S(1) Bom, os servidores têm capacidade, mas falta preparo, treinamento

S(2) Olha! Eu acredito que não, (...) a gente ficaria até meio perdido, apesar de que procuraríamos atender da melhor forma esses alunos, como a gente já faz com os alunos que não tem deficiências; perguntando qual a necessidade que ele tem(...). / não existe nenhuma preocupação com esse tipo de serviço, pois na verdade não é o serviço que a gente está acostumado a fazer.

S(3) Eu acredito que não. /nos não tivemos treinamento, não tivemos nem esclarecimento em nível de uma palestra, em nível de alguém que venha

“falar que mundo é esse, que está precisando ser incluído”,/ então eu acho que nós não temos realmente profissionais preparados para atender a esse público.

S(4) Eu acredito que não, por falta de treinamento. / havendo um treinamento, estaríamos “completamente” aptos para fazer esse atendimento,/ desde que dependendo da necessidade também, de uma estrutura física adequada para atender essas pessoas, mas do ponto de vista humana teriam total condição, se bem treinado.

S(5) Eu não sei bem ti informar, mas eu já tenho observado algumas coisas nesse sentido, como professores capacitados nessa área, e acho que já tem “uma comissão que recruta os profissionais interessados em participar”, podendo somar, ajudar os alunos com necessidades educacionais especiais.

O Servidor S(5) ao falar da comissão que recruta, faz alusão ao NAPNE, recém criado através de portaria pela direção do campus Januária. Ele ficou sabendo que este núcleo seria responsável por esta questão/assunto dentro do campus.

Perguntados sobre **assessoramento, treinamento, orientação para trabalhar e atender o estudante com deficiência, e de quem teriam recebido orientação e ainda como avaliam o suporte que tem recebido**, os cinco participantes do segmento técnico administrativo disseram nunca ter recebido qualquer orientação ou treinamento.

(S2): Eu não recebi nenhum treinamento, para lidar com alunos com qualquer tipo de deficiência.

(S3): Sinceramente na minha vida até como cidadã, (...) a gente acaba não recebendo “assessoramento”, nem treinamento nenhum. Pelo menos no município de Januária, da parte do meu conhecimento, não tive treinamento, nem suporte (...), e com relação ao Instituto, também eu não vejo desenvolvimento, nesse sentido.

(S4): Eu acho que esse suporte está mais ligado na questão do usuário, com necessidades educacionais especiais, nesse caso eu nunca tive nem um tipo de “assessoramento”,/ então não tem como eu avaliar um suporte, que eu nunca tive para lidar com alunos que tenham necessidades educacionais especiais.

(S5): No momento ainda não. Pelo pouco tempo que eu trabalho aqui né (...), tem um ano, então eu ainda não tive a oportunidade de ter um treinamento nessa área.

Ao serem perguntados **como é feito o atendimento ao estudante com deficiência no exercício do seu trabalho e se precisa fazer algum tipo de adaptação para esse atendimento**, quatro participantes do segmento Técnicos administrativos disseram que ainda não atenderam ou tiveram experiência com alunos com deficiência por isso não daria para avaliar. Um servidor disse que o atendimento é muito ruim, para os casos que encontrou, é importante ressaltar que esta resposta é da servidora mais antiga do setor atendimento. De modo geral, mesmo precisando de adaptação e mesmo não tendo treinamento, ficou evidente que, dependendo da deficiência ou necessidade educacional dos estudante usuário da biblioteca, os servidores estão dispostos a atender ou ajudar.

(S1): Eu acho o atendimento muito “ruim, muito deficiente”, mas como temos que obedecer a hierarquia, a gente acaba sem poder fazer nada.

(S2): Eu mesma nunca cheguei a atender nenhum aluno especial, pelo menos que eu me lembre. Pois na verdade o único que eu me lembre, tem “problema mental”, mas ele conseguiu fazer o uso da biblioteca, não teve

nenhum um problema quanto a isso. Eu acredito que a dificuldade, seja maior para quem é cadeirante, na questão de chegar até o acervo, pois a localização do acervo “não permite mesmo”, que o cadeirante circule de maneira confortável, então, eu acredito que aí teria uma dificuldade sim, mas fora isso eu nunca atendi aluno com necessidades educacionais especiais, no Instituto.

(S3): *Bom, até o momento a gente não tem como avaliar porque são poucos casos que aparecem, mas eu acredito que, “em um futuro próximo”, à medida que “realmente” for aparecendo alunos deficientes, deve ser feita adaptação, não só na biblioteca, mas como no campus todo.*

(S4): *Olha, se tem alunos lá no Instituto, com necessidades especiais, eu ainda não me deparei com essa situação,/ acho que talvez não tenha um número maior de alunos com necessidades educacionais especiais, por ... ainda não termos acessibilidade, não termos a estrutura física preparada para “tal”. Então, acredito que sim, ”quando ocorrer essa situação”, mas até então não ocorreu nem um atendimento que a gente tivesse que improvisar alguma coisa.*

(S5): *Bom, ainda não aconteceu de eu atender um aluno com uma “dificuldade grave”. Por exemplo, que “não fale”, porque eu “não sei falar em LIBRAS”, mas se for deficiente físico que eu tenha que auxiliar com a cadeira, aí já daria para eu ajudar.*

Perguntados aos Gestores se **a instituição tem algum suporte pedagógico para lidar com os casos de inclusão, e se esse suporte tem oferecido assessoramento suficiente à equipe docente e pedagógica da escola**, três participantes do segmento Gestores, citaram que a escola tem sim suporte pedagógico para lidar com casos de inclusão, dois gestores citaram o NAPNE e um gestor citou a Coordenadoria de Ações Inclusiva. O Gestor G(2) pela sua experiência na coordenação de ensino lembrou que tal coordenadoria seria responsável pelas políticas públicas e pelos programas PROEJA Indígena¹⁵ e (PROEJA FIC)¹⁶. Para inclusão dos estudantes com deficiência que a escola recebe, reconheceu que na formação da equipe pedagógica da escola, não tem nenhum especialista nessa área, mas busca parcerias com entidades como a “APAE”.

G(1) Tem mais ou menos um ano que a escola criou o “NAPNE”, que é Núcleo de Atendimento a Pessoa com Necessidade Especial, onde um dos objetivos do NAPNE pelo que eu pude entender é tornar acessível à inclusão desses alunos e também levar esse trabalho aos docentes e servidores da Instituição”.

G(2) Nós temos uma coordenação inclusiva na escola, tanto em relação às políticas públicas como o “PROEJA FIC, PROEJA INDIGENA, através da escolarização dos grupos excluídos da escola”./ agora em relação a estas dificuldades diárias sobre as necessidades que a escola recebe é claro que a formação da equipe pedagógica da escola, não tem nem uma especialista nessa área, mas agente faz parcerias..., e trás para o corpo docente. (...), profissionais da “APAE”/ já fizeram palestras para que o corpo docente entendesse melhor como lidar com cada tipo de necessidade especial, por exemplo, a questão cognitiva, e motora. /Então não existe especialização nisso dentro da escola, mas “essa equipe” faz parceria com instituições e tenta trazer suporte para o corpo docente”.

G(3) Sim. Com a criação desse núcleo de assistência aos “portadores de necessidades especiais”, o “NAPNE”, nós já temos um grupo que tem

¹⁵ Programa de Educação Profissional Integrada à Educação Escolar Indígena

¹⁶ Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, na Formação Inicial e Continuada com Ensino Fundamental

condições de prestar essa assistência caso um aluno nos procure, porque as pessoas que compõe o “NAPNE” já têm experiência de outras instituições nessa questão de inclusão, de tratamento ao aluno com necessidade especial.

As questões desse tema com enfoque voltado para o segmento dos estudantes teve como objetivo saber da opinião e percepção dos participantes sobre a **preparação dos servidores Técnicos Administrativos da biblioteca para atender o estudante com deficiência, e se os serviços da biblioteca e a instituição IFNMG - Campus Januária com seus ambientes espaços e serviços estão adequados para atender o estudante com deficiência.** Revelaram que:

E(1) Não a maioria não está preparada, penso que o aprendizado é constante a instituição precisa trabalhar isso através de cursos capacitações

E(2) Não, porque não é dado ao servidores orientações necessária para isso, não tem material adequado para isso/como exemplo para um cadeirante seria dificultoso ele passar entre as estantes um espaço muito pequeno para ele manusear sua cadeira de roda, sendo assim precisaria de alguém para buscar o livro para ele

E(3) o pessoal da biblioteca não tem essa preparação, mas eu não diria que isso é um problema do servidor da biblioteca mas um problema cultural, haja vista que eu transito na cidade com o problema que eu tenho, e percebo nitidamente essa questão em outras pessoas. Por ex. às vezes estou na cadeira de rodas e preciso abrir uma porta tem uma pessoa que vê a minha dificuldade, no entanto não tem a gentileza de abrir a porta para mim, ... ainda não tem essa cultura de uma pessoa enxergar a deficiência da outra,

E(4) Sim, os funcionários da biblioteca foram às principais pessoas a mim ajudar e depois, o pessoal do centro de capacitação

Perguntados se **os serviços e atendimento oferecidos pela biblioteca suprem a sua necessidade de estudo** os participantes do segmento estudantes disseram que moderadamente atende e suprem suas necessidades, embora reivindicuem melhorias.

E(1) Assim, essa questão de serviços oferecidos era mais o bibliotecário que trabalhava lá que me ajudava a pegar os livros, mas na parte de serviços eu sempre tive um apoio importante da minha família, (...), Talvez os serviços da biblioteca atendesse as minhas necessidades mas para mim não era tão importante, talvez eu precisasse mais quem sabe da melhoria na estrutura física, pois isso facilita na questão dos estudos e melhorando o atendimento das minhas necessidades.

E(2) Sim, no sentido de atendimento me supre muito bem, apesar de que às vezes a gente não encontra livros apropriados pra estudo que a gente necessita, falta apenas um acervo mais rico né.

E(3) Bom, eu diria que ajuda e não que supre, (...) o que realmente já existe influencia positivamente em nosso conhecimento enquanto aluno, mas infelizmente ainda há muito o que se melhorar e pode ser melhorado./a demora no tempo de aquisição e circulação dos livros, (...) além dessa questão dos livros que ficaram parados, tem a questão da qualidade(...) mas ainda tem muitos livros, obras que a gente ainda não tem disponibilidade dentro da biblioteca, e isso infelizmente atrapalha no que se refere ao conhecimento dos alunos.

E(4) Suprem sim. Por exemplo, na questão de computador, ...,e usar a internet para pegar as matérias que eu estou estudando, e quando não encontro na internet, eu procuro nos livros da biblioteca.

Foi perguntado ao segmento dos estudantes sobre a **infraestrutura da escola (IFNMG - Campus de Januária) adaptações e adequações para atender o estudante com deficiência**, buscando identificar se os ambientes, setores ou serviços salas banheiros, laboratórios e biblioteca estão adaptados e adequados para atender suas necessidades. Os participantes opinaram que a instituição ainda não está preparada, mas tem algumas ressalvas.

E(1) *Não, na minha época era algo que estava começando, mas ainda faltava as pessoas serem mais conscientes, com relação a várias coisas que deveriam ser mudadas/me recordo de quando estudava no “instituto”, lá tinha uma rampa muito inclinada e quando eu fui descê-la com um livros de química bastante grosso, eu acabei caindo, inchei o pulso, quebrei o meu óculos de grau, fiquei mais ou menos três dias afastado das aulas.*

E(2) *Sim, porque eu não preciso de adaptação alguma para fazer meus estudos. Mas eu acredito que algumas coisas não estejam boas para outros alunos com necessidades especiais, os laboratórios, a biblioteca eu acho que tem alguns itens que podem ser melhorados, por exemplo preocupam hoje muito com o cadeirante, mas e os outros e as outras deficiências, eu não vejo nada que fale assim: “isso é pra quem tem outra deficiência qualquer” a escola não está bem preparada não,*

E(3) *Todos os ambientes eu diria que não, eu diria que o prédio novo tem o banheiro adaptado para as minhas necessidades já o laboratório de administração que infelizmente tem uma rampa muito alta o que impede o meu acesso. Nos outros ambientes as vezes tem porta estreitas demais onde a minha cadeira de roda mal entra pela porta, portanto tem vários lugares onde eu não consigo acessar, em termos gerais está questão é muito aquém do que a gente realmente necessita para poder locomover dentro das instalações da escola.*

E(4) *Sim, eu já vi que os banheiros, por exemplo, tem adaptação para todos que são deficientes, os laboratórios sempre tem algo que é para o deficiente apesar de não ser muito, eu não preciso tanto assim de adaptação.*



Figura 11 – Laboratório curso de Administração IFNMG - Campus Januária vista externa
Fonte: Próprio autor



Figura 12 – Laboratório curso de Administração do IFNMG - Campus Januária vista externa Acesso rampa adaptada
Fonte: Próprio autor

No tema 4, relacionado ao preparo do IFNMG campus Januária e a biblioteca para inclusão de estudantes com deficiência, ficou evidenciado que no atendimento da biblioteca o que se tem é o básico, e o que não se pôde implementar ainda é decorrente da falta de estrutura. Do ponto de vista dos profissionais, ainda há falta de pessoal especializado e perfil apropriado, mas os poucos que tem, mesmo sem treinamento e orientação para atender aos estudante com deficiência demonstraram interesse e vontade em auxiliar os frequentadores, quando solicitados. Sobre as condições do ambiente físico, os participantes relataram que

ainda falta infraestrutura para acessibilidade física. Entretanto, alguns, devido ao tipo da deficiência que não os impediam de mobilidade, disseram não encontrar dificuldade.

Constatou-se também que o espaço de uso coletivo não oferece as condições básicas para acessibilidade física, quer seja revelada na arquitetura dos prédios, com escadas, e muitas vezes carente de rampas com a devida inclinação, ou espaços livres para circulação dos estacionamentos e entre um prédio e outro com rotas acessíveis. Conhecidos na literatura e percebidos nas observações diárias, foi possível notar que as construções mesmo as mais recentes não trouxeram o conceito de acessibilidade, como pode ser visto nas imagens fotográficas onde os prédios possuem obstáculos como escadas de graus com altura e inclinação incompatíveis até para pessoas que não tem dificuldade de mobilidade.

Ainda em relação às barreiras arquitetônicas, faz-se necessária a adequação do ambiente físico, do mobiliário, a colocação de corrimãos, bebedouros e telefones ainda não existentes, adaptados para os prédios do centro, bem como a articulação entre os serviços disponíveis para atender os estudantes com deficiência. A ausência dessas condições foi revelada como fator que interfere no cotidiano do estudante. Também as barreiras atitudinais, a falta de preparo dos funcionários, gestores e dos docentes dificulta a acessibilidade e a inclusão.

Sobre as condições da instituição para atender os estudantes com deficiência Pletsch (2010, p.37) elucida que os preceitos da declaração final de Jomtien, intitulada “Educação para Todos”, tem influenciando a política de educação inclusiva no Brasil, como parte do que deveria ser uma política de “inclusão social”, sintetizados como: a) universalizar o acesso à educação aos grupos historicamente excluídos como os pobres, as minorias étnicas, as mulheres e as pessoas com deficiência; b) promover as necessidades Básicas de aprendizagem; c) promover a equidade considerando a qualidade do ensino; d) priorizar a qualidade garantindo a aprendizagem efetiva; e) ampliar os meios e raio de ação da Educação Básica, nesse caso incluindo a esfera familiar e os diversos sistemas disponíveis; f) fortalecer alianças que possam contribuir significativamente para o planejamento, implementação, administração e avaliação dos programas de Educação Básica (WCEFA, 1990, *apud* PLETSCHE, 2010, p.37).

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 alunos currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades; dentre outras questões.

Pletsch (2010, p.48) destaca que ao serem instituídas as Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica alicerçado na Declaração de Salamanca (UNESCO 1994), este documento oficializou em nosso país os termos “educação inclusiva” e “necessidades educacionais especiais”, passando a regulamentar a organização e a função da Educação Especial nos sistemas de ensino da Educação Básica, bem como os locais de atendimento e as propostas de flexibilização e adaptação curricular. Para Garcia (2004) *apud* Pletsch (2010), embora o documento seguisse os mesmos parâmetros da *Política Nacional de Educação Especial* elaborado em 1994, trouxe como novo os serviços de “apoio pedagógico” para estudantes com necessidades educacionais especiais em classe comum.

Outro ponto também destacado por Pletsch (2010, p.48) é o artigo II do referido documento que atribui à instituição escolar a responsabilidade de “organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos”. Entretanto, pondera que:

como pode a escola, sem qualquer suplementação adicional de recursos, promover uma educação com “qualidade” para todos? se a inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais exige uma série de investimentos equipamentos e, muitas vezes, profissionais especializados não disponíveis na instituição escolar. (PLETSCH, 2010, p.48)

Isto demonstra que o IFNMG - campus Januária ainda não está totalmente preparado embora, já se identifica ações gerais por parte do governo federal por intermédio do programa TECNEP - Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais em dezembro de 2004. Esse programa vem sendo desenvolvido pela SETEC (Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica) em parceria com a SEESP (Secretaria de Educação Especial) do MEC (Ministério da Educação), que visa à inserção das pessoas com necessidades educacionais específicas nos cursos de formação inicial e continuada, de nível técnico e tecnológico, nas instituições federais de educação tecnológica, em parceria com os sistemas estaduais e municipais, bem como o segmento comunitário. O TEC NEP implantou nas Instituições Federais de Ensino os NAPNE's Núcleo de apoio às pessoas com necessidades específicas citado por dois participantes da pesquisa no caso do IFNMG - Campus Januária este núcleo está ainda se estruturando.

Pletsch (2010, p.94) reitera, que a política de inclusão escolar não deve negligenciar o papel da escola como espaço privilegiado de acesso e construção do conhecimento sistematizado e historicamente disseminado. Neste sentido ilustra com as palavras de Rossal (2000, p.83):

Matricular na escola regular, sob o pretexto de oferecer um convívio social ou escolar aos diferentes, não garante aos alunos a concretização do processo de inclusão. É preciso que seja oferecido e garantido a todas às crianças o acesso aos diferentes tipos de **saber**, o respeito às individualidades e a participação no processo educacional em toda dignidade e respeito que lhes são devidos (ROSSAL, 2000, p. 83 *apud* PLETSCHE, 2010, p.94)

Com base em Ainscow (2004) *apud* Pletsch, (2010, p.94) a referida proposta deveria estar ancorada no ambiente escolar em três elementos: a) a *presença*, que significa o aluno “estar na escola”, isto é, substituir o isolamento do ambiente privado pela inserção do indivíduo num espaço público de socialização e aprendizagem; b) a *participação*, que depende não apenas de “estímulos” de colegas e professores, mas do oferecimento das condições necessárias para que o aluno possa participar realmente das atividades escolares; c) a *construção de conhecimentos*, função primordial da escola, sem a qual pouco adianta os outros dois itens anteriores. Acredita que inserir o aluno com necessidades educacionais especiais significa promover processos de mediação cultural e social para construção de aprendizagens significativas que possibilitem o desenvolvimento de sua autonomia e cidadania. (p.95).

No contexto educacional relacionado acessibilidade de Pessoas com deficiência, foi possível conhecer e notar que o Brasil apresenta documentos pontuais que abordam o acesso à educação: a Portaria nº 1.679 de 2 de dezembro de 1999, do Ministério da Educação (MEC), (BRASIL, 1999), que dispõe sobre os requisitos de acessibilidade de pessoas com deficiência cujo o objetivo é instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, bem como de credenciamento de Instituições de Ensino Superior (IES) em âmbito nacional; e a Lei nº 10.172 (BRASIL, 2001), de 9 de janeiro de 2001, que aprova o Plano Nacional de Educação e estabelece a integração de PNEs no sistema de ensino regular, determina a adequação do espaço escolar, de seus equipamentos e materiais pedagógicos, bem como a qualificação dos professores e demais profissionais envolvidos, propondo uma escola inclusiva e aberta à diversidade dos alunos;

Quanto às normas voltadas à questão da acessibilidade de pessoas com deficiência, e que se relacionam diretamente ao acesso e uso de bibliotecas existem: NBR 9050 – Acessibilidade a Edificações, Mobiliário, Espaços e Equipamentos Urbanos e a NBR 15599 Acessibilidade - Comunicação na prestação de serviços.

A NBR 9050 da ABNT- Associação Brasileira de Normas Técnicas (2004), por ser a primeira norma técnica brasileira relativa à acessibilidade é o principal documento brasileiro para normatizar os aspectos de acessibilidade. Estabelece critérios e parâmetros técnicos que

devem ser observados tanto no projeto, construção, instalação quanto na adaptação de edificações, mobiliários, espaços e equipamentos urbanos, a fim de garantir condições de acessibilidade.

Apesar das leis federais específicas, e especialmente, o Decreto Federal 5.296, de 2 de dezembro de 2004, que as regulamenta definir prazos para garantir a acessibilidade nesses estabelecimentos, sob pena de não autorização de funcionamento em muitos isso ainda não ocorre.

As condições de acesso e utilização de todos os ambientes se aplicam também aos estabelecimentos de ensino de qualquer nível, etapa ou modalidade, públicos ou privados como é o caso do IFNMG que tem a verticalização do ensino, onde os docentes atuam nos diferentes níveis com os discentes, compartilhando os espaços pedagógicos e laboratórios, além de procurar estabelecer itinerários formativos do curso técnico ao doutorado.

Prado e Duran (2006, p.139-140) citam que nos espaços escolares, devem ser disponibilizados mobiliários, equipamentos e dispositivos de ajudas técnicas que permitam o acesso às atividades escolares e administrativas em igualdade de condições com as demais pessoas, à disposição de professores, alunos, servidores e empregados com deficiências ou com mobilidade reduzida preconizados os dispositivos legais:

a acessibilidade deve ser garantida aos ambientes da área pedagógica, abrangendo salas de aula e de informática, laboratórios e salas de aula prática, bibliotecas e centros de leitura ou de multimídias, entre outros, bem como aos espaços administrativos como diretorias, secretarias, salas de professores, de coordenação e orientação pedagógica. Os ambientes como refeitórios, cozinhas, cantinas, sanitários e vestiários também devem ser acessíveis, devendo essa condição se estender, ainda, às áreas esportivas e de recreação e às áreas culturais que compreendem desde quadras e ginásios esportivos, áreas de atletismo e de piscinas, pátios para recreação, áreas de convivências, grêmios e centros acadêmicos, até locais de cerimônias cívicas, auditórios e anfiteatros. (PRADO e DURAN, 2006, p.139)

Almeida (2000, p.95) ressalta que é importante que se faça a descrição das diferentes áreas e levantamento de necessidades básicas de espaço nas bibliotecas, dos requisitos arquitetônicos necessários, tais como acústica, controle de temperaturas e umidade, peso que deverá suportar, instalações elétricas, etc.. Sendo indispensável que se registre, também, as relações funcionais entre os diversos setores, de modo a fornecer subsídios para um diagrama de relações espaciais. São vários caminhos e possibilidades levantados para uma construção coletiva de diversos atores da comunidade escolar como propõe Costa (2007):

do exercício da gestão democrática, participativa, coletiva e solidária na escola por parte de todos os profissionais, alunos, famílias e comunidade; do debate; da responsabilidade compartilhada; do planejamento coletivo e cooperativo na elaboração e implementação do Projeto Político Pedagógico que contemple a democratização da escola, incluindo a inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais; do respeito à experiência histórica dos professores e seus alunos com necessidades educativas especiais, considerando também a experiência entre diferentes subjetividades como componente da formação de professores, gestores, alunos e pais nas escolas. (COSTA, 2007, p. 48)

6.5 TEMA 5 – Conhecimento sobre a legislação e dispositivos legais para escola inclusiva

Esse tema contém relatos específicos do conhecimento dos participantes do segmento Gestores sobre a legislação e dispositivos legais para uma escola inclusiva. Foi direcionado apenas ao seguimento dos gestores por ser na hierarquia o que tem ou deveria ter a

responsabilidade pelas implantações e implementações de medidas e políticas voltadas para a inclusão.

Ao serem perguntados se **conhecem os dispositivos legais para uma escola inclusiva, se poderiam citar, ou porque não conhecem**, constatou-se que as respostas dos participantes determinaram falta de conhecimento dos dispositivos legais, refletindo o pouco conhecimento que a Gestão tem a respeito da legislação referente às pessoas com deficiência e sobre a inclusão escolar. Os três participantes (G1, G2, G3) indicaram possuir alguma informação sobre a legislação, mas somente o G2 e G3 demonstraram melhor conhecimento ao citar a LDB e genericamente as regulamentações de infraestrutura e acessibilidade e a legislação que obriga a instituição a oferecer a disciplina de Libras, língua brasileira de sinais. Embora tenham revelado uma preocupação com a legislação, não demonstraram, em suas falas, que estão conscientes da sua importância para a inclusão escolar, transferindo essa responsabilidade para o recém criado NAPNE, que de fato deve assessorar a gestão para a implementação de diretrizes e políticas para atender esta demanda na instituição.

G(1) Conheço mais do senso comum, do que pelo estudo viu.(...) talvez seja porque eu nunca me atentei para isso pelo fato de nunca ter lidado com os “alunos com necessidades” diretamente, talvez pelo fato de que as instituições que eu já atuo até hoje não tenham trabalhado isso ainda. Aqui na instituição, por exemplo, é muito recente a criação do Núcleo de Atendimento a Pessoas com Necessidades Especiais o NAPNE. (...) E eu acredito que o NAPNE vai fazer um trabalho não só para os alunos, mas para os professores./ lembrando que eu também devo assumir a minha culpa né, não vou jogar a responsabilidade na escola, e na minha formação, pois mesmo todos esses fatores contribuírem para que eu não tenha conhecimento sobre a inclusão, sei que faltou um pouco de interesse de minha parte para estudar profundamente sobre a inclusão./ porque o pouco que eu sei é através de algumas “discussões” que eu participo, mas, com certeza eu preciso aprofundar mais sobre esse tema”.

G(2) Como a gente não tem uma rotina bastante forte nessa questão da inclusão, eu citei aqui dois exemplos que eu tenho de cinco anos de escola, o que vem a ser pouco. Então por não haver essa rotina maior de alunos com necessidades educacionais especiais, é um tema pouco estudado, inclusive nas jornadas pedagógicas nunca se foi falado, porque ainda tem um número muito pequeno de alunos atendidos. /Então na minha avaliação a “nossa Instituição, não é muito procurada ou não chega um maior número de pessoas com necessidades educacionais especiais”, o que agente conhece são as regulamentações de infraestruturas de acessibilidade e as orientações que a “LDB dá”, principalmente em relação à orientação metodológica, no entanto o estudo “disso” e uma orientação maior com o corpo docente, com o corpo técnico administrativo, não foram feitos porque o número de procura é baixo.

G(3) Conheço alguns, pois coordenei os cursos de licenciatura, por exemplo, há uma lei que a partir de dois mil e cinco, nós educadores somos “obrigados” a oferecer a disciplina de “linguagem de sinais”, para alunos dos cursos de licenciatura, e para os demais cursos é optativa. (...)/ E todas as questões sobre acessibilidade sobre adaptação, para as pessoas que procuram a nossa escola, para poder está estudando./ é claro que nós ainda não temos conhecimento específico sobre todas as necessidades educacionais especiais, mas na medida em que elas estão surgindo, nós estamos fazendo as adaptações, procurando atender esse aluno da melhor forma possível.

O tema 5 fala sobre a legislação e dispositivos legais para escola inclusiva, foi direcionado ao segmento dos gestores ao mesmo tempo verifica o conhecimento dos participantes sobre as leis e normas que tratam da acessibilidade e da inclusão de estudante com deficiência. Foi visto que as normas e leis, bem como o seu uso restrito não garantem

padrões de qualidade e conforto para os usuários na biblioteca. Notou-se que a instituição IFNMG precisa de conhecimentos, estudos e disseminação das referidas leis, bem como formas para aplicá-las. No início da pesquisa pensava-se que não havia leis, provou-se o contrário que temos muitas, o que falta conhecer os motivos para não implementá-las ou garantir os padrões além do que já foi aqui exposto.

Mesmo identificando que a legislação brasileira estabelece direitos à acessibilidade nos locais públicos, no qual a escola também faz parte, foi possível perceber na comunidade interna e externa do IFNMG-campus Januária, através das falas dos entrevistados e contatos com servidores, moradores da região e pais de alunos, um despreparo culturalmente para lidar com a nova situação, visto que antes não se conhecia leis, não se tinha difusão dessa prática nem conhecimento dessa área e do assunto disseminada socialmente.

Foi possível perceber que os participantes da pesquisa não conhecem a legislação sobre acessibilidade e nem os dispositivos legais, com raras exceções. Foram citadas algumas leis por aqueles que passaram pela experiência da avaliação institucional, já que na avaliação foram exigidas algumas medidas que forçaram os envolvidos a terem contato com algumas legislações pertinentes. Também não compreendem o conceito do desenho universal, que configura-se como um elo na ótica inclusiva, pois pode ser aplicada em qualquer área e não pensa apenas em um padrão ou forma, mas em um espaço ou ação aonde caibam todos, com suas necessidades ou especificidades numa convivência coletiva. Este conceito além de um grande achado na pesquisa, revoluciona a mentalidade de muitas pessoas, quer tenham pouca ou muitas responsabilidades.

As Condições de acessibilidade na biblioteca na visão, percepção, e pontos de vistas dos entrevistados: Gestores da área de ensino, revela indicativo de ausências de serviços, desconhecimento de normas e dispositivos legais, mas, com justificativas e intenção de trabalhar para se alcançar objetivos com vistas a inclusão escolar.

Declaração de Jomtien, intitulada “Educação para Todos”, tem influenciando a política de educação inclusiva no Brasil, como parte do que deveria ser uma política de “inclusão social”.

A 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 alunos dentre outras questões currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades;

As Diretrizes nacionais para Educação Especial na Educação Básica com base na Declaração de Salamanca Brasil (1997), oficializou em nosso país os termos “educação inclusiva” e “necessidades educacionais especiais”, passando a regulamentar a organização e a função da Educação Especial nos sistemas de ensino da Educação Básica, bem como os locais de atendimento e as propostas de flexibilização e adaptação curricular. Com destaque para os serviços de “apoio pedagógico” para estudantes com necessidades educacionais especiais em classe comum.

Pletsch & Glat, (2006, 2007) *apud* Pletsch (2010, p.83) adverte que na transição da educação especial para educação inclusiva como “Política de Educação inclusiva”:

pode criar uma falsa dicotomia entre a referida política e a educação especial, como se o advento de uma representasse a descontinuidade da outra. Essa dicotomia é em parte resultado da experiência brasileira na qual, com poucas exceções, as iniciativas de práticas escolares inclusivas têm sido oriundas da educação especial. (PLETSCH, 2010, p.83)

No aspecto legal, como sustentação evidenciadas nas questões problema desta pesquisa, fica claro que leis por si só não são garantias para inclusão. Pletsch (2010, p.87), também sustenta que “apesar da profusão de leis e políticas pró-inclusão, algumas pesquisas mostram que as condições necessárias para a plena implementação dessa política dirigida para as pessoas com deficiências ainda não foram asseguradas nas escolas públicas.”.

Pletsch (2010, p.88), nos chama atenção que além de várias barreiras e mesmo depois de quase duas décadas da Declaração de Salamanca, ainda não há consenso entre os pesquisadores sobre onde deve ser escolarizado o estudante com necessidades especiais e a responsabilidade por tal ação.

Nas questões que abordam a acessibilidade de Pessoas com deficiência, no contexto educacional, de acordo com Nicoletti (2011, p.8), o Brasil apresenta documentos pontuais que dispõem sobre a importância do acesso à educação: a Portaria nº 1.679 de 2 de dezembro de 1999, do Ministério da Educação (MEC), (BRASIL, 1999), que dispõe sobre os requisitos de acessibilidade de pessoas com deficiência cujo o objetivo é instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, bem como de credenciamento de Instituições de Ensino Superior (IES) em âmbito nacional; a Lei n. 10.172 (BRASIL, 2001), de 9 de janeiro de 2001, que aprova o Plano Nacional de Educação e estabelece a integração de PNEs no sistema de ensino regular, determina a adequação do espaço escolar, de seus equipamentos e materiais pedagógicos, bem como a qualificação dos professores e demais profissionais envolvidos, propondo uma escola inclusiva e aberta à diversidade dos alunos;

A ABNT- Associação Brasileira de Normas Técnicas (2004) apresenta normas técnicas voltadas à questão da acessibilidade de pessoas com deficiência, e que se relacionam diretamente ao acesso e uso de bibliotecas existem: NBR 9050 – Acessibilidade a Edificações, Mobiliário, Espaços e Equipamentos Urbanos e a NBR 15599 Acessibilidade - Comunicação na prestação de serviços.

O Decreto Federal 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 com deficiência ou com mobilidade reduzida. , Definiu prazos para garantir a acessibilidade nos estabelecimentos de ensino, sob pena de não autorização de funcionamento.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº. 7 4.024/61, Fundamenta o atendimento educacional às pessoas com deficiência, aponta seu direito à educação, preferencialmente dentro do sistema geral de ensino.

Brasil (2008) no documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, pondera que a Lei nº. 5.692/71, que altera a LDBEN de 1961, ao definir ‘tratamento especial’ para estudantes com deficiência, em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados, não promoveu a organização de um sistema de ensino capaz de atender às necessidades educacionais especiais e acaba reforçando o encaminhamento dos alunos para as classes e escolas especiais.

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, determina que “os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos na rede regular de ensino”. Dispõe também em seu artigo 13, que “a criança e o adolescente gozam de todos os direitos inerentes à pessoa humana” e que as crianças e os adolescentes “portadores de deficiência” têm direito ao “atendimento educacional (...) preferencialmente na rede regular de ensino” (art. 54, inciso III). Ainda nessa mesma linha, documentos como a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994), passam a influenciar a formulação das políticas públicas da educação inclusiva.

Em 1994, de acordo com Brasil (2008) é publicada a Política Nacional de Educação Especial, orientando o processo de “integração instrucional” que condiciona o acesso às classes comuns do ensino regular àqueles que “(...) possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais”. (p.19).

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, define a educação especial como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, enfatizando a atuação complementar da educação especial ao ensino regular. Estabeleceu a “matrícula compulsória de pessoas com deficiência em escolas regulares”. De acordo com Pletsch (2010, p.47), em termos de escolarização, pregava-se a preparação prévia dos alunos com deficiência para sua entrada no ensino comum da rede regular, de modo que só eram integrados aqueles alunos que demonstrassem condições de acompanhar os colegas sem necessidades educacionais especiais.

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 alunos, 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, p.1).

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 repercute 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.

De acordo com Pletsch (2010, p.46), o aspecto da LDBEN que faz referência à educação de “pessoas com necessidades especiais” que dedica um capítulo à Educação Especial, é um Ponto que causou polêmica e foi recebido com reservas pelos defensores da proposta de “educação inclusiva” por entenderem que a nova lei não garantia o direito de acesso à escola e aos eventuais apoios para todos os alunos, pelo fato de que, em seu art. 58, proclamava o ensino dessas pessoas “preferencialmente” na rede regular. O texto ao usar a expressão preferencialmente não é claro deixando a interpretação dúbia, dando margem para outras interpretações.

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

A Lei nº. 10.436/02 reconhece a Língua Brasileira de Sinais como meio legal de comunicação e expressão, 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 professores e de fonoaudiologia.

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 cria o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, visando transformar os sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos,

que promove um amplo processo de formação de gestores e educadores nos municípios brasileiros para a garantia do direito de acesso de todos à escolarização, a organização do atendimento educacional especializado e a promoção da acessibilidade.

Em 2004, o Ministério Público Federal divulga o documento *O Acesso de Alunos 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 alunos com e sem deficiência nas turmas comuns do ensino regular.

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

O Projeto de Lei nº 3.219, que cria o Estatuto dos Portadores de Necessidades Especiais, segundo o qual “o Poder Público criará oportunidades de acesso ao portador de necessidades especiais à educação, adequando currículos, metodologias e material didático aos programas educacionais a ele destinados”, o que deixa implícito a proposta de inclusão em rede regular de ensino.

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

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada pela ONU em 2006, da qual o Brasil é signatário, estabelece que os Estados Parte 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:

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; 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).

O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos lançado em 2006, pela Secretaria Especial dos Direitos Humanos, o Ministério da Educação, o Ministério da Justiça e a UNESCO tem como objetivo, dentre as suas ações, fomentar, no currículo da educação básica, as temáticas relativas às pessoas com deficiência e desenvolver ações afirmativas que possibilitem inclusão, acesso e permanência na educação superior.

Em 2007, dentro do contexto do Plano de Aceleração do Crescimento - PAC, é 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.

O Decreto nº. 6.094/2007 estabelece como diretriz 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.

Em 2007 a Secretaria de Educação Especial (SEESP) lançou, a versão preliminar de uma “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva”, propondo o fim dos serviços educacionais especializados em escolas e/ou classe especial em instituições filantrópicas, comunitárias e em todas as demais destinadas somente ao atendimento especializado. Esta ação recebeu inúmeras críticas, do meio acadêmico e de

organizações educacionais especializadas não-governamentais, como a Federação Nacional da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE).

Quanto ao aspecto legal da inclusão, os educandos com necessidades educacionais especiais, têm direitos e deveres garantidos pela Constituição da República (1988), previstos em vários de seus artigos, destacando-se o art. 227, §1º, II:

§1º O Estado promoverá programas de assistência integral à saúde da criança e do adolescente, admitida a participação de entidades não governamentais e obedecendo os seguintes preceitos:

(...) II- criação de programas de prevenção e atendimento especializado para os portadores de deficiência física, sensorial ou mental, bem como de integração social do adolescente portador de deficiência, mediante o treinamento para o trabalho e a convivência, e a facilitação do acesso aos bens e serviços coletivos, com a eliminação de preconceitos e obstáculos arquitetônicos.

Pletsch (2010, p.88), chama atenção que depois de quase duas décadas da Declaração de Salamanca, ainda não há consenso entre os pesquisadores sobre onde deve ser escolarizado o estudante com necessidades educacionais especiais e quem é responsável por tal ação.

Pode-se inferir que o motivo de ainda estarmos tateando nesta questão da inclusão no Brasil, tem haver tanto com a falta de experiência e vivência pois, nossos modelos não refletem a realidade nacional e sim cópia de outros países com realidade dispare, bem como também segundo Pletsch (2010, p.88), pela existência e divisão de grupos com visão diferentes sendo: um que defende a inclusão “total” e outro inclusão em “processos”.

Neste debate e embate de modelos entre os grupos Mendes, (2006) *apud* Pletsch (2010) alerta que:

- a) o grupo denominado inclusão por processo, considera que o objetivo principal da escola é auxiliar o estudante a dominar habilidades e conhecimentos necessários para a vida futura, dentro e fora da escola; o grupo denominado inclusão total, por sua vez, acredita que as escolas são importantes mais pelas oportunidades que oferecem para fazer amizades, mudar o pensamento estereotipado sobre as incapacidades e fortalecer as habilidades de socialização;
- b) o grupo denominado inclusão por processo defende a manutenção do contínuo de serviços que permite a colocação desde a classe comum até os serviços hospitalares, enquanto o grupo denominado inclusão total advoga a colocação apenas na classe comum da escola regular e a extinção do contínuo;
- c) o grupo denominado inclusão por processo acredita que a capacidade de mudança da classe comum é finita, e mesmo que uma reestruturação ocorra a escola comum não será adequada a todas as crianças; já o grupo denominado inclusão total, crê na possibilidade de reinventar a escola, a fim de acomodar o que, ao seu ver, constitui a diversidade humana (MENDES, 2006, p. 394 *apud* PLETSCHE, (2010, p.88)

De todo esse processo o que podemos tirar de lição ou o que nos alenta é o fato do assunto não sair da pauta e continuar nos debates, mas acima de tudo aflorando em cada realidade das instituições de ensino no Brasil, essa polêmica, essa sonhada utopia, esse dilema, essa diversidade de ideias que nos ajuda a crescer e buscar continuamente o melhor caminho a través de novos conhecimentos, para buscar em nossas instituições de ensino, da mesma forma no Brasil uma sociedade de fato inclusiva.

6.6 Visão geral resultados do censo escolar INEP (2011) e do censo IBGE (2010) sobre a deficiência.

Nos principais resultados do censo escolar (2011) pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e do Censo IBGE- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística em 2010 sobre a deficiência dentro **do panorama das matrículas na educação especial e profissional os dados do (INEP) a partir de 2007** e os dados do Censo Escolar 2011 do (INEP), reforçam a tendência de adequação da distribuição de matrículas da educação básica que vem sendo observada desde 2007, refletindo o amadurecimento das ações e políticas públicas implementadas nos últimos anos. Também ficou destacado no censo escolar de 2011, a confirmação da trajetória de expansão da matrícula na educação profissional que em 2007 era de 780.162 e atingiu em 2011 o número de 1.250.900 matrículas com um crescimento de 60% no período.

Tabela 1 – Número de Matrículas na Educação Profissional por Dependência Administrativa – Brasil – 2007-2011

Ano	Matrículas de Ed. Profissional por Dependência Administrativa				
	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada
2007	780.162	109.777	253.194	30.037	387.154
2008	927.978	124.718	318.404	36.092	448.764
2009	1.036.945	147.947	355.688	34.016	499.294
2010	1.140.388	165.355	398.238	32.225	544.570
2011	1.250.900	189.988	447.463	32.310	581.139
$\Delta\%$ 2010/2011	9,7	14,9	12,4	0,3	6,7

Fonte: MEC/Inep/Deed.

Notas: 1) Não inclui matrículas em turmas de atendimento complementar e atendimento educacional especializado (AEE).

2) O mesmo aluno pode ter mais de uma matrícula.

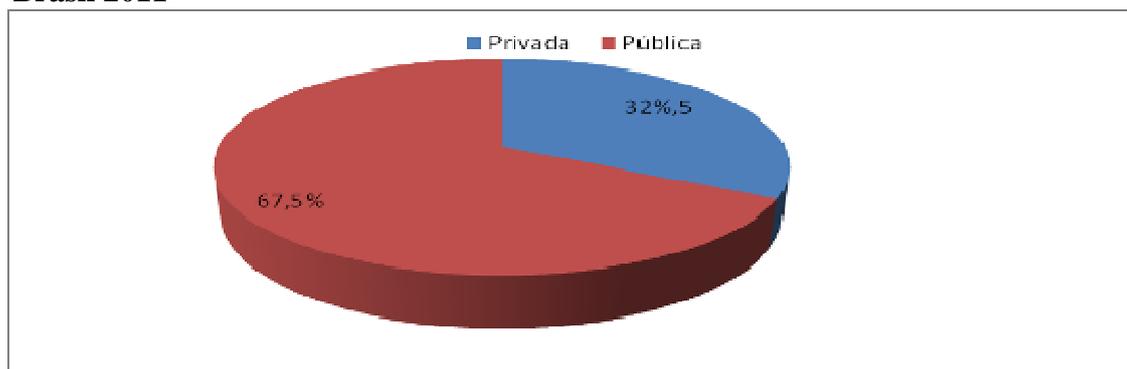
3) Inclui matrículas de educação profissional integrada ao ensino médio.

O MEC, na sua política de educação especial e no seu discurso, tem buscado priorizar a educação inclusiva, que já encontra reflexo na oferta de vagas na educação básica, de certa forma valorizando as diferenças e procurando atender as necessidades educacionais de cada estudante. Em 2011, foi constatado um aumento de 7% no número de matrículas nessa modalidade de ensino.

O número de estudantes incluídos em classes comuns do ensino regular e na EJA de acordo com INEP (2012) aumentou em 15,3 %, nas classes especiais e nas escolas exclusivas houve uma diminuição de 11,2% no número de estudantes demonstrando o crescimento de inclusão na educação do Brasil.

Do total de matrículas da educação especial em 2007, o INEP (2012) apontou que 62,7% estavam nas escolas públicas e 37,3% nas escolas privadas. Em 2011 esses números passaram para 67,5% nas escolas públicas e 32,5% nas escolas privadas. Dados que denotam a efetivação da educação inclusiva, além da cobrança e responsabilização por parte dos governos das redes de ensino para buscarem uma política pública universal acessível às pessoas com deficiência.

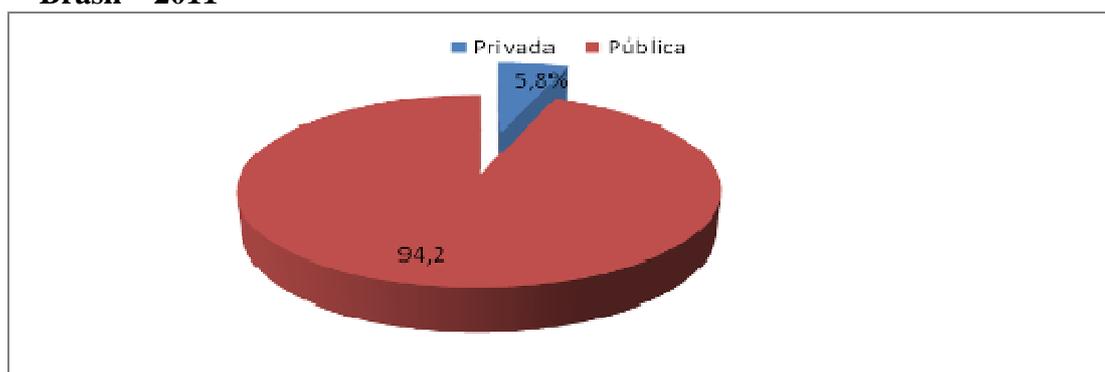
Gráfico 1 – Matrículas em Classes Especiais e Escolas Exclusivas Educação Especial – Brasil 2011



Fonte: MEC/Inep/Deed.

As matrículas em classes comuns (alunos incluídos) da educação especial de acordo com INEP (2012) chegaram a 5,8% na rede privada e 94,2% na rede pública.

Gráfico 2 – Matrículas em Classes Comuns (Alunos Incluídos) –Educação Especial – Brasil – 2011



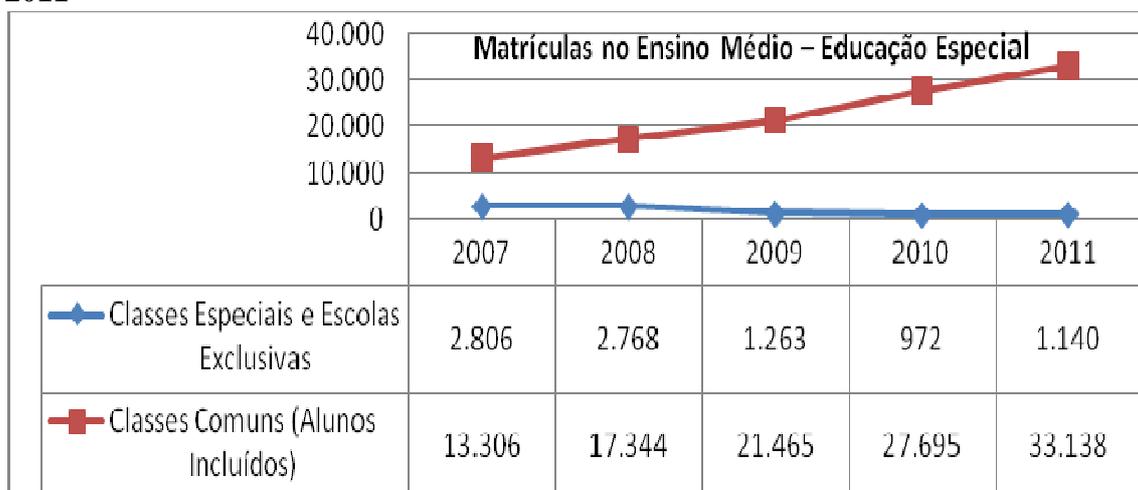
Fonte: MEC/Inep/Deed.

Ao analisar dados com número de matrículas na educação especial por etapa de ensino, a partir de 2007, percebe-se claramente o decréscimo das classes especiais e das escolas exclusivas em todas as etapas de modalidades de ensino contrastando com o aumento e crescimento vertiginoso das matrículas nas classes comuns (alunos incluídos). É importante destacar que antes os dados de estudantes incluídos apareciam mais no ensino regular da educação básica, no quadro atual aparece a educação profissional e a EJA (educação de jovens e adultos).

Como ilustração a partir dos dados do Censo Escolar do (INEP) 2010, já se verificava que a inclusão educacional era um processo em ascensão.

Da mesma forma, conforme demonstrado no número de matrículas do ensino médio da educação especial, o número de estudantes incluídos nas classes comuns quase triplicou enquanto que nas classes especiais das escolas exclusivas, no mesmo período houve um decréscimo de quase 50%.

Gráfico 3 – Número de Matrículas no Ensino Médio – Educação Especial Brasil 2007-2011



Fonte: MEC/Inep/Deed.

A tabela seguinte ilustra bem o número de matrículas na educação especial por Rede de ensino no período de 2007 a 2011, onde no comparativo das redes Privada e Pública houve um decréscimo na rede privada e aumento na rede pública em relação a inclusão de aluno com deficiência nas classes comuns.

Tabela 2 – Número de Matrículas na Educação Especial por Rede Brasil – 2007-2011

Rede	Ano	Matrículas de Educação Especial		
		Total	Classes Especiais e Escolas Exclusivas	Classes Comuns (Alunos Incluídos)
Privada	2007	244.325	224.112	20.213
	2008	228.612	205.475	23.137
	2009	184.791	163.556	21.235
	2010	169.983	142.887	27.096
	2011	163.409	130.798	32.611
$\Delta\%$ 2010/2011		-8,0	-12,6	27,6
Pública	2007	410.281	124.358	285.923
	2008	467.087	114.449	352.638
	2009	454.927	89.131	365.796
	2010	532.620	75.384	457.236
	2011	588.896	63.084	525.812
$\Delta\%$ 2010/2011		17,1	-15,4	25,0

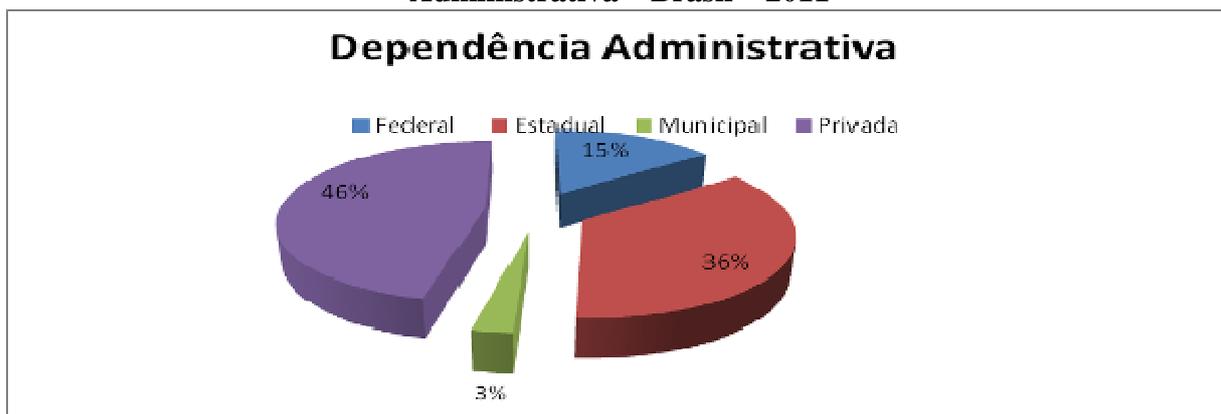
Fonte: MEC/Inep/Deed.

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

6.6.1 Matrículas na Educação Profissional

Por ser ambiente onde está inserido esta pesquisa, achamos importante destacar os números das matrículas na Educação Profissional, de acordo com INEP (2012) houve um crescimento de 7,4% em 2011 dos cursos concomitantes e subsequente ao ensino médio sendo que no ensino médio integrado indica de um contingente de 1,3 milhão de alunos atendidos. O censo escolar em 2011 revela o crescimento anual da educação profissional na rede pública que já representa 53,5% das matrículas. Comparando as matrículas nas dependências administrativas, a rede federal, teve um crescimento de 8,0% se comparado às demais redes.

Gráfico 4 – Distribuição da Matrícula na Educação Profissional por Dependência Administrativa – Brasil – 2011



Fonte: MEC/Inep/Deed.

6.6.2 Os dados do censo do IBGE 2010 sobre a deficiência

De acordo com o Censo do IBGE em 2010, 45 milhões de brasileiros disseram ter algum tipo de deficiência, ou seja, quase 24% da população. Ao responder o questionário, era possível declarar ter alguma dificuldade, grande dificuldade e impossibilidade total. Segundo a pesquisa, mais de dois milhões de pessoas afirmaram ter deficiência auditiva grave; mais de quatro milhões declararam ter problemas motores severos; e o maior número disse ter uma grande dificuldade ou nenhuma capacidade de enxergar. Em muitos casos, a pessoa tem mais de uma deficiência.

O MEC, na sua política de educação especial e no seu discurso, tem buscado priorizar a educação inclusiva, que já encontra reflexo na oferta de vagas na educação básica, de certa forma valorizando as diferenças e procurando atender as necessidades educacionais dos estudantes. Em 2011, foi constatado um aumento de 7% no número de matrículas nessa modalidade de ensino. O Censo do IBGE 2010 também investigou a prevalência de pelo menos uma das deficiências por faixa de idade, e constatou que era de 7,5% nas crianças de 0 a 14 anos; 24,9% na população de 15 a 64 anos e 67,7% na população com 65 anos ou mais de idade. O maior contingente com pelo menos uma deficiência ocorreu na população de 40 a 59 anos, correspondendo a aproximadamente 17,4 milhões de pessoas, sendo 7,5 milhões de homens e 9,9 milhões de mulheres.

Com os programas e projetos do governo federal na área da educação, tomando como base a verticalização do ensino na rede federal em níveis e modalidades através das políticas de inclusão, podemos inferir que este público em toda sua diversidade é potencial candidato ao ingresso nas instituições de ensino, conforme mostraram os dados do censo da educação básica 2011, o qual apontavam que 74,2% das pessoas com deficiência estavam matriculadas no ensino regular público, o que tem demandado diversas políticas dentre elas a de inclusão e acessibilidade. O censo da educação básica citou também que 22% das escolas têm acessibilidade e 78% dos professores já passaram por formação em educação especial.

Portanto aos gestores e a comunidade escolar o recado é que devemos nos preparar pois, se parcela deste público já chegou sem ser percebida nas instituições, agora diante deste contexto estão visíveis e perceptíveis em todos os lugares.

7 - CONCLUSÃO

O presente estudo teve origem na necessidade de conhecer se existe e como estão as políticas públicas de acessibilidade nas instituições de ensino e as tecnologias assistivas na biblioteca do IFNMG, Campus Januária, voltada para o estudante com deficiência. Dirigido por esse objetivo e amparado nos resultados da pesquisa, foi possível chegar a algumas conclusões aqui apresentadas.

Nas questões levantadas constatou-se que não existem programas, projetos e nem ações planejadas de acessibilidade no IFNMG campus Januária. No aspecto da acessibilidade, de acordo com as respostas obtidas, notou-se que a compreensão do termo acessibilidade pelos participantes dos três segmentos da pesquisa está relacionado à questão física e arquitetônica de acesso a ambientes. Não existe infraestrutura, equipamentos, tecnologia nos espaços de pesquisa direcionada à formação de estudantes com deficiência/necessidade específica.

Foi possível perceber que há um grande clamor por políticas públicas voltadas para inclusão escolar de forma geral, com destaque para acessibilidade em todas as suas dimensões, bem como para as tecnologias, com destaque para as assistivas nos ambientes de estudo e pesquisa, além de uma grande sensibilização e predisposição por parte dos seguimentos dos servidores Técnicos Administrativos e do seguimento Gestor. Foram fatores importantes para esta sensibilização dos participantes o conhecimento sobre a educação inclusiva, a filosofia ou compreensão dos processos, a preocupação com falta de infraestrutura nos setores de atendimentos, bem como a preocupação com os dispositivos legais voltados para avaliação institucional.

Após verificar como o IFNMG tem trabalhado a implementação de políticas públicas de acessibilidade aos alunos com deficiência na biblioteca do Campus Januária, elaborou-se questões de investigação relacionadas às barreiras físicas, à infraestrutura de pessoal qualificado em número e formação com ou em treinamento e serviços nas instituições bibliotecas para atendimento dos alunos com deficiência, compreensão do conceito de acessibilidade, restrições ao direito de circulação ao aluno com deficiência; normas que garantam padrões de qualidade e conforto para os usuários na biblioteca; existência ou não de sistema de sinalização adequado ao deslocamento e uso dos equipamentos.

Assim, compô-se a série de objetivos específicos da pesquisa, que versaram sobre a caracterização das ações de acessibilidades desenvolvidas no IFNMG; Investigação das ações dos gestores, dos servidores e dos estudantes na compreensão do conceito de acessibilidade na biblioteca do IFNMG; discussão do papel dos espaços de pesquisa para a formação de estudantes com deficiência/necessidades educacionais especiais.

Analisando e correlacionando os resultados obtidos com as questões traçadas no início da pesquisa, notou-se que, sob a ótica dos sujeitos entrevistados durante visitas e exploração dos ambientes da biblioteca, do prédio de aula e secretarias, foi possível perceber poucas obras de acessibilidades, ocorrendo algumas nos prédios antigos quando da transição de Escola Agrotécnica para Cefet por exigência legal. Já nos prédios novos e nas novas construções, inicialmente, não foi possível identificar pontos ou adaptação de acessibilidade, haja vista a cultura organizacional que não dá a devida publicidade e não tem o hábito de planejar coletivamente nem efetivar comunicação com os setores e os técnicos. Não se conhece os projetos arquitetônicos nem as plantas dos prédios, de maneira que a observação a análise e as sugestões muitas vezes só vão ocorrer depois dos prédios prontos. Nas secretarias de ensino dos cursos superiores, bem como dos cursos técnicos e nível médios até a data do levantamento não existiam registros, documentos que identificassem os estudantes com deficiência. Arguindo alguns servidores a fim de confirmar informações, alguns disseram que só as inscrições do processo seletivo teriam algumas informações, depois que o estudante ingressa não se tem dados acerca de necessidades de algum atendimento especial.

Embora o Decreto-lei nº 5296/2004 tenha determinado os prazos para os prédios públicos se adequarem a acessibilidade pública, sabe-se que mesmo já tendo passado este prazo, grande parte ainda permanecem sem adequações necessárias de acessibilidade.

A Norma brasileira da ABNT NBR 9050/2004 determina os critérios e parâmetros técnicos a serem observados às condições de acessibilidade. Podemos observar *in loco* e também pela literatura que, em função da data de muitas construções ser anterior à criação da legislação pertinente, os prédios, não possuem adequação às condições de acessibilidade. A partir de 2004 quando essa norma passou a ser lei com prazo para adequação, houve dificuldades para atender à legislação, dentre elas, a obtenção de recursos financeiros.

No ensino de nível superior, já se sabe que as instituições têm autonomia para desenvolver ações que possam atender a esse segmento por meio do conhecimento da sua realidade, com vistas a implementar as alternativas e fazer parcerias com outras instituições de forma a proporcionar os suportes necessários. Neste sentido, diante da diversidade vivenciada nos ambientes e no cotidiano da escola, ao conhecer o perfil dos estudantes e suas demandas, foi possível notar suas expectativas e frustrações quanto à inserção no contexto acadêmico, no que se refere à acessibilidade, disponibilidade de recursos humanos e apoio pedagógico. Essas informações vão de encontro a uma preocupação antiga observada nas referidas instituições ao notar que por força da lei foi garantido o acesso desse público, mas internamente, do ponto de vista das condições adequadas para a permanência do estudante na instituição, sua inclusão não se deu.

Percebeu-se na fase exploratória, com relação aos sujeitos pertencentes à comunidade escolar, estudantes, servidores técnicos administrativos, bem como dos gestores, que não há um conceito claro ou entendimento mais detalhado do que seja uma deficiência ou necessidade educacional especial. A percepção geral é apenas de pessoas ou com deficiência específica possíveis de serem notadas pela aparência (deficiência física, motora por ser mais visível ou cego). Portanto é necessário trabalhar o conceito e o entendimento do que seja deficiência, necessidade educacional especial, e o universo da educação inclusiva no contexto das instituições de ensino.

Ao discutir a acessibilidade e tecnologia assistiva no ambiente da instituição de ensino no seu cotidiano, na sua realidade desvela-se uma nova perspectiva um novo “mundo” outrora distante, só vistos em dados frios estatísticos, em casos isolados como se fosse ficção. Na busca pelos direitos e na sua organização os movimentos sociais voltados para esta área apontam caminhos também para o universo da educação, possibilitando aos estudantes com deficiência e ou necessidade específica exercerem a sua cidadania.

Essa perspectiva se materializa nas relações interpessoais que estes tomam dentro do ambiente escolar, na família e na comunidade, através de ações simples, atos de solidariedade, humanismo, no despertar do espírito de coletividade e no respeito às individualidades de cada um numa relação dialógica.

Ao se refletir sobre as práticas que garantam a convivência e a inclusão de fato, percebeu-se que o IFNMG pode ser um espaço para essa construção, para esse processo e é importante enfatizar que, essa inclusão não vem desacompanhada de políticas públicas de acessibilidade no seu conceito mais amplo, sobretudo no planejamento de infraestrutura e financeiros que invistam na educação inclusiva como uma nova concepção, atitudinal um novo processo de educação transdisciplinar.

Ficou evidente a comunhão de ideias entre os participantes da pesquisa, indicando que o conhecimento ultrapassa todos os espaços, culturas, preconceitos, mostrando que na identidade dos sujeitos a diferença não é uma anormalidade, mas sim uma característica que se quer construir junto às relações na instituição de ensino através de uma gestão participativa.

Foram verificados que os três seguimentos participantes da pesquisa compreendem o conceito de acessibilidade associando-o como parte física, sem destacar os espaços digitais e outras modalidades de acessibilidade. Identificou-se também que os espaços de pesquisa embora exerçam papel fundamental para o acesso, democratização e apoio com vistas à

inclusão educacional e informação, ainda carecem de muitos investimentos e infraestrutura, além de ser melhor compreendida a sua função, uma vez que fazem parte dos serviços da biblioteca e esta atua no sentido de promover e dar apoio ao ensino, à pesquisa e extensão e demais atividades desenvolvidas nas instituições de ensino.

Em nenhum momento pretendeu-se culpar, ou atribuir a instituição de ensino através de seus gestores, um poder maior do que ela realmente tem na formação humana, mas não se pode negar que a escola pode contribuir de forma significativa nessa construção coletiva por reunir no seu espaço todos esses atores, com as condições propícias para disseminar conhecimentos práticos para o seu público, quer seja para o mundo do trabalho quer seja para construir valores humanísticos para vida social dos estudantes futuros profissionais.

No entanto, até que ponto o IFNMG - Campus Januária, atende e promove a inclusão dos estudantes com deficiência nos seus ambientes com destaque para a biblioteca? Comprovou-se que o IFNMG, embora ainda não tenha implementado essas políticas públicas de acessibilidade por ser tema “novo” na sua trajetória, demonstrou que tem potencial para atender às demandas e necessidade deste público.

Entre pontos e contra pontos, o que temos é só a partida. Partida para novos rumos, novas possibilidades na busca de ações e iniciativas principalmente públicas de investimento no movimento de educação inclusiva para que as instituições de ensino não sofram com a falta de infraestrutura; para que estudantes, como foi relatado nas entrevistas, não se sintam excluídos por falta de acessibilidade em todas as suas dimensões, e tenham a chance de aprimorar através da construção do conhecimento voltado para sua formação e para sua vida; para que toda comunidade escolar sinta a necessidade de uma educação diferenciada e lutem por ela, olhando e percebendo que o diferente não é desigual e que uma educação significativa faz bem a qualquer sujeito, independente de sua condição ou característica. E que as práticas inclusivas contribuam para aceitação da diversidade humana.

O estudo apresentado neste trabalho pode ser um passo para outros olhares e pesquisas que além de interessantes poderão tornar-se necessários diante da temática.

Diante do exposto, a pesquisa serviu para suprir a pouca produção científica conhecida pelo pesquisador e sua comunidade sobre o que existe sobre a Educação Inclusiva nessa modalidade de ensino. A contribuição da pesquisa também pode servir para orientar novos estudos, para que outros pesquisadores possam refletir sobre as implicações no processo de transição da sociedade de classe para o conceito de sociedade inclusiva, que deve ser não mais um conceito com fim em si mesmo, mas um processo que permita práticas e ações cíclicas para escolarização e formação dos estudantes que precisam de apoio, em particular os com deficiência. Essas práticas podem orientar para uma educação realmente significativa, com sentido, para que a comunidade escolar possa discutir qual contribuição as escolas voltadas para inclusão estão levando para o seu cotidiano. A partir das análises contidas nos capítulos, surgem fatores que dão margem a novos questionamentos, a deficiência e necessidade especial são condições, conceitos termos jurídicos ou características das pessoas? No ambiente escolar, a simples mudança de nomenclatura de necessidades educacionais especiais ou específicas, resolvem o “problema”.

Certamente houve achados neste caminho da pesquisa, do lineamento jurídico, do conhecimento do NAPNE, das tecnologias assistivas, do movimento de luta para inclusão das pessoas com deficiência, enfim o maior retorno que o pesquisador pode abstrair em função do estudo em questão. Em que implica esse entendimento? Pôde-se perceber dessa forma que uma educação não se desvincula da sociedade pelo fator cultural. Acima de tudo, pensar a educação como um grande processo circular, e não fragmentado em etapas, módulos, modalidades, ciclos, níveis. Educação é global universal, não pode ser conceituada apenas sob a ótica de um momento, área, pessoa, seguimento ou cultura. Ela é tão plural e ampla que parece não ter adjetivo que a caracteriza.

Possibilitou, ainda, o amadurecimento teórico do pesquisador para dar um passo além do senso comum, no sentido de conhecer o universo da inclusão escolar que não engloba

apenas aspectos legais. Ao atuar no processo de construção desse estudo, encontrou-se respostas para algumas indagações e sentiu-se o desafio por novos questionamentos. Pôde-se através das leituras, ampliar o repertório, potencializar e disseminar novamente pela prática e vivência os conhecimentos apreendidos e alcançados, como se fosse uma metamorfose de veras “ambulante”. Teve-se a oportunidade de ir a campo e estar de frente com os sujeitos e suas vozes que até então, com raras exceções, só estavam ou eram conhecidos nos números frios das estatísticas, nos documentos legais ou na literatura. A partir daí se ofereceu a missão de analisar suas falas e delegar a elas o estudo e reconhecimento merecido.

Através das inferências dos diversos sujeitos representados do lado de quem busca o seu direito, além da auto inclusão; e do outro lado, do que atende e deve promovê-la, espere-se a mediação que colabora direta ou indiretamente no estudo com a oportunidade de refletir sobre este novo saber, este novo conhecimento, esta nova filosofia e perspectiva que é a educação inclusiva, e que ela possa ocorrer através de suas práticas vivenciadas no cotidiano das instituições de ensino, contribuindo, assim para aceitação da diversidade humana.

Sobre a existência de pessoal qualificado em número e formação, com ou em treinamento e serviços para atendimento dos estudantes com deficiência, foi constatado que o quadro de profissionais, não atendem o que se espera minimamente para uma biblioteca, não existe em quantidades profissionais da área, chegou-se atualmente a dois bibliotecários e dois auxiliares de bibliotecas, a maioria dos servidores são em desvio de função, problema crônico dos órgãos públicos e uma realidade presente no campus Januária. A tentativa de descobrir profissionais com perfil para área é escasso em função do pouco número existente na instituição e a falta de concurso público.

Um outro problema grave é a falta de conhecimento e reconhecimento do que seja uma biblioteca, bem como o seu papel e função. Da mesma forma do profissional Bibliotecário. A visão que se tem da biblioteca por grande parte da comunidade escolar, é que é apenas um setor de apoio e de armazenamento de livros. Isto é um dificultador porque inibe investimentos, obstaculizando o desenvolvimento da área que atualmente nem aparece no organograma da instituição.

Essa herança parece ser fruto da cultura organizacional, que reproduz uma série de comportamentos, valores e sentidos ligados a centralização, personalização do poder, embora já tenha melhorado bastante. Acrescente-se a isso a ausência de concurso público em várias áreas acarretando retrocessos, visto que a chegada de novos profissionais tem colocado outras possibilidades impactando a instituição. A biblioteca de um quadro anterior de aproximadamente 400 usuários passou a atender cerca de 2 mil usuários, o acervo que contava com uma coleção em torno de 6 mil itens passou para mais de 18 mil. Havia uma sugestão e reivindicação entre os anos de 2005 a 2007 para se ter um quadro com: 3 bibliotecários e um mínimo de 9 auxiliares de biblioteca; 2 auxiliares administrativos e um técnico de informática como parte de uma equipe base.

Outra questão não menos importante diz respeito ao fato de que não existe no município e nem na região escola de biblioteconomia, que possa oferecer estágios e programas de bolsas para se ter a presença desses futuros profissionais no apoio e aprendizagem de diversos serviços e atividades na biblioteca com um perfil próprio e voltado para essa realidade.

Atualmente após sete anos, com um crescimento de 400% 4 vezes mais acervos, 4 vezes mais estudantes (usuários), 4 vezes mais serviços, temos apenas 2 bibliotecários, 2 auxiliares e 1 assistente administrativo e três outros servidores em desvio de função, problema gravíssimo, uma vez que não houve qualificação, formação e contratação em quantidade com acompanhamento e treinamento técnico, como pode ser descrito e analisados nas falas dos participantes.

As normas ou seu uso restrito não garantem padrões de qualidade e conforto para os usuários na biblioteca, isto foi provado em função de já existir um arcabouço jurídico, um

série de dispositivos legais, possíveis de serem identificados cronologicamente, e mesmo assim termos uma realidade em grande parte das instituições de ensino que não aplica. No caso específico desta pesquisa, notou-se que a instituição precisa de conhecimentos, estudos e disseminação das leis. Acredita-se que isto explica o fato de a legislação existir com regras jurídicas de punição àqueles que não a cumprirem e ainda assim não ser colocada em prática no cotidiano das instituições de ensino. Podemos então inferir que embora o conhecimento das legislações seja importante ele sozinho não garante as condições de aplicabilidade, sendo fundamental a formação dos sujeitos, a sensibilização dos gestores ou administradores.

Também por questão da falta de infraestrutura, para serviços especializados, não há sinalização adequada ao deslocamento e uso de equipamentos nos moldes das normas e conceitos inclusivos, no entanto, parcialmente para os serviços comuns e tradicionais na biblioteca, foi comprovado que a partir do ano de 2004 foram implementadas pelo primeiro Bibliotecário recém empossado o serviço de sinalização (sinalética) geral para a estrutura vigente, e que direcionava para os serviços e setores básicos. Ressalta-se que esta medida foi simples com objetivo de localização das obras e orientar a circulação pelos ambientes através de placas mas, sem nenhuma faixa no piso, sem escritos e demais recursos para estudantes com deficiência ou alguma necessidade específica.

Os dados do censo IBGE 2010, reforçam e dão visibilidade ao estudo realizado nesta pesquisa, de que as pessoas existem, não são apenas dados e números, apresentam características e dentre elas os diversos tipos de deficiências ou necessidades específicas. Com a universalização do ensino e seus preceitos constitucionais, este público cada vez mais deverá estar dentro das instituições de ensino principalmente das públicas. Independente da faixa etária, por reivindicações históricas, por direitos, por força da lei, eles chegaram ao ambiente escolar, quer suas comunidades e estruturas estejam ou não preparadas.

Neste sentido, as informações do censo IBGE 2010 elucidam a diversidade de pessoas com deficiência ou necessidade específicas, por idade, sexo, cor, raça, credo e diversos níveis educacionais, e as instituições de ensino de modo especial os institutos pela sua verticalização de ensino, é um ambiente propício para receber esta demanda que passa de simples dados e números para ganhar forma na pessoa do estudante que tem uma identidade e demandas, as quais já estão exigindo estudos, planejamentos, adequações, atitudes e ações da comunidade escolar, principalmente do seguimento dos gestores.

Nas observações do cotidiano da escola foi possível notar que existe um número considerável desse público de estudante/usuários dos serviços e frequentadores da biblioteca, bem como de outros estudantes buscando sua inserção no mercado de trabalho e no processo ensino aprendizagem. Este estudo procurou refletir a transformação da prática de toda comunidade escolar para atender à diversidade, destacando os princípios que fundamentam o direito de todos à educação, observando a educação inclusiva. Buscou compreender a organização do sistema educacional com vistas a atender às necessidades e interesses de todos os usuários/estudantes frequentadores da biblioteca, garantindo que tenham acesso a espaços comuns e processos educacionais inclusivos.

Após a pesquisa realizada sobre as Políticas Públicas de Acessibilidade nas Instituições de Ensino: tecnologia assistiva nas bibliotecas do IFNMG Campus Januária, foi possível conhecer um novo cenário ou seja, a “inclusão escolar,” através da educação inclusiva, a legislação e os dispositivos legais que regem esse processo, a acessibilidade e suas dimensões; as tecnologias assistivas em bibliotecas para estudantes com deficiência. Percebeu-se de forma contrária ao início da pesquisa que existem legislações que regulam o assunto. Falta conhecimento das mesmas para a sua implementação por parte dos gestores.

O estudo possibilitou ainda conhecer e revelar, através do caráter histórico, a trajetória da deficiência e da pessoa com deficiência pelo mundo e no Brasil, e as experiências para inclusão desses estudante na realidade escolar brasileira. Do problema apresentado para investigação, foram levantadas algumas questões que foram, na sua maioria, confirmadas ou compreendidas. Em relação ao objetivo geral, que era analisar formas de implementação das

políticas públicas de acessibilidade e tecnologia assistiva aos estudantes com deficiência e em que condições são oferecidas pela biblioteca do campus Januária do IFNMG, podemos afirmar que a pesquisa buscou aprofundar a questão e, ao final, alcançou o objetivo proposto, visto as análises das entrevistas e dos dados coletados.

8 - REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABNT-ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **Informação e documentação, citações em documentos, apresentação:** NBR 10520. Rio de Janeiro: ABNT, 2002a. 7 p.

_____. **Informação e documentação, referências, elaboração:** NBR 6023. Rio de Janeiro: ABNT, 2002b. 24 p.

_____. **Acessibilidade a Edificações, Mobiliários, Espaços e Equipamentos Urbanos:** NBR 9050. Rio de Janeiro (RJ): ABNT, 2004.

_____. **Acessibilidade Comunicação na prestação de serviços** NBR 15599. Rio de Janeiro (RJ): ABNT, 2008.

ACESSO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA ÀS ESCOLAS E CLASSES COMUNS DA REDE REGULAR Cartilha da Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão. Brasília, setembro de 2004. Formato PDF: www.prgo.mpf.gov.br/cartilha_acesso_deficientes.pdf

ALCOBA, Susie de Araujo Campos. **Estranhos no ninho:** a inclusão de alunos com deficiência na UNICAMP. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2008.

ALCOBA, 'Susie de Araujo Campos et. al.. **Diferenças, identidades e inclusão.** In: MANTOAN, M. T.; BARANAUSKAS, M. C. C. (Org.) Atores da Inclusão na Universidade: Formação e Compromisso. Campinas: UNICAMP/Biblioteca Central Cesar Lattes, 2009.

ALMEIDA, Márcia de Sousa. **Semeando e colhendo.** Belo Horizonte: Armazém de Idéias, 2005. 648p.

ALMEIDA, Maria Christina Barbosa de. **Planejamento de bibliotecas e serviços de informação.** Brasília: Briquet de Lemos, 2000. 112 p.

BERSCH, Rita de Cássia Reckziegel. **Tecnologia assistiva e educação inclusiva.** In: III Seminário Nacional de Formação de Gestores e Educadores – Educação inclusiva: direito à diversidade. (2006) p.89-94.

_____. **Introdução a Tecnologia assistiva.** Porto Alegre – RS CEDI, 2008.

BRASIL. COORDENADORIA NACIONAL PARA INTEGRAÇÃO DA PESSOA PORTADORA DE DEFICIÊNCIA; UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais.** 2. ed. Brasília (DF): CORDE, 1997. 54 p.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Dispõe sobre requisitos de acessibilidades de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições.** Portaria nº 1.679, de 2 de dezembro de 1999a.

BRASIL. Decreto nº 3298, 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** Brasília, 20 de dezembro de 1999b.

BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional (1996) LDB diretrizes e bases da educação nacional: lei n.9.394, de 1996,** que estabelece as diretrizes e bases da educação

nacional. 2.ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Centro de Documentação e Informação, 2001a.

BRASIL. Ministério da casa Civil. **Decreto** Nº 3.956, de 08 de outubro de 2001b. <http://www.planalto.gov.br/ccivil/decreto/2001/D3956.html>. **Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência**.

BRASIL. **Decreto nº 5296, 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. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 02 dez. 2004a.

BRASIL. Ministério da Justiça. Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão. **O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular**. 2. ed. Brasília, DF: MJ, 2004b.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Avaliação para identificação das necessidades educacionais especiais. Coordenação geral: SEESP/MEC; elaboração: Rosita Edler Carvalho.**_ Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005. 92 p. (Série saberes e prática da inclusão; 7).

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Saberes e práticas da inclusão: recomendações para a construção de escolas inclusivas**. Coordenação geral SEESP/MEC._Brasília: Ministério da educação, Secretaria de Educação Especial, 2005a. 96 p. (Série saberes e prática da inclusão)

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Saberes e práticas da inclusão: dificuldades de comunicação e sinalização: surdocegueira / múltipla deficiência sensorial**. Coordenação geral-Francisca Roseneide Furtado do Monte; Ide Borges dos Santos._ Brasília: SEESP/MEC, 2005b. 79. p. (Educação infantil; 6)

BRASIL. Ministério de Ciência e Tecnologia. **Chamada pública MCT/FINEP/Ação Transversal Tecnologias assistivas - Seleção pública de propostas para apoio a projetos de pesquisa e desenvolvimento de tecnologias assistivas para inclusão social de pessoas portadoras de deficiência e de idosos**. Brasília, setembro 2005c. <http://www.mct.gov.br/index.php/content/view/10253.html>

BRASIL-MEC. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva In:** Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008. Brasília - Janeiro de 2008a. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducoespecial.pdf>> Acesso em 12 de março 2010.

BRASIL. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro 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. Brasília, DF, 2008b.

BRASIL-MEC. **Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia: Concepções e diretrizes**. Brasília: MEC/setec, 2008c.

BRASIL. **História do movimento político das pessoas com deficiência no Brasil**: Secretária de direitos humanos. Brasília, DF: Secretaria Nacional de promoção dos direitos da pessoa com deficiência, 2010. 1 DVD (141min.) Disponível em: <http://inclusaoja.com.br/2011/08/14/documentario-historia-do-movimento-politico-das-pessoas-com-deficiencia-no-brasil/>. Acesso em fevereiro 2012.

BRASIL. Ministério da Educação INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo da educação básica: 2011- resumo técnico**.- Brasília, DF: INEP, 2012.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. 11.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. 144 p.

COSTA, Valdelúcia Alves da. **Os processos de inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais: políticas e sistemas** -Rio de Janeiro: UNIRIO/ CEAD, 2007.

CROCHIK, José, Leon. **Preconceito, individuo e cultura**. 2ª ed. São Paulo: Robe, 1997. 152 p.

CROCHIK, José Leon et al. **Relações entre preconceito, ideologia e atitudes frente à educação inclusiva**. Estudos de Psicologia, Campinas, SP, v.26, n.2 , p.123-132, jun. 2009.

CUNHA, Murilo Bastos da. **Metodologia para estudo dos usuários de informação científica e tecnológica**. *Revista de Biblioteconomia*, Brasília, v. 10, n. 2, p. 5-19, jul./dez. 1982.

DECLARAÇÃO mundial sobre educação para todos. Brasília: Unicef, 1991 [31] p.

DELIBERATO, Débora. **Acessibilidade comunicativa no contexto acadêmico** In: **Inclusão do aluno com deficiência na escola: os desafios continuam/ MANZINI, Eduardo José (Org)** Marília- SP:ABPE/FAPESP, 2007. p1-12

DUARTE, Rosália. **Entrevistas em pesquisas qualitativas**. *Educar em Revista*, Curitiba - PR , n.24,, p.231-225,, dez.2004.

ELIAS, Norbert; SCOTSON, J.L. **Os estabelecidos e os outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.

FAQUETTI, M. F.; OHIRA, M. L. B. **A Internet como recurso na educação: contribuições da literatura**. *Revista ACB*, Florianópolis, v.4, n. 4, p. 47-63, 1999.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Metodologia da pesquisa educacional**. 11.ed. São Paulo: Cortez, 2008. 174p.

FERREIRA, Maria Cecília Carareto. **Acessibilidade comunicativa no contexto acadêmico**. In: **Inclusão do aluno com deficiência na escola: os desafios continuam/ MANZINI, Eduardo José (Org)** Marília- SP:ABPE/FAPESP, 2007. p.13-24.

FERRÉS, Sofia Pérez. **Acessibilidade física**. In: PUPO, Deise Tallarico; MELO, Amanda Meincke; FERRÉS, Sofia Pérez (Org.). **Acessibilidade: discurso e prática no cotidiano das bibliotecas**. Campinas: Unicamp, 2006. cap.4, p.21-32.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008. 200 p.

GLAT, Rosana. **A integração dos excepcionais: realidade ou mito? Mensagem da Apae**, p.11-14, 1988.

_____. **Um novo olhar sobre a integração do deficiente**. In: MANTOAN, Maria Teresa Egler. (org.) **A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema**. São Paulo: Memnon; SENAC, 1997.

GOFFMAN, E. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **O jogo das diferenças: o multiculturalismo e seus contextos**. 4. ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2006. 112 p.

GUGEL, Maria Aparecida. **A pessoa com deficiência e sua relação com a história da humanidade**. São Luis: Ampid, 2008. Disponível em: http://www.ampid.org.br/Artigos/PD_Historia.php Acesso em fevereiro 2012.

GUIA de acessibilidade em edificações: fácil acesso para todos. Belo Horizonte: CREA-MG; PBH, 2006a. 64 p.

GUIA de acessibilidade urbana: fácil acesso para todos. Belo Horizonte: CREA-MG; PBH, 2006b. 94 p.a

HALL, Stuart. **Identidades culturais na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 1997. _____ . Quem precisa da identidade. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 6.ed. Petrópolis- RJ:Vozes, 2000. p.103-133

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico** Disponível em: <http://www.censo2010.ibge.gov.br/> Acesso em março de 2012.

IFNMG - Instituto Federal Norte de Minas Gerais. **Plano de Desenvolvimento Institucional**. Montes Claros, MG, 2009. 145p

_____. **Breve histórico Campus Januária**. Disponível em: <http://www.ifnmg.edu.br/breve-historico-campus-januaria>. acesso em dezembro 2011.

INEP-Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da educação básica: 2011 – resumo técnico**. – Brasília : Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2012. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2011.pdf

INSTITUTO BENJAMIN CONSTANT. 2005. Disponível em: <http://www.abc.gov.br?catid=83&blogid=1&itemid=396>>. Acesso em: 03 março. 2012.

JANNUZZI, Gilberta de Martino. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI** 2.ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2007. 315 p.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber**: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: Artmed, 1999. 340 p.

LISITA, Verbena Moreira S. de S.; SOUSA, Luciana Freire E. C. P. (Org.). **Políticas educacionais, práticas escolares e alternativas de inclusão escolar**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. 239 p.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986. 99 p.

MANTOAN, Maria Tereza Egler. **Integração x inclusão**: escola (de qualidade) para todos. Campinas: Faculdade de Educação; Departamento de Metodologia de Ensino; Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diversidade- LEPED/Unicamp 1993.

_____. (Org.) **Caminhos pedagógicos da inclusão**. São Paulo: Menmon, 2001.

_____. **Inclusão escolar**: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003. (Cotidiano Escolar).

_____. **O direito de ser, sendo diferente, na escola**. In: OMOTE, S. (Org.) **Inclusão**: intenção e realidade. Marília: FUNDEPE, 2004. p. 113- 144.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér; PRIETO, Rosângela Gavioli; ARANTES, Valéria Amorim. **Inclusão escolar**: pontos e contrapontos. 2. ed. São Paulo: Summus, 2006. 103 p.

MANZINI, Eduardo José. **A entrevista na pesquisa social**. São Paulo: Didática, 1990/1991.

_____. **Inclusão e acessibilidade**/ MANZINI, Eduardo José (Org) Marília- SP: ABPEE, 2006

_____. **Desafios da inclusão do aluno com deficiência na escola** In: **Inclusão do aluno com deficiência na escola**: os desafios continuam/ MANZINI, Eduardo José (Org) Marília- SP: ABPE/FAPESP, 2007. p1-12.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia científica**: ciência e conhecimento científico, métodos científicos, teoria, hipótese e variáveis e metodologia jurídica. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2004.

_____. **Fundamentos de metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008. 315 p

_____. **Metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2008. 312 p.

_____. **Técnicas de pesquisa**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2008. 277 p.

MARTINS, LÚCIA de Araújo Ramos Martins. **Identidade, diversidade e inclusão** In: PIZZI, Laura Cristina Vieira; FUMES, Neiza de Lourdes Frederico (Org.) **Formação do pesquisador em educação**: identidade, diversidade, inclusão e juventude. Maceió: EDUFAL, 2007. 329 p. p.199-211

MAZZONI, Alberto Angel et al. **Aspectos que interferem na construção da acessibilidade em bibliotecas universitárias**. Ci. Inf., Brasília, v. 30, n. 2, p. 29-34, maio/ago. 2001.

MAZZOTTA, Marcos José Silveira. **Fundamentos de educação especial**. São Paulo: Pioneira, 1982.

_____. **Educação Especial no Brasil**: histórias e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. **Deficiência, educação escolar e necessidades especiais**: reflexões sobre inclusão sócio-educacional. São Paulo: Mackenzie, 2002 (Cadernos de Pós-Graduação; 7).

MAZZOTTI, Alda Judith Alves; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O Método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. 2.ed. São Paulo: Thomson, 1999.

MELO, A. M.; BARANAUSKAS, M. C. C. **Design e avaliação de tecnologia web acessível**. In: COGRESSO DA SOCIEDADE BRASILEIRA DE COMPUTAÇÃO, 25.; JORNADAS DE ATUALIZAÇÃO EM INFORMÁTICA, 2005, São Leopoldo- RS. Anais... São Leopoldo: SBC, 2005. p. 1500-1544.

MELO, Amanda Meincke. **Acessibilidade e design universal**. In: PUPO, Deise Tallarico; MELO, Amanda Meincke; FERRÉS, Sofia Pérez (Org.). *Acessibilidade: discurso e prática no cotidiano das bibliotecas*. Campinas: Unicamp, 2006. cap.3, p.17-20.

MELLO FILHO, João Honório de. **Portadores de deficiência: acessibilidade e utilização das edificações e dos equipamentos escolares**. WELLS, Hon. Thomas L., Ministry of Education – Canadá, Sugestões para projetos de escolas destinadas a deficientes físicos; José Maria de Araújo Souza, (Coord.)- Brasília: Programa de Educação Básica para o Nordeste, 1997. 76 p. (Cadernos Técnicos I)

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 27. ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 2008. 108 p.

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

MONTE, Francisca R. F.; SIQUEIRA, Ivana; MIRANDA, José Rafael.(Orgs.). **Direito à educação. Necessidades educacionais especiais: subsídios para atuação do Ministério Público Brasileiro**. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

MORAN, José Manuel; MASETO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas- SP: Papyrus, 2000 173 p.

MUELLER, Suzana Pinheiro Machado. **Métodos para a pesquisa em ciência da informação**. Brasília: Thesaurus, 2007. 190 p.

NEGROPONTE, N. **A vida digital**. São Paulo : Companhia das Letras, 1995.

NICOLETTI, Tamini Farias; MORO, Eliane Lourdes da Silva. **Checklist para Bibliotecas: um instrumento de acessibilidade para todos. VII Senabril Bibliotecas: espaços acessíveis a múltiplos usuários De 27 a 30 de novembro de 2011 – Centro de Convenções da Unicamp** . Campinas: Senabril, 2011.

OLIVEIRA, Elaine Gomes de. **Acessibilidade na Universidade Estadual de Londrina: o ponto de vista do estudante com deficiência**. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Comunicação e Artes, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, PR.

PÁDUA, Elisabete Matallo Marchesini de. **Metodologia da pesquisa: abordagem teórico-prática**. 14.ed. Campinas, SP: Papyrus, 2008. 124p.

PELOSI, Miryam Bonadiu. Por uma escola que ensine e não apenas acolha recursos e estratégias para inclusão escolar. In: **Inclusão e acessibilidade/ MANZINI, Eduardo José (Org)** Marília- SP: ABPEE, 2006. p.121-132.

PIERUCCI, A. F. **Ciladas da diferença**. São Paulo: Editora 34, 1999.

PLETSCH, Márcia Denise. **Repensando a inclusão escolar de pessoas com deficiência mental**: diretrizes políticas, currículo e práticas pedagógicas. Rio de Janeiro: Edur, 2010. 280p.

PRADO, Adriana Romeiro de Almeida e DURAN, Mônica Geraes. **Acessibilidade nos estabelecimentos de ensino**. In: III Seminário Nacional de Formação de Gestores e Educadores – Educação inclusiva: direito à diversidade. (2006) p.137-142.

PUPO, Deise Tallarico; MELO, Amanda Meincke; PÉREZ FERRÉS, Sofia UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS. **Acessibilidade**: discurso e prática no cotidiano das bibliotecas. Campinas: Unicamp, 2008. 137 p.

RAMOS, Maria Etelvina Madalozzo. **Por uma política de qualidade nos serviços de informação em bibliotecas universitárias paranaenses**. In: _____. *Tecnologia e novas formas de gestão em bibliotecas universitárias*. Ponta Grossa: UEPG, 1999. p. 9 43.

RAMPAZZO, Lino. **Metodologia científica**: para alunos de cursos de graduação e pós-graduação. 3.ed . São Paulo, 2005.

RATTNER, Henrique. **Política de ciência e tecnologia no limiar do século**. In: RATTNER, H.(Org.) Brasil no limiar do século XXI : Alternativas para a construção de uma sociedade sustentável. São Paulo: EDUSP, 2000.

REILY, Lúcia. **Reflexões sobre a imagem**: recurso na comunicação suplementar e alternativa no contexto da inclusão. In: **Inclusão e acessibilidade**/ MANZINI, Eduardo José (Org) Marília- SP:ABPEE, 2006. p.111-120.

RODRIGUES, David (Org). **Inclusão e educação**: doze olhares sobre a educação inclusiva São Paulo: Summus, 2006.

ROSS, P. R. de. **Educação e trabalho**: a conquista da diversidade ante as políticas neoliberais. In: BIANCHETTI, L.; FREIRE, I. M. Um olhar sobre a diferença. Campinas: Papirus, 1998.

SANTOS, B. S. **A construção multicultural da igualdade e da diferença**. Oficina do CES, n. 135, jan. 1999. Coimbra: Centro de Estudos Sociais. (Mimeografado).

SANTOS, Mônica Pereira dos *et al.* **Inclusão, Diversidade e Diferença**. In: Mary Rangel. (Org.). Diversidade, Diferença e Multiculturalismo. Niterói: Intertexto, 2011, v. 1, p. 23-42.

SANTOS, Gildenir Carolino; PASSOS, Rosemary. **O papel das bibliotecas e dos bibliotecários às portas do século XXI**: considerações sobre a convivência da informação impressa, virtual e digital. 2000. Disponível em: <<http://snbu.bvs/snbu2000/docs/pt/doc/t099.doc>>. Acesso em: 16 fev. 2007.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Por que o termo "Tecnologia Assistiva"?** disponível em: <http://www.assistiva.com.br/tassistiva.html>, 1996. Acesso em: dezembro 2011.

_____. **Como chamar as pessoas que têm deficiência In**: Publicado no livreto Vida Independente: história, movimento, liderança, conceito, filosofia e fundamentos. São Paulo: RNR, 2003, p. 12-16.

_____. **Postura inclusiva de toda comunidade escolar** (2005) (Apostila da Palestra APAE-Januária-MG).

_____. **Educação Profissional:** desenvolvimento habilidade e competências. In: III Seminário Nacional de Formação de Gestores e Educadores – Educação inclusiva: direito à diversidade. (2006) p.95-108.

_____. **Curso de inteligências múltiplas na educação inclusiva.** [Ministrado entre 2000 e 2007 em várias partes do Brasil]

_____.**Inclusão:** Construindo uma sociedade para todos. 8ª ed., Rio de Janeiro : WVA, 2010.

SAVIANI, Dermeval. **O trabalho como principio educativo frente as novas tecnologias In:novas tecnologias e educação:**um debate multidisciplinar .- FERRETI, Celso João [et al] (Orgs) 10 ed. Petrópolis,RJ: Vozes, 2008.

SILVA, Otto Marques da. **A epopéia ignorada:** a pessoa deficiente na historia do mundo de ontem e de hoje. São Paulo: CEDAS, 1987. 470 p.

SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.) **Identidade e diferença:** a perspectiva dos Estudos culturais. 6.ed. Petrópolis: Vozes, 2006.

SILVA, Vera Lucia Ruiz Rodrigues da; BONATTO, Selmo José. **Modelo de protocolo para diagnosticar as condições de acessibilidade às instituições públicas do estado do Paraná.** http://www.escoladegoverno.pr.gov.br/arquivos/File/formulacao_e_gestao_de_politicas_publicas_no_parana/volume_I/capitulo_2_ciencia_tecnologia_e_ensino_superior/2_8.pdf. acesso em janeiro de 2012.

SKLIAR, Carlos. **A inclusão que é “nossa” e a diferença que é do outro.** In: Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva, RODRIGUES, Davi (Org.). São Paulo: Summus, 2006.

STAINBACK, Susan & STAINBACK, William. **Inclusão:** Um guia para educadores. Porto Alegre: Artmed, 1999.

TOURAINÉ, Alain. **Poderemos viver juntos?:** iguais e diferentes. Trad. Jaime A . Clasen e Ephraim F. Alves. Petrópolis: Vozes, 1998

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VEIGA-NETO, A. **Incluir para excluir.** In: LARROSA, J.; SKLIAR, C. (Org.). **Habitantes de Babel:** políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 105-118.

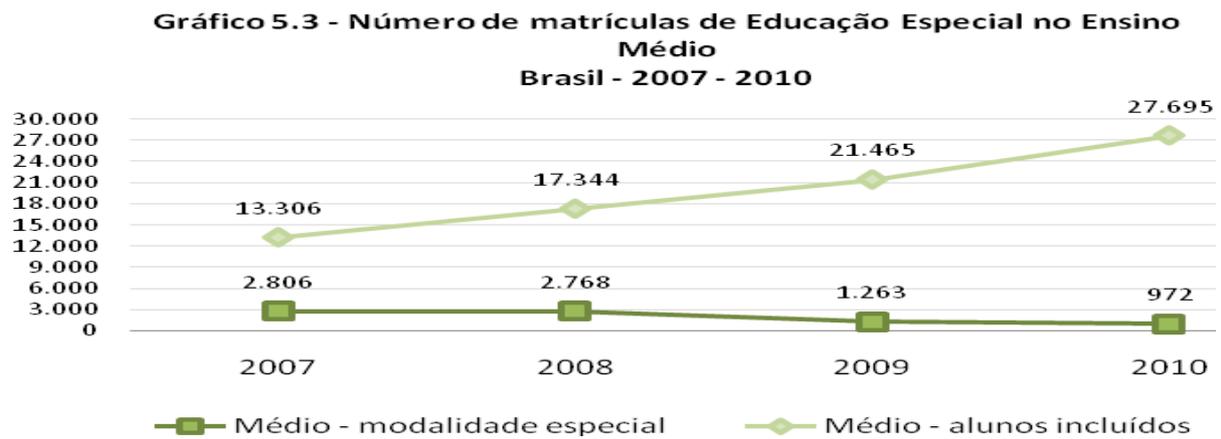
W3C: recomendações para acessibilidade em páginas web. Disponível em: <http://www.w3.org/TR/WAI-WEBCONTENT>

WOODWARD, Kathryn . **Identidade e diferença:** uma introdução teórica e conceitual In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.) **Identidade e diferença:** a perspectiva dos Estudos culturais. 6.ed. Petrópolis: Vozes, 2006. 133p.

ANEXOS

Anexo A - Gráfico 17 – Número de matrículas da Educação Especial no Ensino Médio Brasil – 2007-2010

Gráfico17 – Número de matrículas da Educação Especial no Ensino Médio Brasil – 2007-2010



Fonte: MEC/Inep 2010

Nota: 1) Incluídos - Alunos com Necessidades Educacionais Especiais em Classes Comuns do Ensino Regular

2) Classe Especial - Alunos com Necessidades Educacionais Especiais em Classes Especial do Ensino Regular

APÊNDICES

- A- Termo de consentimento livre e esclarecido para participantes da pesquisa IFNMG - Campus Januária
- B- Ficha perfil estudante com deficiência usuário da biblioteca do IFNMG- Campus Januária
- C- Entrevista estudante com deficiência usuário da biblioteca do IFNMG- Campus Januária
- D- Ficha perfil servidores da biblioteca do IFNMG- Campus Januária
- E- Entrevista com servidores da biblioteca do IFNMG- Campus Januária
- F- Ficha perfil gestores da área de ensino do IFNMG- Campus Januária
- G- Entrevista gestores da área de ensino do IFNMG- Campus Januária
- H- Gráficos- Faixa Etária dos participantes da pesquisa IFNMG- Campus Januária-MG
- I- Gráficos- Sexo dos participantes da pesquisa IFNMG- Campus Januária-MG
- J- Gráficos- Estado Civil dos participantes da pesquisa IFNMG- Campus Januária-MG

Apêndice A - Termo de consentimento livre e esclarecido para participantes da pesquisa IFNMG - Campus Januária



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

TERMO DO CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PARTICIPANTES DA PESQUISA IFNMG – CAMPUS JANUÁRIA

Prezado(a) Sr.(a): _____

A pesquisa para a qual o(a) Sr(a) estará contribuindo com sua valiosa entrevista tem por objetivo complementar os estudos do projeto de Mestrado: Políticas Públicas de Acessibilidade nas Instituições de Ensino: Tecnologia Assistiva na Biblioteca do IFNMG Campus Januária-MG, como parte do PPGEA- Programa de Pós-graduação e Gestão do Ensino Agrícola da UFRRJ.

A contribuição que estamos lhe solicitando compreende uma entrevista de no máximo 50 minutos, na qual estaremos buscando conhecer sua opinião sobre: Políticas Públicas; Acessibilidade e Tecnologia Assistiva, dentro da educação Especial Inclusiva. Tendo em vista a questão ética informamos que o material de sua entrevista é de caráter estritamente confidencial e que seu conteúdo será utilizado no contexto do referido estudo.

Agradecemos sua colaboração.

Pesquisador: Carlos Ceza de Carvalho
Endereço: Rua Cinco, 480 B. Vila Jadete Januária-MG
Telefone: (38) 3621-3461 (38) 9142-6232 e-mail: carlosceza@yahoo.com.br

Apêndice B - Ficha perfil estudante com deficiência usuário da biblioteca do IFNMG-Campus Januária



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

FICHA PERFIL (ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA)

DISPONIBILIDADE PARA PARTICIPAR DA PESQUISA:

Concorda em ser entrevistado(a)? Sim () Não ()

Para a realização da entrevista, indique:

Local: _____

Disponibilidade de horários: _____

“O PREENCHIMENTO E A DEVOLUÇÃO DESTA FICHA É UMA CONTRIBUIÇÃO VALIOSA PARA NÓS.”

NOME: _____ Idade: _____ Tempo de formação: _____

Faixa Etária: () até 15 anos () 16 a 25 anos () 26 a 35 () 36 a 45 anos () acima de 46 anos

Curso que frequenta: _____ **Período/série:** _____

Sexo: () Feminino () Masculino

Estado Civil: () Solteiro () Casado () Separado () Divorciado () Outros

Escolaridade:

() Ensino Médio em curso

() Ensino Médio Completo

() Ensino Superior Incompleto

() Ensino Superior completo

() Outros _____

Renda Familiar: (tomando como base salário mínimo nacional)

() até 2 salários () 3 a 5 salários () 6 a 8 salários () ou mais

Profissão: _____

1) Você possui aposentadoria por invalidez ou algum benefício do governo?

() sim () não

2) Qual é a sua deficiência?

() Física () Auditiva () Visual () Mental () Outras _____

3) Você participa ou desenvolve alguma atividade?

() Pintura () Artesanato () Informática () Esporte () Outros _____

4) Você é independente para as atividades da vida diária? () sim () não

5) Você é independente para utilizar transporte público? () sim () não

6) Você já teve alguma experiências profissionais? () sim () não

7) Você necessita de alguma adaptação especial para trabalhar e/ou estudar?

() sim () não

Apêndice C - Entrevista com estudante com deficiência usuário da biblioteca do IFNMG - Campus Januária



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

ENTREVISTA ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA USUÁRIO BIBLIOTECA

(A fim de conhecer a percepção sobre o processo de Inclusão Escolar

- 1) Você encontra ou encontrou dificuldades para ingressar no ensino regular? Cite.
- 2) Quais os fatores ou questões que dificultam mais o seu acesso às dependências arquitetônicas da escola?
- 3) Quais os fatores ou questões que dificultam mais o seu acesso às tecnologias de apoio ao processo ensino aprendizagem na escola?
- 4) A escola está preparada para a inclusão estudante com deficiência ? Justifique.
- 5) O processo de inclusão de estudante com deficiência em turmas regulares é vantajoso a este aluno? Porque?
- 6) Os Servidores da biblioteca estão preparados para atender aos estudante com deficiência ? Justifique.
- 7) Na sua opinião a escola, com seus ambientes setores ou serviços (salas banheiros, laboratórios e bibliotecas está adaptada e adequada para atender suas necessidades?
() sim () não porque:_____
- 8) Você conhece as tecnologias, equipamentos e máquinas da biblioteca ? Sim () Não () essas tecnologias atendem à sua necessidade ?
- 9) Na sua opinião os serviços oferecidos e o atendimento na biblioteca suprem à suas necessidades de estudo? Justifique
- 10) O que você entende por acessibilidade?
- 11) As novas tecnologias e a utilização do computador na escola, ajudam no processo de inclusão?
- 12) O que você entende por inclusão de estudante com deficiência ?

Apêndice D - Ficha perfil servidores da biblioteca do IFNMG- Campus Januária



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

FICHA PERFIL (COM SERVIDORES DA BIBLIOTECA)

A fim de conhecer a Percepção de Educadores Sobre o Processo de Inclusão Escolar em Seu Local de Trabalho

DISPONIBILIDADE PARA PARTICIPAR DA PESQUISA:

Concorda em ser entrevistado(a)? Sim () Não ()

Para a realização da entrevista, indique:

Local: _____

Disponibilidade de horários: _____

“O PREENCHIMENTO E A DEVOLUÇÃO DESTA FICHA É UMA CONTRIBUIÇÃO VALIOSA PARA NÓS.”

NOME: _____ Idade: _____ Tempo de formação: _____

Faixa Etária: 18 a 25 anos () 26 a 35 () 36 a 45 anos () de 46 A 55 anos () Mais

Sexo: () Feminino () Masculino

Estado Civil: () Solteiro () Casado () Separado () Divorciado () Outros

Escolaridade:

- () Ensino Médio Completo
- () Ensino Superior Incompleto
- () Ensino Superior completo
- () Pós-graduação Especialização
- () Outros _____

Renda Familiar: (tomando como base salário mínimo nacional)

() até 3 salários () 4 a 5 salários () 6 a 8 salários () ou mais

Profissão: _____

Cargo ou função: _____

1) Há quanto tempo atua na instituição?

() menos de 1 ano () de 1 a 5 () 6 a 10 () 11 a 20 () mais

2) Há quanto tempo trabalha na biblioteca

() de 1 a 3 () 4 a 10 () 11 a 20 () mais

Apêndice E - Entrevista com servidores da biblioteca do IFNMG- Campus Januária



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

ENTREVISTA COM SERVIDORES DA BIBLIOTECA

(A fim de conhecer a percepção de educadores sobre o processo de Inclusão Escolar em seu local de trabalho)

- 1) Você recebe assessoramento, teve treinamento, suporte ou conhecimento para o desempenho de suas atividades ao lidar com estudantes com deficiência? Se sim, de quem? Como você avalia o suporte que tem recebido?
- 2) Você tem facilidade de se comunicar com estudantes com deficiência?
- 3) Na sua opinião a biblioteca com seus ambientes setores ou serviços estão adaptados e adequados para atender os estudantes com necessidades educacionais especiais? () sim () não porque: _____
- 4) Os Servidores da biblioteca estão preparados para atender aos estudantes com deficiência? Justifique.
- 5) Como você analisa o papel dos gestores nesse processo educacional?
- 6) O que entende por acessibilidade? Acha necessário investimento? Se Sim () Demonstre se Não () Justifique.
- 7) As novas tecnologias, o computador na escola, demais equipamentos na biblioteca ajudam na inclusão?
- 8) O que é, ou o que entende por inclusão de estudantes com necessidades educacionais especiais?
- 9) Conhece acessibilidade na web se Sim () é direcionada para quais tipos de deficiências? () Não.
- 10) O que entende ou qual é a diferença entre acessibilidade e usabilidade?
- 11) Na sua opinião existe diferença entre inclusão e integração?
- 12) Você acredita no processo de inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais? Sim () o que você acha que pode melhorar ou o que está faltando? Não ().
- 13) No seu trabalho como é o atendimento ao estudante com deficiência ? Você precisa fazer algum tipo de adaptação para atendê-lo?
- 14) Como você analisa a inclusão do estudante com deficiência na escola?

Apêndice F - Ficha perfil gestores da área de ensino do IFNMG- Campus Januária



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

FICHA PERFIL (GESTORES DO IFNMG -Campus Januária)

(A fim de conhecer a sua Percepção Sobre o Processo de Inclusão Escolar na Instituição)

DISPONIBILIDADE PARA PARTICIPAR DA PESQUISA:

Concorda em ser entrevistado(a)? Sim () Não ()

Para a realização da entrevista, indique:

Local: _____

Disponibilidade de horários: _____

“O PREENCHIMENTO E A DEVOLUÇÃO DESTA FICHA É UMA CONTRIBUIÇÃO VALIOSA PARA NÓS.”

NOME: _____ Idade: _____ Tempo de formação: _____

Faixa Etária: 18 a 25 anos () 26 a 35 () 36 a 45 anos () de 46 A 55 anos () Mais

Sexo: () Feminino () Masculino

Estado Civil: () Solteiro () Casado () Separado () Divorciado () Outros

Escolaridade:

- () Ensino Médio Completo
- () Ensino Superior Incompleto
- () Ensino Superior completo
- () Pós-graduação Especialização
- () Mestrado
- () Outros _____

Renda Familiar: (tomando como base salário mínimo nacional)

() 4 a 8 salários () 9 a 12 salários () mais

Profissão: _____

Cargo ou função: _____

1) Há quanto tempo atua na instituição?

() de 1 a 5 anos; () 6 a 10 anos; () 11 a 20 anos; () 21 a 30; () mais

2) Há quanto tempo ocupa ou atua em cargo ou função pública?

() de 1 a 3; () 4 a 10; () 11 a 20; () 21 a 30; () mais

Apêndice G - Entrevista com gestores da área de ensino do IFNMG - Campus Januária



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

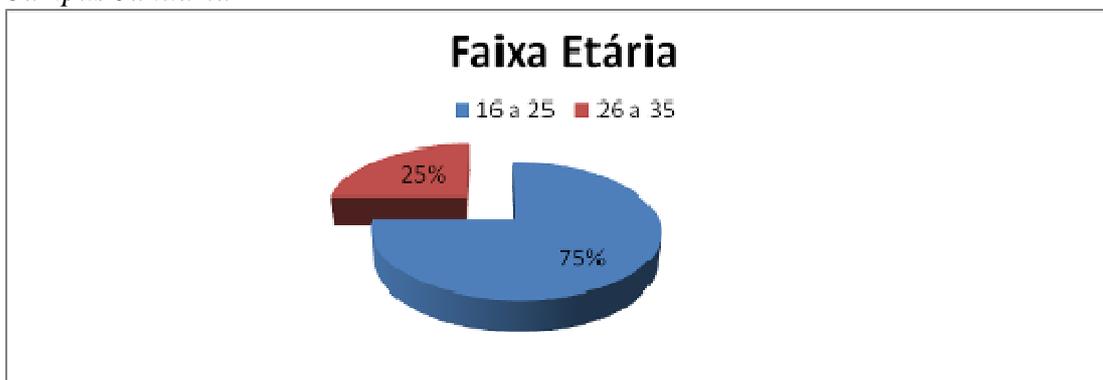
ENTREVISTA COM GESTORES DO IFNMG CAMPUS JANUÁRIA-MG

(A fim de conhecer a percepção de educadores sobre o processo de Inclusão Escolar em seu local de trabalho)

- 1) Como você vê o processo de inclusão para estudantes com deficiência no Ensino Regular?
- 2) O que é ou o que entende por educação inclusiva?
- 3) Qual as dificuldades encontradas no processo de inclusão do estudantes com deficiência em turmas regulares?
- 4) Você acha que a “inclusão” destes estudantes traz benefícios para o mesmo? E para a escola?
- 5) Conhece os dispositivos legais para uma escola inclusiva, SIM () quais? NÃO () Por que?
- 6) Na sua opinião a Instituição com seus ambientes setores ou serviços estão adaptados e adequados para atender os estudantes com necessidades educacionais especiais? () sim () não porque: _____
- 7) Que investimento sua escola necessita para que dê condições de acessibilidade física e arquitetônica aos estudantes com deficiência?
- 8) O que entende por acessibilidade?
- 9) Como você identifica a diferença entre acessibilidade e usabilidade?.
- 10) Na sua opinião existe diferença entre inclusão e integração?
- 11) Conhece algum caso de inclusão na instituição (campus Januária)? sim () cite como tem sido trabalhado não ()?
- 12) A instituição tem algum suporte pedagógico para lidar com os casos de inclusão? () sim () não. Esse suporte tem oferecido assessoramento suficiente à equipe docente e pedagógica da escola?
- 13) Que tipo de ação pode ser sugerida na sua escola, no sentido de tornar eficaz a inclusão dos estudantes com deficiência na escola regular?
- 14) Na sua opinião, quais as vantagens e desvantagens para as escolas que adotam critérios inclusivos?

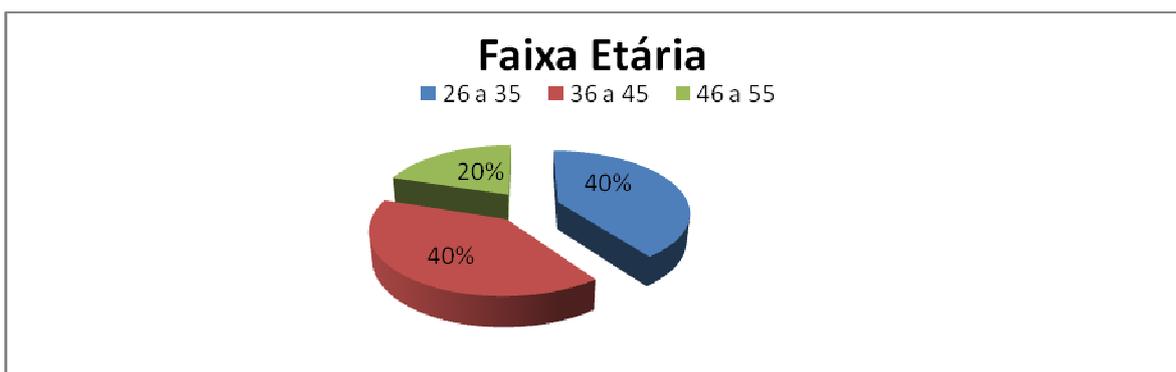
Apêndice H - Gráficos – Faixa Etária dos participantes da pesquisa IFNMG- Campus Januária-MG

Faixa Etária do Segmento Estudante com deficiência *usuário da biblioteca do IFNMG- Campus Januária*



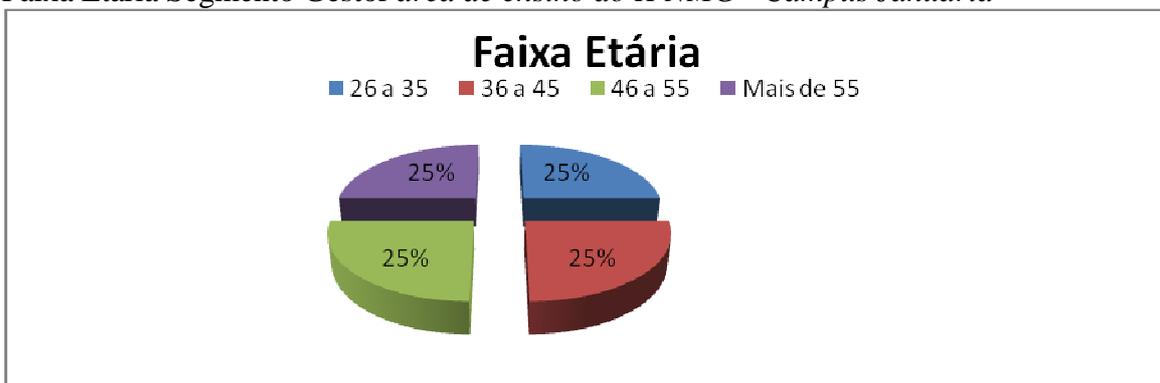
Fonte: Ficha Perfil entrevista com estudantes e egresso do IFNMG Campus Januária - setembro de 2011

Faixa Etária segmento *servidores da biblioteca do IFNMG- Campus Januária*



Fonte: Ficha Perfil entrevista com servidores da biblioteca do IFNMG Campus Januária - setembro de 2011

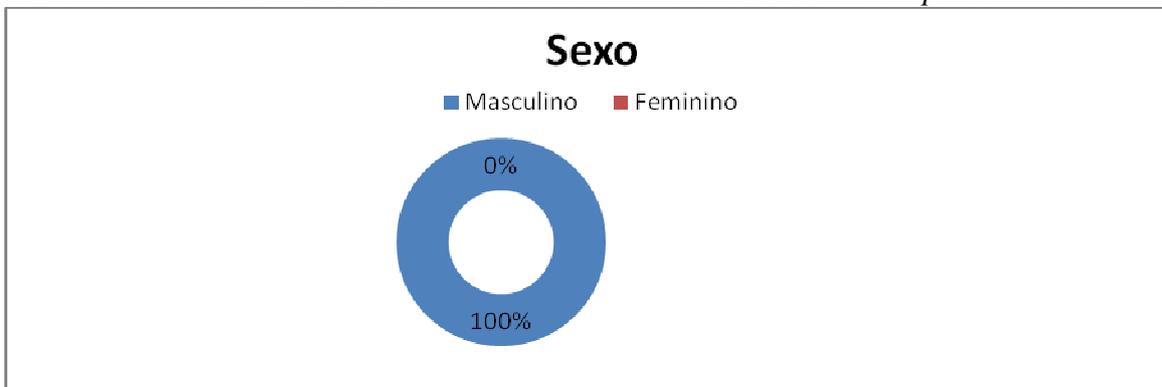
Faixa Etária Segmento Gestor *área de ensino do IFNMG - Campus Januária*



Fonte: Ficha Perfil entrevista com Gestores do IFNMG Campus Januária - setembro de 2011

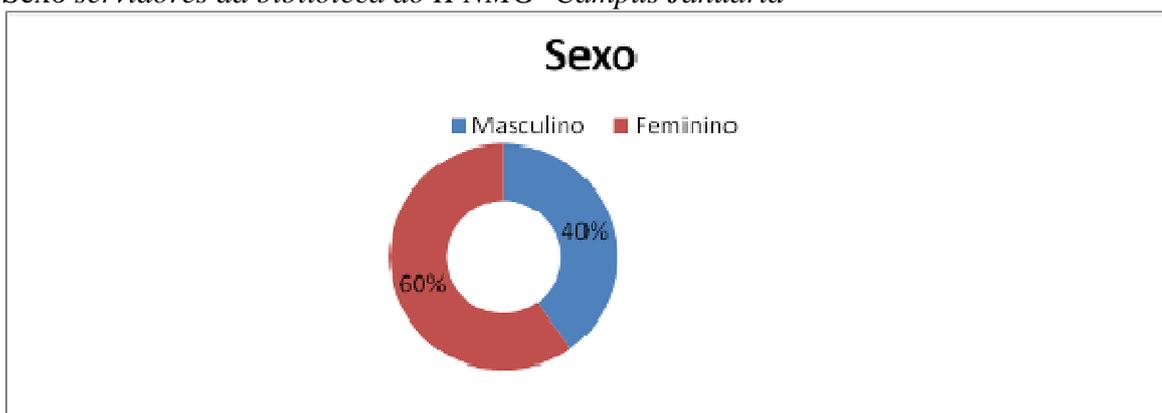
Apêndice I – Gráficos - Sexo dos participantes da pesquisa *IFNMG- Campus Januária-MG*

Sexo estudante com deficiência usuário da biblioteca do IFNMG- Campus Januária



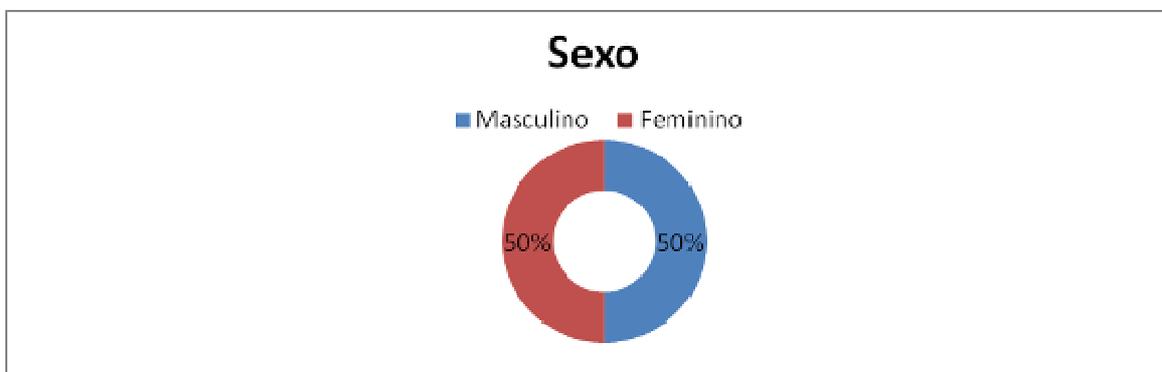
Fonte: Dados da Ficha perfil da entrevista realizada com participantes da pesquisa em setembro de 2011

Sexo servidores da biblioteca do IFNMG- Campus Januária



Fonte: Dados da Ficha perfil da entrevista realizada com participantes da pesquisa em setembro de 2011

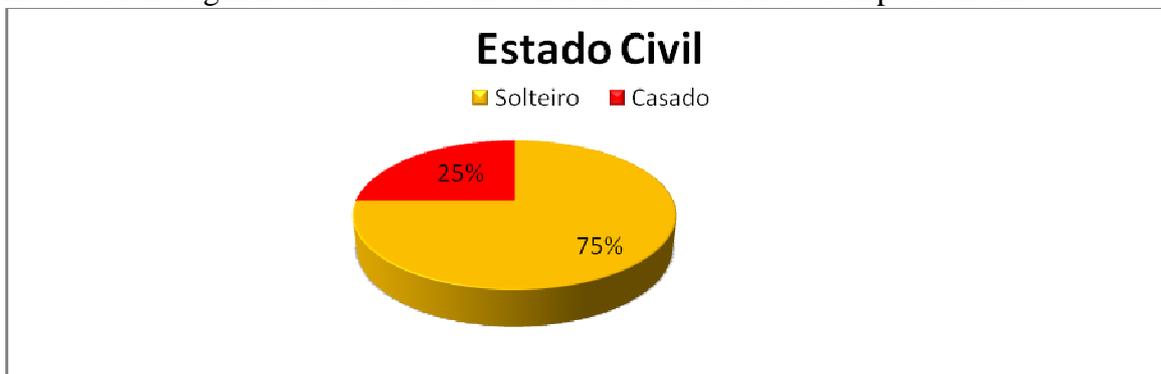
Sexo Segmento Gestor área de ensino do IFNMG- Campus Januária



Fonte: Dados da Ficha perfil da entrevista realizada com participantes da pesquisa em setembro de 2011

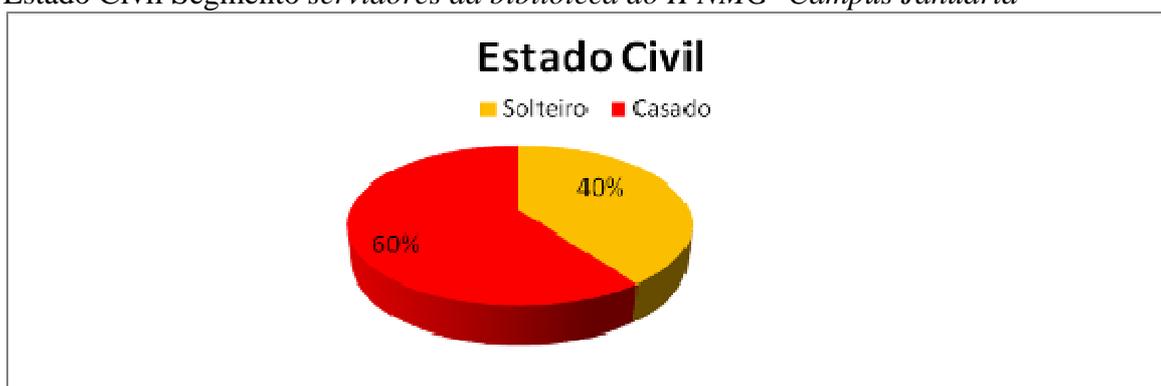
Apêndice J - Gráficos Estado Civil dos participantes da pesquisa IFNMG - Campus Januária-MG

Estado Civil Segmento Estudante com deficiência do IFNMG- Campus Januária



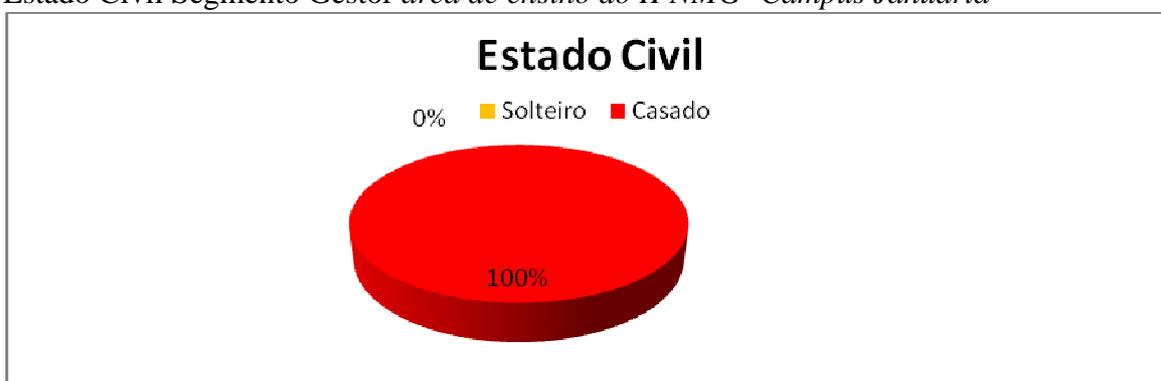
Fonte: Dados da Ficha perfil da entrevista realizada com participantes da pesquisa em setembro de 2011

Estado Civil Segmento servidores da biblioteca do IFNMG- Campus Januária



Fonte: Dados da Ficha perfil da entrevista realizada com participantes da pesquisa em setembro de 2011

Estado Civil Segmento Gestor área de ensino do IFNMG- Campus Januária



Fonte: Dados da Ficha perfil da entrevista realizada com participantes da pesquisa em setembro de 2011