



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

LIDIANE CORRÊA DE OLIVEIRA SOMMER

**ACESSO E PERMANÊNCIA DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NO
ENSINO MÉDIO INTEGRADO DA REDE FEDERAL: TECENDO
DIÁLOGOS ENTRE A EDUCAÇÃO ESPECIAL E A EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL, TECNOLÓGICA**

Salvador
2020

LIDIANE CORRÊA DE OLIVEIRA SOMMER

**ACESSO E PERMANÊNCIA DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NO
ENSINO MÉDIO INTEGRADO DA REDE FEDERAL: TECENDO
DIÁLOGOS ENTRE A EDUCAÇÃO ESPECIAL E A EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL, TECNOLÓGICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Miguel Angel Bordas

Salvador
2020

SIBI/UFBA/Faculdade de Educação – Biblioteca Anísio Teixeira

Sommer, Lidiane Corrêa de Oliveira.

Acesso e permanência de alunos com deficiência no ensino médio integrado da rede federal : tecendo diálogos entre a educação especial e a educação profissional, tecnológica / Lidiane Corrêa de Oliveira Sommer. - 2020. 227 f. : il.

Orientador: Prof. Dr. Miguel Angel Garcia Bordas.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2020.

1. Inclusão escolar. 2. Estudantes com deficiência. 3. Ensino médio. 4. Ensino integrado. 5. Discriminação contra as pessoas com deficiência. I. Bordas, Miguel Angel Garcia. II. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. III. Título.

CDD 371.9046 - 23. ed.

LIDIANE CORRÊA DE OLIVEIRA SOMMER

**ACESSO E PERMANÊNCIA DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NO
ENSINO MÉDIO INTEGRADO DA REDE FEDERAL: TECENDO DIÁLOGOS
ENTRE A EDUCAÇÃO ESPECIAL E A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL,
TECNOLÓGICA**

Dissertação aprovada como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação, Universidade Federal da Bahia, pela seguinte banca examinadora:

Aprovado em 19 de fevereiro de 2018.

Miguel Angel Garcia Bordas _____
Doutor em Filosofia, Universidad Complutense de Madrid
Universidade Federal da Bahia

Susana Couto Pimentel _____
Doutora em Educação, Universidade Federal da Bahia
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

Teófilo Alves Galvão Filho _____
Doutor em Educação, Universidade Federal da Bahia
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

Theresinha Guimarães Miranda _____
Doutora em Educação, Universidade de São Paulo
Universidade Federal da Bahia

In memoriam de Larissa Paula Rocha da Silva

Uma princesa que foi habitar o céu, depois de iluminar e encantar a vida daqueles que tiveram o privilégio e a honra de permanecerem alguns momentos ao seu lado.

Sou e serei eternamente grata a você por me apresentar esse mundo da deficiência, e promover em mim o desejo de contribuir para Inclusão Escolar, com o intuito de outras pessoas nas mesmas condições que você, princesa, não vivenciem o que você experienciou no ensino médio integrado.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, gostaria de discorrer Fora Temer, mas por se referir a um trabalho científico, não posso enunciar esse desejo. Retornando ao acadêmico...

Primeiramente, quero agradecer muito, muito, muito mesmo ao meu orientador professor Miguel Angel Garcia Bordas, por me acompanhar nesta jornada, que foi a elaboração desta dissertação. Nunca esquecerei a primeira vez em que nos encontramos. Apresentei-me ao senhor como sua orientanda. O senhor sentou-se ao meu lado no auditório II da FACED em uma defesa de doutorado. E como um brilhante e fascinante mestre, apresentava-me em doses homeopáticas o processo da pós-graduação. Foi um percurso extremamente proveitoso, de rico aprendizado ao seu lado.

Quero agradecer a minha banca de qualificação, a qual contribuiu demasiadamente, com as linhas que estão no texto deste estudo.

Ao professor Teófilo Alves Galvão Filho, meu muito obrigada, por tudo, desde os conhecimentos adquiridos em 2013, como aluna especial da disciplina de Tecnologia Assistiva, onde aprendi admirar o educador brilhante, servidor público dedicado e ético, comprometido em transformar realidade social do Brasil.

A professora Theresinha Guimarães Miranda, por tudo que já contribuiu e continua a colaborar com a Educação Inclusiva. E por todas as sugestões ao meu trabalho tanto no grupo de pesquisa GEINE, quanto na banca de qualificação.

A professora Susana Couto Pimentel, a qual eu conhecia apenas por meio da leitura de artigos, mas que tive a honra de tê-la em minha qualificação. Serei sempre grata pela gentileza da senhora realizar uma revisão minuciosa do meu projeto de pesquisa, e pelas lindas palavras de incentivo e elogios acerca da minha escrita. Sempre quando estou insegura escuto essas palavras proferidas pela senhora.

Agradeço a FACED, em especial, por meio da sua representatividade o diretor Cleverson Suzart. Como também, a dois professores que tive a oportunidade e honra de conhecer e assistir suas maravilhosas aulas:

Alessandra Santana Soares de Barros e Roberto Sidnei Alves Macedo. Meu muito obrigada por todo o aprendizado adquirido por intermédio dos senhores.

Agradeço a todos os meus amigos que tiveram muita paciência com as minhas ausências e negativas de saídas em prol desta dissertação.

Agradeço o companheirismo, amizade das minhas duas coleguinhas de mestrado – as mestrandas superpoderosas, Livia Silva Viana e Taiane Abreu Machado.

Agradeço ao meu namorado Euler Moraes Penha, que aos 45 mim do segundo tempo, contribuiu imensamente para os arremates finais desta. Para você, meu amor, muito obrigada do fundo do meu coração.

Por fim, não menos especial, mas fundante para a conclusão desta dissertação, agradeço a Deus, por inspirar-me uma vontade inabalável a nunca desistir de entrar no mestrado. Depois de quatro negativas do meu projeto de pesquisa, na quinta seleção, o mesmo foi aceito. Isso serve de exemplo para outras pessoas na mesma situação, nunca desista de seus sonhos. “Quem acredita, sempre alcança”. Diante disso, eu consegui!

RESUMO

A notoriedade acerca da inclusão escolar de pessoas com deficiência (PCD) atingiu seu ápice com a publicação da Lei Brasileira de Inclusão (LBI) em 2015. No que tange ao direito à educação o capítulo IV da LBI, Lei nº 13.146/2015, reforça a LDB 9394/96 em relação ao acesso e permanência de PCD em todos os níveis da educação. Corrobora ainda que o poder público deve assegurar, implementar, acompanhar o acesso das PCD ao ensino, possibilitando a equidade de oportunidades e condições destinadas aos demais cidadãos. O presente estudo tem como método a pesquisa qualitativa com o enfoque para o estudo de caso, buscando conhecer, compreender e analisar os aspectos educacionais, políticos-pedagógicos e sociais do acesso e permanência de PCD no ensino médio integrado do IFBA. Para tanto, adotou-se como apoio epistemológico e conceitual os pressupostos da literatura que versa acerca da educação especial na perspectiva da educação inclusiva, educação profissional tecnológica, e as discussões referentes a relação estabelecida entre a deficiência e a sociedade por meio de processos históricos e culturais. Os dados foram coletados a partir de entrevistas semiestruturadas, interpretados através da triangulação dos dados, relacionando as teorias que versam acerca da educação especial na perspectiva inclusiva, informações dos atores sociais desta pesquisa, bem como, as implicações do pesquisador com a temática. Este estudo aprovado em comitê de ética conforme parecer CEP/IFBA nº 2.240.995/2017 e os resultados foram discutidos de acordo com duas categorias de análise: Acesso e Permanência. Sendo o preconceito o elemento do núcleo central das representações sociais adotado pelo pesquisador, que foi discutido com os demais elementos do núcleo central e periféricos, evocados pelos atores sociais desta pesquisa. Na categoria de Acesso, encontrou-se como aspectos facilitadores a reserva de vagas de PCD desde o ano de 2006, a oferta de atendimento diferenciado durante o processo seletivo. Enquanto, o fator que mais dificulta o acesso são as barreiras de acessibilidade comunicacional e de informação, uma vez que não há divulgação sobre o atendimento diferenciado durante o processo seletivo (PROSEL). Já na categoria de Permanência os aspectos positivos, citados foram: O apoio do NAPNE do campus de Barreiras, aos professores, por meio de informações acerca da deficiência dos alunos, bem como, orientações das práticas pedagógicas em sala de aula. No campus de Salvador, o CAPNE auxilia os alunos em questões acadêmicas com adaptações, transcrições de materiais pedagógicos, e em demandas emocionais relacionadas ao processo de permanência na Instituição. Quanto aos fatores que dificultam a permanência foram citados: Preconceito; Escassez de profissionais especializados e apoio Institucional ao NAPNE e ao CAPNE; Barreira de acessibilidade comunicacional e de informação; Barreira de acessibilidade metodologia/pedagógica; Barreira de acessibilidade atitudinal; Déficit de formação/ capacitação continuada em educação especial na perspectiva da educação inclusiva para os servidores. A palavra evocada por todos os entrevistados e componente central neste trabalho é o preconceito. Em face das informações obtidas e dos diálogos elaborados nesta pesquisa, identifica-se que se faz necessário um investimento Político do IFBA nas ações de acesso e permanência, promovendo aprofundamento do senso crítico e buscando uma postura reflexiva das práticas educacionais.

Palavras-Chave: Acesso, Permanência, Alunos com Deficiência, Ensino Médio Integrado, Inclusão.

ABSTRACT

The importance about the scholar inclusion of person with disabilities (PWD) reached its peak with the publication of the Brazilian Inclusion Law (LBI) in 2015. Regarding the right to education, chapter IV of the LBI, Law No. 13,146 / 2015, reinforces LDB 9394/96 in relation to access and permanence of PWD at education degrees. It also corroborates that the government policies must ensure, implement, monitor the access of the PWD to education, enabling the equality of opportunities and conditions as any other citizens. This is a qualitative, case study, seeking to know, understand and analyze the educational, political-pedagogical and social aspects of access and permanence of PWD in the integrated high school of the IFBA. Also we applied the literature postulations regarding special education from the perspective of inclusive education, technological professional education, and discussions concerning the relationship established between disability and society through historical and cultural processes were adopted as an epistemological and conceptual support. Data were collected from semi-structured interviews, interpreted through data triangulation, relating the theories that verses about special education in an inclusive perspective, information from the social actors of this research, as well as the researcher's implications with the theme. This study was approved by an ethics committee according to CEP / IFBA No. 2,240,995 / 2017 and the results were discussed according to two categories of analysis: Access and Permanence. Discrimination was the element of the central nucleus of social representations adopted by the researcher, which was discussed with the other elements of the central and peripheral nucleus, evoked by the social actors of this research. In the Access category, positive aspects were the reservation of PWD positions since 2006, the offer of differentiated accessibilities services during the selection process. Meanwhile, the factor that mostly obstructs the access is the barriers to communicational and information accessibility, since there is no disclosure about differentiated services during the selection process (PROSEL). In the Permanence category, the positive aspects cited were: The support of NAPNE from the Barreiras campus, to teachers, through information about the students' disabilities, as well as guidelines for pedagogical practices in the classroom. On the Salvador campus, CAPNE assists students in academic difficulties with adaptations, transcriptions of teaching materials, and in emotional demands related to the process of staying at the institution. As hinder factors that impacted permanence, the following were mentioned: Discrimination; Unavailability of specialized professionals and institutional support for NAPNE and CAPNE; Communication and information accessibility barriers; Methodological / pedagogical accessibility barrier; Attitudinal accessibility barrier; Deficit in training / continuing education in special education from the perspective of inclusive education for workers. The word evoked by all respondents and a central component in this work is discrimination. Considering the information obtained and the dialogues elaborated in this research, it was identified that it is necessary a Political investment by IFBA in the access actions of and permanence, promoting an intensification of the critical sense and seeking a reflective posture of educational practices

Keywords: Access, Permanence, Students with Disabilities, Integrated High School, Inclusion.

LISTA DE ABREVIATURAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
AEE	Atendimento Educacional Especializado
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CADEME	Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais
CAPNE	Coordenação de Apoio aos Alunos com Necessidades Educacionais Especiais
CEENSI	Comissão Especial para Reformulação do Ensino Médio
CEFET/BA	Centro Federal de Educação Tecnológica da Bahia
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
CENTEC	Centro de Educação Tecnológica da Bahia
CFP	Conselho Federal de Psicologia
CIIF	Curso Introdutório ao IFBA
CNS/MS	Conselho Nacional de Saúde / Ministério da Saúde
COAC	Coordenação de Capacitação e Aperfeiçoamento (do IFBA)
CONCEFET	Conselho de Dirigentes dos Centros Federais
CONSUP	Conselho Superior (do IFBA)
DEMP	Departamento de Desenvolvimento e Movimentação de Pessoas (do IFBA)
DEPAE	Diretoria Adjunta Pedagógica e Atenção ao Estudante
DI	Deficiência Intelectual
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
IF's	Institutos Federais
IFBA	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
LBI	Lei Brasileira de Inclusão (Lei federal número 13.146/2015). Também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação
MESP	Ministério de Educação e Saúde Pública
MTIC	Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio
NAPNE	Núcleo de Apoio aos Alunos com Necessidades Educacionais Específicas
ONU	Organização das Nações Unidas
PAAE	Programa de Assistência e Apoio ao Estudante
PCD	Pessoa com deficiência
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDI	Projeto de Desenvolvimento Institucional (do IFBA)
PNAES	Programa Nacional da Assistência Estudantil
PNE	Pessoas com Necessidades Especiais
PPI	Projeto Pedagógico Institucional (Do IFBA)
PROEN	Pró-reitoria de Ensino do IFBA

PROEP	Programa de Expansão da Educação Profissional
PROSEL	Processo seletivo para ingresso de discentes nos cursos do IFBA
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SESP	Secretaria de Educação Especial
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação
TA	Tecnologia Assistiva
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDA	Transtorno de Déficit De Atenção
TDAH	Transtorno de Déficit De Atenção e Hiperatividade
TEA	Transtorno do Espectro do Autismo
TEC NEP	Programa (do Governo Federal) de Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Tabela 1	Distribuição de matrículas por <i>campi</i> – Ensino Médio Integrado.....	52
Mapa 1	<i>Campi</i> IFBA.....	117
Quadro 1	Caracterização dos atores sociais Grupo 1 Alunos.....	121
Quadro 2	Caracterização dos atores sociais Grupo 2 Professores.....	122
Quadro 3	Caracterização dos atores sociais Grupo 1 Gestores.....	122

SUMÁRIO

RESUMO.....	8
Abstract.....	9
1 INTRODUÇÃO.....	15
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	25
2.1 Educação Profissional no Brasil - Da Escola de Aprendizes Artificies a Rede Federal de Educação.....	25
2.1.1 Primeiros Passos da Educação Profissional.....	25
2.1.1.1 Primórdios da educação profissional na Bahia – Um breve histórico.....	34
2.1.2 Das Escolas Técnica Federal aos Centros de Educação Ciência e Tecnologia.....	35
2.1.2.1 Centro Federal de Educação e Tecnologia da Bahia (CEFET/BA).....	42
2.1.3 A Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia.....	45
2.1.3.1 Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia - IFBA.....	49
2.1.3.2 Ensino Médio e Ensino Médio Integrado, etapa final da educação básica... ..	55
2.1.3.2.1 Ensino médio.....	55
2.1.3.2.2 Ensino médio integrado.....	59
2.2 DEFICIÊNCIA, SOCIEDADE E REPRESENTAÇÕES SOCIAIS.....	61
2.2.1 Deficiência e Sociedade Breve histórico da relação deficiência e sociedade..	62
2.2.1.1 Paradigma de Institucionalização.....	63
2.2.1.1.1 Instituto Nacional de Cegos.....	64
2.2.1.1.2 Instituto dos Surdos-Mudos.....	65
2.2.1.1.3 Instituições para Deficiência Intelectual.....	67
2.2.1.2 Paradigma de Serviços ou de Integração.....	71
2.2.1.3 Paradigma de Suporte ou de Inclusão.....	73
2.2.2 Deficiência e Sociedade: Interações do Cotidiano.....	74
2.2.3 Representações Sociais.....	83
2.3 Marcos Legais da educação especial.....	87
2.4 ACESSO E PERMANÊNCIA da Pessoa com deficiência à ESCOLA.....	94
2.4.1 Acesso da Pessoa com Deficiência à Escola.....	96
2.4.2 Permanência da Pessoa com Deficiência à Escola.....	101
2.4.2.1 Permanência Material.....	103
2.4.2.2 Permanência Simbólica.....	107
3 Procedimento Metodológico.....	115
3.1 Local da Pesquisa.....	116
3.1.1 Campus de Barreiras.....	117
3.1.2 Campus de Salvador.....	118
3.2 Instrumentos para a Coleta das Informações.....	118
3.3 Caracterização dos Atores Sociais da Pesquisa.....	121
3.4 Procedimentos Éticos.....	123
3.5 Procedimentos para Coleta das Informações.....	124
3.5.1 Contato Inicial.....	124
3.5.2 Agendamento das Entrevistas.....	124
3.5.3 Entrevistas.....	124
4 DIÁLOGOS ENTRE A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, E TECNOLÓGICA.....	126
4.1 ACESSO.....	130
4.1.1 Direito ao Acesso.....	130
4.1.2 Informação para Garantir o Acesso.....	135

4.1.3 Política para o Acesso de Alunos com Deficiência no Ensino Médio Integrado ..	142
4.2 PERMANÊNCIA DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO ..	144
4.2.1 Política para Permanência de Alunos com Deficiência no Ensino Médio Integrado ..	145
4.2.2 Acessibilidade e as Suas Barreiras ..	165
4.2.2.1 Acessibilidade arquitetônica e suas barreiras ..	166
4.2.2.2 Acessibilidade nas comunicações e na informação e suas barreiras ..	168
4.2.2.3 Acessibilidade atitudinal e as suas barreiras ..	170
4.2.2.4 Acessibilidade metodológica/ pedagógicas e suas barreiras ..	177
1.1.1.1 Formação/Capacitação da Comunidade Escolar ..	188
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS ..	196
REFERÊNCIAS ..	204

1 INTRODUÇÃO

As discussões a respeito da inclusão escolar das pessoas com deficiência têm sido objeto de inquietações entre familiares, educadores, profissionais, líderes políticos, nos meios de comunicação, na sociedade e constitui um sistema de instituições e serviços especializados, no qual a educação inclusiva como está planejada surge de um ideal utópico, longe dos fatos observados nas escolas regulares do Brasil.

Dentro da possibilidade de uma sociedade democrática, bem como, uma escola que compartilhe do pensamento democrático, é necessário investimentos tanto financeiro quanto de pessoal para alicerçar e construir uma práxis educacional na sustentação da alteridade de todos os sujeitos que apresentam o direito de acessarem, permanecerem em qualquer bem comum da sociedade, onde queiram estar e participar. Sem entraves políticos e barreiras de acessibilidade.

Por intermédio da retrospectiva histórica da Educação Especial no Brasil, elaborada por diversos pesquisadores, evidencia-se Januzzi (2009), Lobo (2008), Mazzotta (1999), Mendes (1996), verifica-se a evolução desta área do conhecimento nas últimas três décadas. Nesse sentido, a trajetória social da pessoa com deficiência é marcada por preconceito, hostilidade e luta em prol dos direitos negados e vozes silenciadas na sociedade. Na Antiguidade, elas eram mortas, abandonadas, entregues à própria sorte, tais comportamento motivavam-se pela compreensão social sobre a causa da deficiência. Essas motivações absorviam elementos místicos, religiosos, primeiro com um caráter punitivo, como se observa nas histórias do antigo testamento, e posteriormente como manifestação da remissão de Deus, como é possível verificar no novo testamento.

Com o iluminismo desponta a tese da organicidade, a busca de respostas a partir de um olhar cartesiano, as representações místicas e religiosas da deficiência são postas em segundo plano. E os olhares para a deficiência apontaram para a explicação das causas de tal condição por meio da ciência, investigando tratamentos, e almejando a cura. Com isso, as pessoas com deficiência eram institucionalizadas de acordo com o tipo de deficiência, em

locais onde recebiam atendimentos médicos, educacionais, sociais e profissionais, mas sem o convívio em comunidade.

Baseado no modelo médico para o entendimento da deficiência, e, juntamente com algumas reivindicações de organizações que procuravam refletir sobre as questões que norteiam a deficiência, bem como, os direitos das pessoas com deficiência surge o paradigma da integração social. Esse modelo de paradigma fundamentava-se na normalização da pessoa com deficiência, a qual deveria se adaptar as exigências sociais, como aos modelos de educação existentes. A estrutura escolar e social demandada do paradigma de integração procurava a modificação da pessoa com deficiência, por meio da adequação a um padrão estabelecido socialmente. Devido a isso, esse paradigma recebia críticas desde o seu início na década de 60.

Assim, a concepção do modelo médico de normalizar as pessoas com deficiência perdeu a sua força, e possibilitou diálogos sobre a integralidade da pessoa, um sujeito biopsicossocial. Com essa postura, os diálogos e conhecimentos a serem construídos sobre a deficiência, evidenciavam gradativamente a perspectiva social, despontando o paradigma de suporte ou de inclusão. Diante de um novo olhar para compreender a deficiência, a inclusão, filosoficamente, sustenta a perspectiva que a sociedade necessita adaptar-se as condições demandadas pela deficiência, com o objetivo de se tornar acessível a todos. A vista disso, a educação segue por essas vicissitudes de entendimento da deficiência por meio da transformação de suas práticas educacionais em práxis, consolidando um ato político, reflexivo do contexto escolar.

Por intermédio do ingresso do indivíduo na escola inicia-se uma nova interação social diferente da qual ele estava acostumado. Nesse momento, é o primeiro contato com os seus pares. Por mais que o sujeito tenha contato com irmãos e familiares, é na escola que ele terá a convivência em comunidade, será apresentado a uma sociedade com uma pluralidade de diversidades que o cercam. Por esses motivos, e somada a perspectiva de construir uma sociedade mais justa, com oportunidade para todos, independentemente das restrições provenientes de uma condição específica, bem como, de vulnerabilidades sociais é essencial a construção de uma escola inclusiva. Na qual, a diversidade é respeitada e as habilidades existentes de cada integrante sejam

potencializadas, para que possam aprender, realizar trocas, ser ele mesmo dentro das suas possibilidades e experiências.

Com esse prisma de fomentar uma educação para todos, motivado por interlocuções internacionais o Ministério da Educação do Brasil assinala em um primeiro momento na LDB nº 4.024/1961, uma concepção em que a educação é um direito de os cidadãos. Ampliando esse entendimento na LDB nº 9394/96 disciplinando que os alunos com deficiência estudem preferencialmente em sala de aula do ensino regular. Esse ato político e administrativo, efetiva a garantia do direito à educação promulgado na Constituição Federal de 05 de outubro 1988 “a educação é direito de todos e dever do estado e da família”. Devendo visar “pleno desenvolvimento da pessoa” (art. 205) e a “igualdade de condição de acesso e permanência na escola” (art. 206, Inc. I). Ainda afirma que o “dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de acesso e permanência na escola” (art. 208 V).

Fávero (2007) testifica que uma das maiores preocupações na área jurídica é a aplicação do princípio da igualdade para se alcançar justiça. Ainda que o direito a educação seja garantido por lei a todos, no real cenário da educação brasileira percebe-se a exclusão das diversas formas de aprendizagem dos sujeitos. Nesse sentido, transformar a escola segregacionista, a qual deixa de fora os alunos que não correspondem a determinados critérios, torna-se uma tarefa complexa para os profissionais da educação (AMARO e MACEDO 2005).

A educação é um direito humano inquestionável, portanto, todas as pessoas com deficiência têm o direito de frequentar a escola em qualquer um de seus níveis de ensino (FÁVERO; PONTOJA; MANTOAN, 2007).

O Ensino Médio, os cursos profissionalizantes, o ensino de jovens e adultos ou os tradicionalmente voltados para a preparação para vestibulares, devem se organizar com o objetivo de atender a todos os alunos que concluíram o Ensino Fundamental, de acordo com o perfil e aptidão de cada um (FÁVERO; PONTOJA; MANTOAN, 2007, p. 35).

No que tange o direito a educação de pessoas com deficiência, em tempo recentíssimo, foi promulgada a Lei nº 13.146 de 06 de julho de 2015 que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, conhecida também como Estatuto da Pessoa com Deficiência. Essa lei em seu artigo nº 27 disciplina:

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurado sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (BRASIL,2015, p.5).

A perspectiva da inclusão de pessoas com deficiência em todos os níveis de ensino, possibilita a escolha de trilhar caminhos educacionais desejados por esses cidadãos, indiferente da condição de deficiência apresentada. A partir dessa perspectiva da escola ser inclusiva em qualquer nível e modalidade de ensino que o ensino médio se torna uma área de análise de como está ocorrendo a inclusão de alunos com deficiência. Também, tem como justificativa a sua função social, direcionada à formação do sujeito, para seguir a sua jornada, seja ela acadêmica, de trabalho ou ambas. Nesse sentido, dentro do ensino médio, seleciona o ensino médio integrado, uma vez que, ele possibilita ao estudante tanto seguir a vida acadêmica, ou conduzir ao mundo do trabalho, ou abertamente, enveredar-se pelos dois caminhos. É na contextura do entrelaçamento dessas considerações, que é posto a relevância da intenção deste estudo, em pesquisar o acesso e permanência de alunos com deficiência no ensino médio integrado, oferecido pelos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Ademais, esta pesquisa se justifica, por meio da necessidade de ampliar os debates acerca do processo de inclusão escolar de alunos com deficiência no ensino médio integrado, pela imprescindibilidade de investigar a execução das políticas públicas atuais na área da educação especial no âmbito do sistema de ensino brasileiro e pela escassez de estudos que versam em relação a essa temática nos programas de pós-graduação em Educação.

Os Institutos Federais (IF's) são estabelecidos pela Lei nº 11. 892 de 29 de dezembro de 2008, estruturados a partir do potencial e da história dos Centros Federais de Educação e Tecnologia e das Escolas Agrotécnicas. Os Institutos Federais, surgem com o objetivo de expandir a educação gratuita e de qualidade por todos os estados do Brasil, formando assim; A Rede Federal de Educação. Conforme Pacheco (2011) é uma proposta político-pedagógica inovadora, sem similaridades em outros países. De acordo com a lei que instaura os Institutos

Federais, eles podem atuar em todos os níveis da educação, isto é, básica, superior e profissional.

Frente a esse contexto inovador de fazer educação, torna-se tangível a importância em analisar como essas Instituições estão incluindo os alunos com deficiência em suas escolas. Devido ao pouco tempo para realização deste estudo, pois se trata de uma pesquisa de mestrado, resolveu-se efetuar um recorte nesse universo fecundo que é a educação Rede Federal de Educação Profissional. A pesquisa será realizada no *campus* de Barreiras e no *campus* de Salvador do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA), o qual compõe a Rede Federal de Educação Profissional.

A pesquisadora é servidora pública federal efetiva, atua como psicóloga desde o ano de 2008 no IFBA. A trajetória nessa instituição iniciou-se na unidade de Valença/BA, na época do ingresso ao serviço público o órgão era nominado de Centro Federal de Educação Tecnológica da Bahia (CEFET/BA). Em 2009 já na transição para Instituto Federal, a servidora se deparou com uma situação desconfortante frente a inclusão no ensino médio integrado, de uma aluna com deficiência física. A aluna ingressou no curso do ensino médio integrado em manutenção de computadores, era filha de um docente da instituição, por isso foi estimulada pelos pais a estudar e prestar o processo seletivo do órgão (conhecido como PROSEL), quando tinha 14 anos. A sua condição física foi causada pela hidrocefalia e pela mielomeningocele. Devido a essas más formações congênitas, ela andava com órteses nos membros inferiores e tinha comprometimento físico-motor na mão direita. Parte do tratamento médico adotado consistia na aplicação de um Shunt Ventrículo-peritoneal (uma válvula aplicada nos ventrículos cerebrais para drenar o líquido cefalorraquidiano para o abdome) e fazia uso diário de sonda de alívio para a vesícula urinária. Como consequência destes recursos, a aluna frequentemente necessitava de acompanhamento médico e/ou de se ausentar em alguns momentos da sala de aula.

Durante a sua atuação como psicóloga do *campus* Valença, a pesquisadora realizava o acompanhamento do processo ensino-aprendizagem. Dentro de tantas atribuições do cargo, uma das atividades profissionais era participar do conselho diagnóstico, o qual ocorria no final de cada unidade, e tinha por objetivo o acompanhamento do desempenho dos alunos. Em um dos conselhos diagnósticos da turma da aluna citada acima, a profissional ouviu verbalizações incongruentes dos professores da área técnica de computação, tais como: Que “aquele curso”, “aquela instituição” não era o local apropriado para alunos naquela condição física. As palavras proferidas pelos profissionais da educação naquela situação, ressoaram de forma negativa, preconceituosa e reducionista da capacidade do sujeito com deficiência. O desconforto por tal narrativa, gerou um incessante desejo, necessidade de conhecer e estudar a educação para as pessoas com deficiência e sua inclusão no ensino regular. Até aquele momento a familiarização da pesquisadora com o assunto, estava voltada a diagnóstico de transtornos do desenvolvimento global e sua terapêutica. Buscando conhecer mais sobre a temática da inclusão educacional, ela realizou pesquisas na internet e descobriu o uso da tecnologia assistiva para pessoas com deficiência. A leitura acerca desse campo, promoveu muitas expectativas, frente as possibilidades de gerar novas condições que contribuíssem para o êxito da aluna com deficiência física no ensino médio integrado no curso de manutenção de computadores. Diante dos fatos ocorridos com essa aluna, buscou verificar as ações realizadas pela Instituição no que diz respeito a inclusão. Apesar da busca pela pesquisadora, não havia ações específicas do IFBA promovidas pela pró-reitora de ensino. Apenas, encontrou-se projetos individualizados em alguns dos *campi*, sem recursos financeiros, físicos, servidores. Também, não se constatou entre os *campi* e a reitoria a socialização das atividades isoladas com o público alvo da educação especial, muito menos os resultados alcançados. Em face a esse fértil e tenso campo de discussões sobre a inclusão no ensino regular, a profissional realizou uma especialização em educação inclusiva. Munida de fundamentação teórica e à luz da legislação, iniciou diálogos sobre a temática no *campus* de Valença, e, posteriormente na Reitoria pensando a matéria em questão nos documentos oficiais do órgão disponibilizados em suas páginas eletrônicas oficiais.

Com o objetivo de estimular os diálogos em torno de uma educação para todos e fortalecer a função social deste órgão público, a profissional realizou, conjuntamente com um professor do IFBA, um projeto de extensão voltado para o ensino de informática básica para alunos surdos da Pestalozzi de Valença. Essa instituição atua na alfabetização e no Atendimento Educacional Especializado (AEE) para os demais anos da educação básica. O seu público alvo é composto por alunos com transtorno do espectro do autismo (TEA¹), deficiência intelectual e deficiência auditiva. Na concepção dos autores do projeto de extensão supracitado, o convívio das pessoas com deficiência no espaço físico do IFBA, fomentaria possibilidades de interlocuções sobre a inclusão, uma vez que uma das justificativas pronunciadas pelos gestores para não ocorrerem diálogos sobre a temática no *campus* era a inexistência naquele momento de alunos com deficiência. Ressalta-se que a aluna citada anteriormente, havia concluído o ensino médio integrado e nesse período, o *campus* não tinha alunos com deficiência regularmente matriculados.

A repercussão do projeto, gerou a inscrição de uma pessoa com deficiência auditiva no processo seletivo. Cabe frisar que em um primeiro contato com os coordenadores do projeto, buscaram informar ao aluno, assim como, aos gestores da instituição, a respeito do direito a uma correção diferenciada das provas prestadas para o ingresso da pessoa com deficiência auditiva na instituição. Aprovado na seleção, iniciou os processos administrativos institucionais para a garantia de permanência no ensino regular. Durante essa fase de preparação para receber o aluno com deficiência auditiva, mais uma vez foi vivenciado pela pesquisadora, situações de resistência, desconforto, segregação, e manifestações individuais sobre o ambiente adequado para um adolescente com deficiência auditiva estudar. Logo, segundo esses profissionais o IFBA *campus* Valença não era o local apropriado. É de suma importância

1 A partir da Lei 12.764 de 27/12/2012, é considerada pessoa com transtorno do espectro autista aquela portadora de síndrome clínica caracterizada na forma dos seguintes incisos I ou II: I - deficiência persistente e clinicamente significativa da comunicação e da interação sociais, manifestada por deficiência marcada de comunicação verbal e não verbal usada para interação social; ausência de reciprocidade social; falência em desenvolver e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento; II - padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades, manifestados por comportamentos motores ou verbais estereotipados ou por comportamentos sensoriais incomuns; excessiva aderência a rotinas e padrões de comportamento ritualizados; interesses restritos e fixos.

evidenciar que muitas das pessoas com deficiência no interior da Bahia, apresentam também vulnerabilidades econômicas, bem como, pais com baixa escolarização, fatores que influenciam na continuidade acadêmica do aluno público alvo da educação especial. Também é importante destacar que antes da Lei nº 12.711/2012, conhecida como lei das cotas, poucos alunos em vulnerabilidades sociais do interior da Bahia conseguiam acessar o ensino médio integrado do IFBA. O maior número de alunos que obtinham êxito no processo seletivo, eram oriundos de escolas particulares e de famílias com condições financeiras significativas. Dessa forma, a crença apresentada pela comunidade de Valença de quem poderia acessar o ensino de qualidade do IFBA estava relacionada a estudantes oriundos de escolas particulares, fora da faixa de vulnerabilidade socioeconômica, e não aos indivíduos com demandas por políticas sociais afirmativas, muito menos por pessoas com deficiência. A partir dessa experiência profissional, novas inquietações surgem em torno do tema da inclusão de alunos com deficiências no ensino médio integrado do IFBA.

As inquietações, geraram questionamentos que permeiam os diálogos sobre a inclusão de alunos com deficiência e engendrou o interesse profícuo em pesquisar a relação dos Institutos Federais com a inclusão da pessoa com deficiência no ensino regular. Diante do exposto, tal interesse gerou o seguinte problema de pesquisa: Como o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA) está promovendo o acesso e a permanência dos alunos com deficiência, no ensino médio integrado, em seus *campi*?

Para responder esse problema de pesquisa estabeleceu como objetivo geral: Analisar como ocorre o acesso e a permanência dos alunos com deficiência, no ensino médio integrado no IFBA, a fim de verificar os facilitadores e barreiras encontrados por esses estudantes no cotidiano das atividades acadêmicas. Esse desencadeou objetivos específicos, formulados da seguinte forma:

a) Compreender se ocorre efetivamente a Inclusão de alunos com deficiência, no ensino médio integrado, no IFBA, conforme as políticas públicas atuais;

b) Pesquisar os procedimentos administrativos e político-pedagógicos adotados pelo IFBA para inclusão de alunos com deficiências no ensino médio integrado;

c) Conhecer através do olhar dos alunos com deficiência os procedimentos adotados pela instituição para a garantia do acesso e permanência no ensino médio integrado.

Esta pesquisa é composta por sete capítulos organizados com o seguinte formato:

Primeiro capítulo que apresenta o desenho introdutório da pesquisa. No segundo capítulo intitulado de Educação Profissional no Brasil - Da Escola de Aprendizizes Artificies a Rede Federal de Educação, apresenta a história da educação profissional no Brasil, apontando os desdobramentos, até chegar ao modelo inovador em vigor no país que são os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Conjuntamente, retrata a história do IFBA, bem como, diálogos em relação ao ensino médio integrado ofertado nos IF's.

O terceiro capítulo estabelece a conexão entre a Deficiência e a Sociedade, por meio de relações "interfaceadas" pelas representações sociais da deficiência ao longo dos processos históricos e culturais. Nesse capítulo, é abordado diálogos acerca dessa relação, incorporando pressupostos teóricos na área da educação, microssociologia e psicologia.

Um quarto capítulo assenta-se no ordenamento jurídico, demonstrando um apanhado geral dos Marcos Legais que fundamentam a educação especial na perspectiva da educação inclusiva.

Já no quinto capítulo constitui um entrelaçar de fios teóricos para tecer em relação ao acesso e permanência de alunos com deficiência no ensino médio integrado. Procura-se, neste capítulo, elaborar um arcabouço teórico que verse referente aos aspectos do acesso e permanência de estudantes com deficiência nessa modalidade de ensino. Tendo em vista que há exiguidade de literatura que relacione o acesso e permanência do público alvo da educação especial no ensino médio integrado.

O caminho metodológico percorrido nesta dissertação é apresentado no sexto capítulo. Caracteriza os dois *campi* do IFBA, onde as informações foram

coletas, assim como, os atores sociais desta. Também, exhibe os instrumentos utilizados como dispositivos para a coleta das informações. E, relata os procedimentos éticos, assim como de coleta das informações desta pesquisa.

No sétimo capítulo, nomeado como Diálogos entre a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva e Educação Profissional, e tecnológica, conduz a análise e discussão das informações desta pesquisa. Apresenta, os elementos do núcleo central e periférico das representações sociais acerca do acesso e permanência de alunos com deficiência no ensino médio integrado do IFBA, como subcategoria de análise das informações para as duas categorias deste estudo: Acesso e Permanência.

Por fim, as considerações finais, realiza algumas conclusões, sugestões ao IFBA, assim como, de novas pesquisas que abordem a inclusão de alunos com deficiência no ensino médio integrado da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Deseja-se com as considerações apontadas, que contribuam para transformações viáveis para melhorar o acesso e a permanência de alunos com deficiência no contexto escolar, principalmente, no ensino médio integrado.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL - DA ESCOLA DE APRENDIZES ARTIFICIES A REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO

A educação profissional no Brasil percorreu um longo caminho para obter a configuração presente nos dias de hoje. No que se refere a educação profissional pública, o Brasil, na atualidade apresenta um modelo institucional inovador a respeito de uma proposta político-pedagógica organizada nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Segundo, Pacheco (2011) esses institutos são fundamentados em conceitos de educação profissional e tecnológica sem similaridade em outros países. Todavia, o caminho percorrido para chegar a esse formato foi marcado por fatores históricos, políticos, bem como, por mudanças de paradigmas e percepções sobre o desenvolvimento do homem.

2.1.1 Primeiros Passos da Educação Profissional

O que se conhece como educação formal, iniciou-se no Brasil no século XVI introduzida pelos Jesuítas com o propósito de evangelização e colonização. A proposta de educação além das concepções religiosas, abarcavam o aprendizado de ofícios, os quais aconteciam nas próprias fazendas em que as pessoas pertenciam. De acordo com Fonseca (2013), o padre Manoel Nóbrega prevendo a escassez de trabalhadores preparados na colônia, elaborou um plano de estudos que abrangeu o aprendizado profissional e agrícola. Além desse plano, nas escolas para os colonizadores foram realizadas práticas educativas direcionadas a aprendizagem de ofícios, como testifica Manfredi (2002):

Nas oficinas existentes nos colégios espalhados pelos diferentes pontos do Brasil, os irmãos-oficiais exerciam e ensinavam ofícios ligados a atividade de carpintaria, de ferraria, de construção de edifícios, embarcações, de pintura, de produção de tijolos, telhas, louças etc., de fabricação de medicamentos, de fiação e de tecelagem (p. 69).

Nesse período foram organizadas pelos jesuítas 25 residências, 36 missões e 17 faculdades e seminários no território brasileiro, consistindo nos primeiros espaços de formação profissional. No entanto, a formação profissional

que ocorreu nesses espaços não apontava a um formato sistêmico de ensino (FONSECA,2013).

Após a expulsão dos jesuítas, conforme Gomes (2013), a educação no Brasil torna-se desamparada até 1808, sem esforços oficiais por parte do governo, desorganizando a estrutura administrativa de ensino da época. Contrapondo a essa ideia temporal de falta de investimentos oficiais, Fonseca (2013) postula que a reforma educacional foi alta prioridade em 1760, com a reforma pombalina. No ano de 1758 em substituição a administração secular dos jesuítas foi incorporado o sistema diretivo.

Os diretores, então, deveriam ocupar os lugares dos missionários e duas escolas públicas deveriam ser estabelecidas em cada aldeia indígena, uma para meninos e outra para as meninas. Aos meninos se ensinariam ler, escrever e contar, assim como a doutrina cristã, enquanto as meninas, em vez disso, aprenderiam a cuidar da casa, costurar e executar outras tarefas similares (FONSECA, 2013, p.20).

Com o Alvará Régio de 28 de junho de 1759, Marques de Pombal além de extinguir as escolas jesuíticas de Portugal e de todas as colônias, institui as aulas régias ou avulsas, as quais substituíram as disciplinas oferecidas pelos jesuítas. O sistema diretivo permaneceu até 1834, sem alterações efetivas do sistema anterior, no que concerne à formação profissional, essa se restringiu as elites locais (FONSECA,2013).

Novas transformações econômicas, políticas e sociais ocorreram devido a transferência da corte portuguesa para o Brasil em 1808. Com esta nova configuração, fez-se necessário uma mão de obra diferenciada para atender as exigências da nobreza, devido a esta perspectiva, estabeleceu-se o ensino profissional por meio do decreto de criação em 23 de março de 1809, por intermédio do colégio das fábricas. O colégio das fabricas recebia os artífices, manufactureiros, aprendizes oriundos de Portugal para se tornarem a mão de obra capacitada para o comercio e para indústria. Também, destinava-se a aprendizagem compulsória dos órfãos, desvalidos com um caráter assistencialista (FONSECA,2013).

O aumento da população de desvalidos sucedeu-se com a “Lei do ventre livre”. Visto que, os filhos de escravos por não serem mais propriedades dos senhores, bem como, os filhos bastardos, foram abandonados nas Santas Casas de misericórdia e nas rodas dos expostos. O ato justificava-se pelo fato que

essas crianças poderiam sucumbir à marginalidade acometendo a “ordem social” (GALLINDO apud GALLINDO, 2013, p. 42).

Aproximadamente na metade do século XIX já se observava, na sociedade brasileira, alguma preocupação mínima com um processo educativo para tais crianças nos estabelecimentos especiais para menores abandonados: os asilos da infância dos meninos desvalidos ensinavam as primeiras letras e os encaminhavam para as oficinas públicas e particulares por contratos, sendo esses fiscalizados pelo juizado de órfãos. Muitas dessas crianças, após os sete anos de idade, eram encaminhadas às Escolas Normais (as meninas) ou aos Seminários e Escolas de artífices (os meninos), onde permaneciam até se empregarem, geralmente em posições subalternas ou sendo aproveitados nas escolas militares como aprendizes para a guerra, no caso dos meninos, ou nas “casas de familiares” no caso das moças, as quais também deixavam os asilos caso se casassem (GALLINDO apud GALLINDO, 2013, p.44).

Conforme Muller (2013) o colégio das fábricas, recebeu esse nome genérico, proposto para dez unidades escolares em diferentes locais. A organização didática englobou oito aulas optativas em oficinas de trabalhos com tecidos, serralheria e carpintaria, como também duas aulas obrigatórias de desenho e música. Os artífices que frequentavam as oficinas, recebiam uma remuneração da venda dos produtos fabricados na escola. Porém, a escola das fábricas não progrediu, pois, havia poucas indústrias na colônia, e os produtos produzidos nas oficinas concorriam com os fabricados na Inglaterra devido os interesses internacionais do comércio português (CUNHA apud MULLER, 2013, p. 71).

Com a chegada da Missão Francesa em 1816, foi elaborado por Lebreton um plano de ensino para as práticas entendidas como belas artes, assim foi criada a Escola de Belas Artes, no Rio de Janeiro. Aulas de escultura, pintura, arquitetura, assim como, as artes decorativas associadas a indústria, contemplaram o currículo da escola. A escola em seu início não obteve muitas matrículas, pois, o estudo da arte associava-se a burguesia, tornando-se o “símbolo de distinção e refinamento” (FONSECA, 2013, p.33).

O Brasil colonial pouco ofereceu a educação profissional, as tentativas ocorridas estavam voltadas a atender as necessidades de uma elite. De acordo com Fonseca (2013) os planos de estudos dedicados a formação profissional, revelaram a expressão de um fracasso da tentativa de implementar essa modalidade de ensino.

Posterior a independência do Brasil de Portugal, e com fortes influências dos pensamentos liberais oriundos da Revolução Francesa, em 1824 foi outorgada a Constituição, a qual incorporou orientações de um novo modelo de educação a ser implantado. No entanto, a educação profissional preservava o mesmo caráter conservador do Brasil colonial, ocupações e ofícios para os pobres e desvalidos e instrução para a burguesia. Porém, com um sentido de voltar-se para a educação popular, atingindo a camada mais pobre, a qual em poucas ocasiões tinha acesso à escola, a sociedade civil organizou-se e, em 1856, iniciou a formação do Liceu de Artes e Ofícios. O objetivo das escolas foi de incentivar a arte em todo o Brasil, através da promoção e formação de mão de obra qualificada (FONSECA,2013; GALLINDO, 2013).

Ao final do período imperial, ocorreram grandes mudanças sociais, uma delas a abolição da escravatura, que impulsionou a aceleração da urbanização, como também, o crescimento da região sudestes e sul e pouco desenvolvimento no norte e nordeste. Essas mudanças, associadas a preocupação da elite com a criminalidade e com a necessidade de mão de obra, aflora a consolidação do discurso da indispensabilidade de um ensino técnico e profissional.

Já na primeira República, sofrendo fortes influências sociais e econômicas e com a aceleração da industrialização, novos projetos de desenvolvimento para o Brasil tornaram-se o foco do governo. Uma das políticas que deveria sofrer alterações para acompanhar as emergências desse progresso era a da educação, a qual até o momento, apresentava precariedade em seus processos de ensino, sem muitos investimentos por parte do Estado. O Brasil colonial deixou muitas marcas no âmbito social, muitos cidadãos analfabetos, mendigando, entregues as adversidades de um crescimento rápido de um país sem planejamento. Mas o retrato social que foi oriundo de passado tenso, desorganizado não poderia mais ser utilizado para caracterizar os ideais políticos formadores da nova sociedade brasileira. Dessa forma, influenciada pelo pensamento humanista e iluminista da Europa, as crianças e adolescentes foram os alvos principais das novas políticas educacionais, pois representavam o futuro da nação.

As crianças carentes, abandonadas, filhas de famílias trabalhadoras, passaram então a principal objeto de preocupação de entidades assistenciais, filantrópicas e do Estado. Entre as instituições voltadas

para discipliná-las ou regenerá-las, a escola foi a mais “eficaz”. Nos espaços das escolas elas seriam (re)formadas, elevando-se à condição de cidadãos disciplinados. Vigorava a ideia de que essas crianças eram marginais em potencial, fazendo-se necessária uma intervenção institucional para protegê-las de um destino vicioso e livrar a nação de seres inúteis, que nada fariam em prol do progresso do país (MOREIRA, 2009, p. 32).

Dentro dessa perspectiva, a formação da nova nação brasileira não poderia ser refém do retrocesso da inutilização da mão de obra dos desvalidos, associada a essa situação fazia-se necessário mais trabalhadores qualificados para absorverem as demandas do trabalho local. Diante dessa conveniência, o presidente Nilo Peçanha assinou o decreto nº 7.566 em 1909, que fundou 19 escolas profissionalizantes em cada capital do país, as Escolas de Aprendizes e Artífices.

Considerando:

que o aumento constante da população das cidades exige que se facilite às classes proletárias os meios de vencer as dificuldades sempre crescente da luta pela existência;

que para isso se torna necessário, não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico e intelectual, como fazê-lo adquirir hábitos de trabalho, que os afastará da ociosidade ignorante, escola do vício e do crime:

que é um dos primeiros deveres do Governo da República formar cidadãos úteis à Nação (BRASIL apud MOREIRA, 2009, p. 33)

Nota-se que a implementação das escolas se motivou pelo discurso de favorecer a inclusão dos pobres no mercado de trabalho. As vagas destinaram-se a jovens entre 10 e 13 anos idade, sem doenças infectocontagiosas que apresentassem boas condições de saúde para aprenderem um ofício. Além de habilitar esses jovens da classe proletária a um ofício, as escolas proporcionaram a esses desafortunados a oportunidade de adquirirem novas atitudes, crenças e comportamentos que o afastassem da ociosidade, do vício e do crime. Em concordância com a análise de Moreira (2009), as motivações do governo federal que fundamentaram a implementação da educação profissional, reforçaram o estigma do trabalho manual atrelado à condição social, como também, afirmou essa iniciativa como uma medida assistencialista.

Durante a 1ª Guerra Mundial foram criadas muitas indústrias, no entanto, o modelo de educação profissional não correspondia a nova emergência de qualificação para o trabalho, requisitado para o crescimento industrial. Dessa forma, fazia-se necessário trabalhadores com uma maior preparação para

ocupar os postos de trabalho na indústria, comércio e em serviços. De acordo com Muller (2013), as escolas de aprendizes e artífices denotaram sérios problemas em relação as instalações, como a falta de um planejamento pedagógico e de professores técnicos para ministrarem as aulas nas oficinas, além de uma crescente evasão escolar em relação ao número de matrículas. Com o propósito de atenuar as dificuldades encontradas, o governo nomeou uma comissão técnica para analisar as condições das escolas e sugerir mudanças para o êxito educacional. A comissão foi constituída em sua maioria por profissionais do Instituto Parobé, o qual inicialmente foi fundado como Escola de Aprendizes e Artífices de Porto Alegre/RS, mas destacou-se em nível nacional devido os bons resultados alcançados com a educação profissional.

O relatório apresentado em 1921 pelo presidente da comissão, o diretor do Instituto Parobé e engenheiro João Luderitz, indicou como principais culpados pelas circunstâncias que se encontraram as Escolas de Aprendizes e Artífices os próprios usuários. Visto que os pais retiraram seus filhos da escola logo após a conclusão dos dois primeiros anos do ensino elementar (MOREIRA, 2009; MULLER, 2013). Tanto, Moreira (2009), quanto Muller (2013) comungam com a reflexão de Queluz (2000) que o comportamento dos pais de retirarem os alunos da escola derivou da necessidade de “ganhar a vida”, tendo em vista que os conhecimentos adquiridos nos primeiros anos já se tornaram suficientes para o exercício dos ofícios. Outro ponto frisado no relatório que contribuiu para as dificuldades das escolas, remeteu-se a má formação dos docentes, pois, eles não conseguiram efetivar um ensino técnico de qualidade, pois não tiveram condições de manifestarem habilidades para a tripla função exigida: prática em oficina, desenho industrial e a tecnologia em sua área de atuação.

Quem vai ensinar os segredos das artes e dos ofícios tem que ter /.../ as duas qualidades reunidas, a do professor, e a do mestre de oficina visto que não se podem separar os conhecimentos humanísticos de redação e de contabilidade, matemáticas elementares e aplicadas, rudimentos de ciências natural, física e química elementar, etc., da imediata aplicação que tais princípios de ensino têm na organização de projetos e orçamento dos artefatos, do desenho industrial, geométrico e ornamental e da tecnologia de cada arte ou ofício /.../ (LUDERITZ *apud* BRNDÃO, 1999, p.10).

O diagnóstico realizado sobre as escolas proporcionou modificações do ensino profissional técnico, estabeleceu um padrão escolar através da unificação

curricular, bem como, orientações para o controle e alcance da produtividade. Com o intuito de conter a evasão escolar, ofertou-se merenda e aplicou-se a obrigatoriedade de frequência para manter-se vinculado à escola. Reflexionando sobre essas reformulações no ensino profissional técnico, Muller (2013) discorre que Luderitz teve como principal objetivo alcançar um projeto maior, baseado na politécnica e na qualificação efetiva da mão de obra. Dessa forma, a ideia correspondia a oferta da profissionalização aliada a “formação geral científica que deveria superar o aprendizado de habilidades manuais e se voltar para formação plena dos sujeitos e para produção baseada em princípios da ciência” (MULLER, 2013, p.97). Mas, segundo a mesma autora, essa qualificação não priorizava o desenvolvimento da sociedade urbano-industrial que emergia do interesse capitalista. A formação profissional proposta teria um trabalhador com um avançado conhecimento técnico e tecnológico inserido na visão de mundo liberal.

É interessante destacar que a última reforma educacional da república velha em 1925, Reforma Rocha Vaz, firmou um controle ideológico do Estado sobre o sistema de ensino, instaurando o exame vestibular classificatório e consolidando o currículo para as escolas superiores (GALLINDO,2013).

Com o crescente desenvolvimento econômico e industrial no Brasil, influenciado pelas ideias de concepção de trabalho de orientação taylorista-fordista, o mercado de trabalho exigiu um novo perfil de mão de obra qualificada. Todavia, devido os fatores econômicos de guerra, o governo defrontou-se com dificuldades de importar técnicos para o trabalho. Diante desse cenário, e com a missão de promover diretamente a industrialização no Brasil o presidente Getúlio Vargas propiciou reformas educacionais. De acordo com Saviani (2007), as políticas pertinentes à educação, no período, tiveram por finalidade o atendimento das demandas do processo de industrialização e crescimento urbano.

O primeiro passo da reforma política do governo foi a separação do sistema educativo, do ocupacional. Assim, em 1930 é constituído o Ministério de Educação e Saúde Pública (MESP) e o Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio (MTIC). Nessa nova configuração foi criada a Inspeção do Ensino Profissional Técnica, depois de três anos tornou-se uma superintendência

vinculada ao MESP. Uma das ações foi a unificação da educação profissionalizante, na qual tanto os cursos públicos quanto os particulares poderiam ser reconhecidos, contanto que assumissem os currículos e organização didática das escolas federais, assim, poderiam atender também a sociedade civil e não apenas os desvalidos da sorte (MULLER, 2013).

Em 1932 surge o movimento de intelectuais com o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, o qual preconizou um modelo educacional que abrangesse e modificasse toda a sociedade, por meio de uma escola menos academicista, mais prática, gratuita, obrigatória e laica. Dentro desse panorama, quando Getúlio Vargas estava na presidência da república, ele direcionou o seu olhar a essa nova sociedade que sofria cada vez mais profundas influências do capitalismo industrial. Nesse sentido, uma nova constituição é implementada, em 1937, a qual mais uma vez não determinou o papel do estado em promover uma educação pública eficaz e eficiente como almejavam os intelectuais. Pelo contrário, a constituição de 1937 reforçou a dicotomia de educação intelectual e particular para a elite, e as escolas profissionais para os pobres. Por consequência as Escolas de Aprendizes e Artífices transformam-se em Liceus Industriais, destinados a oferecer um ensino que formasse trabalhadores para as indústrias. Constituindo, assim, uma parceria entre o Estado e a indústria para a educação profissional. No entanto, o ensino profissional não apresentou normas gerais para todo o país, a organização pedagógica estava a cargo de cada esfera da administração pública (ROCHA, 2009).

A partir de 1942, ainda com o prisma do trabalho como vital para promover a ordem e a virtude da sociedade, foram decretadas Leis Orgânicas para a reforma educacional. No período de 1942 a 1946 despontou a conhecida Reforma Capanema referenciando-se a Gustavo Capanema, Ministro da Educação e Saúde. Foram elaborados seis Decretos-Leis para a reforma dos ensinos, primário, secundário, industrial, comercial, normal e agrícola. A Reforma Capanema reestruturou a educação brasileira em dois níveis; a educação básica e a superior; ocorreram ajustes nas propostas pedagógicas existentes para a formação de intelectuais e trabalhadores, seguindo os pressupostos das mudanças que sucederam no mundo do trabalho. No corpo da reforma foram incorporados cursos profissionalizantes para atender diversos

ramos profissionais demandados pelo desenvolvimento crescente dos setores secundário e terciário, observou-se um crescente número de cursos e escolas para atenderem a demanda. Por mais que a Reforma Capanema tivesse como finalidade oportunizar a inserção no mercado de trabalho para atender as demandas do crescimento econômico e industrial do país, ela não atingiu seu objetivo, uma vez que a classe média não se interessou pelo ensino profissionalizante. Logo, frequentaram cursos secundários propedêuticos, os quais possibilitaram o acesso ao ensino superior. Já os alunos dos cursos profissionalizantes apresentaram dificuldades para acessar o ensino superior, uma vez que não tinham êxito no exame vestibular devido o currículo nos Liceus estarem voltados para formação profissional. Para muitos estudiosos da área da história da educação a Reforma Capanema, oficializou a seletividade e a divisão entre classes, projetadas na elitização do ensino propedêutico. Configurando da seguinte forma; para os filhos da elite brasileira o ensino intelectual, superior, e para os filhos dos trabalhadores os cursos profissionalizantes. Nessa conjuntura da Reforma, foi criado o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e posteriormente, em 1946 o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) (MULLER,2013).

A Lei Orgânica do Ensino Industrial nº 4.072/42, incorporou o ensino médio, ela classificou os estabelecimentos de ensino em quatro tipos: Escolas Técnicas, quando ofereciam um ou mais cursos técnicos; Escolas Industriais, que ministravam um ou mais cursos industriais; Escolas Artesanais e Escolas de Aprendizagem que propiciavam um ou mais cursos artesanais e de aprendizagem (ROCHA, 2009). Outra Lei Orgânica destinou-se ao ensino agrícola, decreto nº9.613/46, esse estabeleceu três classificações aos estabelecimentos de ensino: Escolas de iniciação agrícola, que ofereciam cursos de iniciação por dois anos e o objetivo era a preparação profissional; Escolas Agrícolas, além do curso de iniciação ministravam o curso de mestría, no qual o aluno estudava mais dois anos e se tornava mestre agrícola; Escolas Agrotécnicas que proporcionavam cursos para formar os técnicos agrícolas. Tanto as escolas industriais, quanto os agrícolas, vinculadas ao Ministério de Educação e Cultura, em 1959, tornaram-se autarquias federais, transformando-se em Escolas Técnicas Federais (ORTIGARA e GANZELI, 2013).

2.1.1.1 Primórdios da educação profissional na Bahia – Um breve histórico

Após a publicação do decreto nº 7.566 em 1909, as Escolas de Aprendizes e Artífices começaram a ser implantadas no Brasil. Na Bahia a organização para implantação iniciou-se em 1910, a cargo do Prof. Francisco Antônio Caymmi. Num primeiro momento a maior dificuldade foi de encontrar um espaço físico que fosse apropriado para a instalação de equipamentos para as oficinas, pois os cursos foram basicamente práticos. A inauguração ocorreu em 02 de junho de 1910, sediado no Centro Operário da Bahia, que funcionou no Solar Ferrão. A escolha pelo local, primeiramente foi provisória até o Governo Federal obtivesse um imóvel próprio, sucedeu-se devido o espaço já possuir instalações adequadas. Dessa forma, apenas ampliação das salas foram necessárias. Cabe frisar que a escola da Bahia foi inaugurada quando mais da metade das escolas previstas no decreto já estavam funcionando. As primeiras oficinas ofertadas na escola foram de sapataria, alfaiataria, encadernação, marcenaria e ferraria. Esses cursos foram de nível primário, também, exigiram dos alunos habilidades em desenho, sendo que os analfabetos, os que demonstraram dificuldades na escrita, em calcular e desenhar, frequentaram aulas a noite com a finalidade de adquirirem os conhecimentos indispensáveis para o andamento dos cursos (MOREIRA, 2009).

A sede própria da escola foi entregue em janeiro de 1912, a qual se localiza ao Largo dos Aflitos. Moreira (2009), analisando os jornais da época que noticiaram sobre o acontecimento, percebeu que o pensamento assistencialista não estava restrito à elite brasileira, “[...] através das palavras do articulista do Diário de Notícias, que a concepção de criação da Escola de Aprendizes e Artífices associada a um ato de generosidade, e de um gesto de grandiosidade do governo republicano para com a população carente” (p.35).

No decorrer do tempo, com o aumento de alunos matriculados, verificou-se que as instalações do prédio ao Largo dos Aflitos eram insuficientes para absorver o processo de ensino. Sendo assim, projetou-se a possibilidade de construção de um edifício exclusivo para a escola. Em busca desse ideal, foi lançada a pedra fundamental para a construção do novo edifício em um terreno próprio, próximo ao Largo do Barbalho. Mais tarde, em 1º de maio de 1926, ocorreu a remoção da escola para o novo local, sendo inaugurada em novembro

do mesmo ano. Com o passar dos anos a mesma construção foi ampliada, e hoje, é intitulada como *campus* Salvador do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia.

2.1.2 Das Escolas Técnica Federal aos Centros de Educação Ciência e Tecnologia

Entre o final da década de 50 e início da década de 60, o Brasil percorre um processo acelerado no sistema econômico e na industrialização. Ocorrendo a internacionalização do país através da participação de empresas multinacionais, que resultou na expansão e consolidação do capitalismo dependente no Brasil das necessidades da reprodução capitalista internacional. Diante dessa inevitável situação o governo de Kubitschek ampliou as possibilidades de investimentos do capital estrangeiro e com ele a consolidação econômica por intermédio da modernização do setor industrial a partir da implantação de fábricas de automóveis, materiais elétrico e eletrônico e produtos químicos (FORTES,2009).

Em face a essa conjuntura, é decretada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 4.024/1961, a qual permitiu a equivalência entre a educação geral, dos cursos propedêuticos, e o ensino profissionalizante, oportunizando da mesma forma aos seus egressos o acesso as universidades.

Art. 33. A educação de grau médio, em prosseguimento à ministrada na escola primária, destina-se à formação do adolescente.

Art. 34. O ensino médio será ministrado em dois ciclos, o ginasial e o colegial, e abrangerá, entre outros, os cursos secundários, técnicos e de formação de professores para o ensino primário e pré-primário (BRASIL, 1961).

Embora a primeira LDB ter estabelecido uma equivalência entre os cursos propedêuticos e técnicos, conforme Santos (*apud* Ortigara e Ganzeli, 2013, p.12), a correspondência legal entre os cursos não conseguiu superar o dualismo presente entre a formação geral e a profissional. Isso ocorreu devido ao sistema brasileiro de ensino apresentar duas redes, sendo que a formação geral conservou um maior reconhecimento social.

Fortes (2009) postula que em consequência do golpe militar de 1964, o Brasil vivencia uma reorientação política, econômica e ideológica que resultaram em três modificações básicas na política governamental. A centralização do

processo decisório pelo Executivo em prol da segurança nacional é a primeira. A segunda é a ampliação da estrutura tecnoburocrática de controle da economia. E a terceira, a criação de mecanismos de repressão e reordenação política para garantia da estabilidade social necessária a implantação do novo regime. Mesmo diante do golpe militar, o Brasil continuou a se desenvolver, as novas tecnologias de gestão e de produção endossaram o aumento da produtividade e da competitividade no mercado externo e interno.

Diante dessa nova configuração política e econômica foi-se necessário a reorganização da sociedade civil e das políticas públicas. Logo, em 1971 a LDB é reformulada, no que compete ao ensino profissionalizante propôs eliminar o dualismo propedêutico X profissional e promover um sistema único. A Lei nº 5.692/1971, estabeleceu a educação de 2º grau como sendo profissionalizante para todos. A equivalência entre o ensino propedêutico e profissional terminou, e a formação para o trabalho tornou-se compulsória. Os pareceres nº 45/72, 699/72 e 76/75 da LDB orientaram a seguinte tipologia para a formação profissional, conforme descrito por Dannemann (2004):

Iniciação para o trabalho (Ensino Formal) — Atividades desenvolvidas pelos educandos no ensino de 1º grau, na escola e na comunidade, com o fim de orientá-los no sentido de conhecerem os diversos campos de trabalho existentes na localidade, na região e no país, os diversos sistemas de produção e prestação de serviços, a aplicação de materiais e instrumentos, e a prática inicial na execução de tarefas que envolvam os aspectos de criatividade, utilidade, organização, experimentação de técnicas básicas e avaliação da qualidade. [...]

Aprendizagem (Ensino Não-Formal) – [...] O glossário do Conselho Federal de Educação define a Aprendizagem como: processo pelo qual os jovens, com idade entre 14 e 18 anos, em complementação da escolaridade regular, adquirem, em centros de formação profissional ou numa combinação de atividades na empresa e na escola, a prática metódica de execução das tarefas típicas de determinada ocupação e os conhecimentos necessários para desempenhá-la com eficiência. [...]

Qualificação Profissional (Ensino Não-Formal) – [...] Promove-se a Qualificação em nível de 1º e 2º graus, conforme a natureza profissional. Baseando-se em cursos – que se diriam sistemáticos, porque executados e controlados sob um direto imediato relacionamento docente discente– e ainda que cursos com currículo facultativo e duração variável – a aferição de resultados, na Qualificação, deverá ser igualmente procedida no processo (como ocorre na Aprendizagem), e não aferição a posteriori, independente do processo, como na Suplência (em que se “visa a captar e avaliar os conhecimentos e experiências do candidato como ele se encontra no momento, sem referência a um processo que já não se leva em conta”). [...]

Habilitação Profissional (Ensino Formal) – [...] constituem um

embasamento tecnológico em determinadas áreas de atividade profissional, facultando ao jovem obter suficiente acervo de conhecimentos gerais, aplicáveis às oportunidades de trabalho, que, nas respectivas áreas, lhe sejam oferecidas ao longo da vida. Acreditamos que as Habilitações Básicas conciliam melhor a educação geral e a educação para o trabalho, não esquecendo que o indivíduo sempre se vale, intelectualmente, da primeira para realização da segunda. **Aperfeiçoamento e Especialização (Ensino Não-Formal)** - [...] o Aperfeiçoamento significaria a atualização de conhecimentos teóricos e/ou práticos referentes ao exercício de uma ocupação ou atividade profissional, entendida como um todo. A Especialização – sempre admitida em bases atualizadas – corresponderia ao aprofundamento de conhecimentos teóricos e/ou práticos referentes a um aspecto particular da ocupação ou atividade profissional. O primeiro caso se caracterizaria por um sentido horizontal, de extensão, abrangente; o segundo, por um sentido vertical, de profundidade, delimitado. [...] **Treinamento** – [...] Caracteriza o **Treinamento** o desempenho “intensivo”, essencialmente “operacional”, das “tarefas” inerentes ou acopladas a uma ocupação ou posto de trabalho. É realizado, via de regra, na própria empresa, com duração variável (DANNEMANN, 2004, s/p.)

Observa-se que as reformas educacionais mais uma vez tiveram como objetivo acompanhar o desenvolvimento industrial do Brasil e as exigências da sociedade capitalista em promover uma mão de obra mais qualificada. Essa nova configuração contribui para a formatação de um ensino técnico profissionalizante. O sistema único de ensino do 2º grau seria uma boa alternativa para equidade de oportunidades para jovens, com poucos recursos econômicos, atingirem tanto o seu sustento financeiro quanto obter a continuidade dos estudos. Mas, a compulsoriedade abalizou apenas o ensino público, sendo que a maioria das escolas particulares permaneceram com os currículos propedêuticos, focando no exame vestibular. Para além disso, como postula Gomes (2013), essa Lei racionou o ensino formal, a escola teve que restringir o currículo para agregar o ensino profissionalizante, o qual ocorreu de modo precário e reforçou a exclusão dos alunos egressos do ensino técnico no ensino superior.

Após o longo período da ditadura militar, em 15 de janeiro de 1985 é eleito democraticamente o novo presidente do Brasil Tancredo Neves, o qual não foi empossado por motivos de saúde, falecendo três meses depois das eleições, assumindo seu vice José Sarney. Diante dessa nova conjuntura, os exilados retornaram, entre eles os intelectuais. Para muitos historiadores esse período é de suma importância, pois marca o avanço democrático no país. A participação

popular resulta na melhoria das projeções da área da educação, saúde, trabalho e dos direitos humanos. Seguindo esses pressupostos, foi promulgada a nova Constituição Federal em 1988, tornando-se uma baliza para os direitos fundamentais dos cidadãos do primeiro governo civil pós ditadura militar. Nesse período, intensificaram-se os diálogos sobre os rumos da educação, verifica-se que os olhares das diversas concepções políticas e correntes de pensamentos educacionais debruçaram-se para configurar uma nova estrutura de 2º grau e de educação profissional. Durante a tramitação da nova LDB, inspirada pela concepção de educação lograda na Constituição de 1988, poucas mudanças foram observadas no sistema educacional que abarcassem os avanços democráticos.

Destaca-se nesse período de tramitação da LDB de 1996, a regulamentação da política para o ensino profissional com a aprovação da Lei nº 8.948/1994 que estabeleceu o Sistema Nacional de Educação Tecnológica. Através dessa lei, as Escolas Técnicas Federais se transformariam gradativamente em Centros Federais de Educação Tecnológica – CEFET's (ORTIGARA e GANZELI, 2013).

Art. 3º As atuais Escolas Técnicas Federais, criadas pela Lei nº 3.552, de 16 de fevereiro de 1959 e pela Lei nº 8.670, de 30 de junho de 1983, ficam transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica, nos termos da Lei nº 6.545, de 30 de junho de 1978, alterada pela Lei nº 8.711, de 28 de setembro de 1993, e do Decreto nº 87.310, de 21 de junho de 1982.

§ 1º A implantação dos Centros Federais de Educação Tecnológica de que trata este artigo será efetivada gradativamente, mediante decreto específico para cada centro, obedecendo a critérios a serem estabelecidos pelo Ministério da Educação e do Desporto, ouvido o Conselho Nacional de Educação Tecnológica.

§ 2º A complementação do quadro de cargos e funções, quando necessária, decorrentes da transformação de Escola Técnica Federal em Centro Federal de Educação Tecnológica, será efetivada mediante lei específica.

§ 3º Os critérios para a transformação a que se refere o *caput* levarão em conta as instalações físicas, os laboratórios e equipamentos adequados, as condições técnico-pedagógicas e administrativas, e os recursos humanos e financeiros necessários ao funcionamento de cada centro (BRASIL, 1994).

Todavia, a criação de um sistema específico para a educação profissional refutou a proposta de um Sistema Nacional de Educação presente no projeto da LDB em tramitação no Congresso Nacional, que tinha a intenção de integração entre todas as modalidades e os níveis da educação (ORTIGARA e GANZELI, 2013).

Depois de oito anos de tramitação, a LDB nº9394 de 1996 foi promulgada. O documento regulamenta a educação em dois níveis. O artigo 21º descreve os dois níveis em “I - educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio; II - educação superior (BRASIL, 1996). A referida lei configura o ensino médio como etapa final da educação básica e tem por finalidade a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento nos estudos pelos concluintes. Quanto a educação profissional, a LDB a apresenta em um capítulo separado, que leva o leitor a interpretar que essa modalidade não se integra a educação básica. Concordando com a reflexão de Ortigara e Ganzeli (2013), sobre a LDB nº 9394 ter sido pioneira entre as Leis de Diretrizes e Bases em enunciar a expressão educação profissional, essa norma reforçou ainda mais o dualismo entre o ensino propedêutico e profissional. Como pode ser observado em seu artigo 40º o não pertencimento da educação profissional a educação básica, uma vez que, quando oferecida essa modalidade, ela será articulada com o ensino regular.

De acordo com os autores citados acima, o resultado da configuração do ensino profissionalizante contido no corpo do texto da LDB de 1996 não satisfaz o governo de Fernando Henrique Cardoso (1995 a 1998 e 1999 a 2002), em consequência promulgou o decreto nº2.208/1997. O documento regulamentou os artigos nº 36 e do 39 ao 42 da LDB nº 9394/1996, os quais disciplinam sobre a educação profissional. Esse decreto separou o ensino médio propedêutico da educação profissional, promovendo a independência entre a educação profissional de nível técnico e o ensino médio. A articulação do ensino profissional com o ensino regular editado no artigo 40º da LDB, de acordo com o novo decreto apenas ocorreria se o aluno fosse matriculado em duas escolas, uma de ensino médio e outra de nível técnico, assim a formação educacional seria concomitante. Segundo o decreto os níveis da educação profissional dividiam-se em:

- I - Básico: destinado à qualificação e reprofissionalização de trabalhadores, independente de escolaridade prévia;
- II - Técnico: destinado a proporcionar habilitação profissional a alunos matriculados ou egressos do ensino médio, devendo ser ministrado na forma estabelecida por este Decreto;

III - tecnológico: correspondente a cursos de nível superior na área tecnológica, destinados aos egressos do ensino médio e técnico (BRASIL,1997).

Diante dessa nova regulamentação, identificou-se que o ensino técnico assumiu um papel complementar ao ensino médio, e esse recuperou sua representação social do início da história da educação profissional, de ser estritamente propedêutico e corroborando para a exclusão dos alunos em vulnerabilidades sociais no que tange a continuidade acadêmica. O art. 8º, parágrafo 1º do documento citado acima, organizou o currículo do Ensino Técnico em forma de módulos, com caráter de terminalidade, essa organização gerou como consequência o aligeiramento da formação técnica para suprir as necessidades do mercado de trabalho. Por outro lado, o que se observou dos profissionais em educação dos Centros Federais de Educação e Tecnologia foi um descontentamento em relação a qualidade da formação educacional oferecida por essas diretrizes.

Ainda em 1997, o governo federal, negociou um empréstimo com o banco interamericano de desenvolvimento, a fim de garantir a execução das novas diretrizes legais, implementou o Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP), o qual destinou-se a modernização e expansão do Sistema Nacional de Educação Tecnológica. A ação do governo foi parte integrante do processo de privatização do Estado em atendimento de uma política neoliberal. As instituições federais, assim como, as estaduais e comunitárias, receberiam recursos financeiros para o investimento na expansão da educação profissional. De acordo com Ortigara e Ganzeli (2013), os projetos comunitários foram os mais beneficiados com o PROEP. Já na rede federal, os projetos financiaram reformas e equipamentos. Não houve construções de novas escolas, pois a Lei nº 9.648/1998 prescrevia que as unidades de ensino criadas pelo PROEP ocorreriam em parceria da União com os estados e municípios. O governo federal seria responsável pela construção dos novos prédios, e as próprias instituições, bem como, os estados e municípios arcariam com os custos pela manutenção das novas unidades. Todavia, diante dos critérios promulgados pelo decreto somado as decorrências no ensino profissional, afere-se que o documento citado anteriormente não favoreceu a expansão da rede federal. Ao contrário, contribuiu para uma organização política-pedagógica

desorganizada e falida, de cursos de curta duração, modulares, na perspectiva de formação instrumental da mão de obra, amplificando cada vez mais o dualismo entre a formação geral e a formação técnica.

Iniciou-se em 2003 o primeiro governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003 a 2006 e 2007 a 2010), o contexto social encontrado era desfavorável por apresentar: alta taxa de desemprego, endividamento dos estados, aumento da pobreza e das desigualdades sociais. Dentro da realidade identificada, ajustes políticos foram necessários para promoverem o equilíbrio. Havia muitas expectativas frente a esse novo governo, principalmente no que se refere a democracia. Cumprindo-se essas expectativas democráticas, sucessivos debates ocorreram em torno da formação profissional no Brasil, possibilitando a participação da sociedade civil organizada, pesquisadores da área da educação, educadores e educandos. Nessa perspectiva de construção democrática e possibilitando oportunidades a todos os cidadãos brasileiros, buscando a igualdade de direitos já promulgados na Constituição Brasileira, foi publicado o Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004. O documento tem a finalidade de regulamentar o § 2º do art. 36 e os art's. 39 a 41 da LDB nº 9.394/96, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Com essa publicação o decreto nº2.208/1997 é revogado, e seu sucessor retoma a oferta da Educação Profissional como um nível da educação regular, prevendo sua organização da seguinte forma:

- I - formação inicial e continuada;
- II - educação profissional técnica de nível médio; e
- III - educação profissional tecnológica de graduação e de pós-graduação (BRASIL, 2004).

Essas novas diretrizes foram aprovadas pelo legislativo e incorporadas na LDB por meio da Lei nº 11.741/2008. Reestabeleceu a articulação entre o ensino técnico e o nível médio com a possibilidade de ser desenvolvida de forma integrada, concomitante e subsequente.

§ 1º A articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio dar-se-á de forma:

- I - integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para cada aluno;

II - concomitante, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental ou esteja cursando o ensino médio, na qual a complementaridade entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio pressupõe a existência de matrículas distintas para cada curso, podendo ocorrer:

a) na mesma instituição de ensino, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis;

b) em instituições de ensino distintas, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis; ou

c) em instituições de ensino distintas, mediante convênios de intercomplementaridade, visando o planejamento e o desenvolvimento de projetos pedagógicos unificados;

III - subsequente, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino médio (BRASIL,2004).

À vista disso, o ensino integrado é ofertado aos alunos que já tenham concluído o ensino fundamental, com o qual a formação técnica é promovida ao mesmo tempo que a formação propedêutica, ampliando a carga horária e condicionando a uma única matrícula por aluno. Ortigara e Ganzeli (2013), evidenciam que a possibilidade de oferta da forma integrada do ensino médio representou um avanço no processo de redução da dualidade entre a modalidade de ensino profissional e ensino médio geral.

2.1.2.1 Centro Federal de Educação e Tecnologia da Bahia (CEFET/BA)

Anterior a Lei nº 8.948/1994 que estabeleceu a transformação gradativa das Escolas Técnicas em Centros Federais de Educação e Tecnologia já houve a junção entre a Escola Técnica da Bahia e o Centro de Educação Tecnológica da Bahia (CENTEC), pela Lei nº 8.711/1993 constituindo o CEFET/BA.

Art. 1º Fica transformada em Centro Federal de Educação Tecnológica, nos termos da Lei nº 6.545, de 30 de junho de 1978, a Escola Técnica Federal da Bahia instituída na forma da Lei nº 3.552, de 16 de fevereiro de 1959, alterada pelo Decreto-Lei nº 796, de 27 de agosto de 1969.

Parágrafo único. Fica incorporado ao Centro Federal de Educação Tecnológica de que trata este artigo o Centro de Educação Tecnológica da Bahia - CENTEC, criado pela Lei nº 6.344, de 6 de julho de 1976, inclusive seu acervo patrimonial, instalações físicas, recursos financeiros e orçamentários, e o seu pessoal docente e técnico-administrativo (BRASIL,1993).

A Escola Técnica da Bahia situava-se na cidade de Salvador e apresentava uma unidade de ensino descentralizada na cidade de Barreiras. Em seu quadro de pessoal apresentava a colaboração de 270 professores e 230 técnicos-administrativos. Ofertava 9 cursos técnicos com aproximadamente 3.300 alunos matriculados. Já o CENTEC, localizado no município de Simões Filho, dispôs de 85

professores, 180 técnicos-administrativos. Oferecia tanto cursos de nível médio como superior, entretanto, seu maior quantitativo de alunos direcionava-se aos cursos de 3º grau (LESSA, 2002). A estrutura organizacional do CEFET/BA estabeleceu-se através de um estatuto e regimento próprio conforme disciplinou o a Lei nº 8.948/1994, contendo como estrutura básica:

Art. 3º A administração superior de cada centro terá como órgão executivo a diretoria-geral, e como órgão deliberativo e consultivo o conselho diretor, sendo este composto de dez membros e respectivos suplentes, todos nomeados pelo Ministro de Estado da Educação e do Desporto, sendo um representante do Ministério da Educação e do Desporto um representante de cada uma das Federações da Indústria, do Comércio e da Agricultura, do respectivo Estado, cinco representantes da Instituição, incluindo um representante discente, e um representante dos ex-alunos, todos indicados na forma regimental, vedada a nomeação de servidores da Instituição com representantes das Federações e do Ministério da Educação e do Desporto"(BRASIL, 1994).

Essa estrutura organizacional somada ao quadro de pessoal da ETBA e da CENTEC e dos cursos em andamento, constituiu-se o CEFET/BA. Após a promulgação da Lei nº 8.948/1994 iniciou-se o processo de criação de mais três unidades descentralizadas localizadas nos municípios de Eunápolis, Valença e Vitória da Conquista. O funcionamento acadêmico dessas unidades iniciou em 1995, em parceria com os municípios através das secretarias municipais, oferecendo o curso de Pós-Graduação em Epistemologia Genética e Educação em Eunápolis, o curso Pró-Técnico em Valença, e o Pró-Técnico 2 em Vitória da Conquista. Cabe frisar, que essas unidades começaram a oferecer os cursos técnicos regulares, apenas em 1996. Todavia, as unidades manifestaram dificuldades no funcionamento, devido à falta de recursos humanos (LESSA,2002).

A unidade de Salvador foi denominada de sede, suas edificações além das salas de aula, laboratórios e administração da escola, abrigou os setores administrativos de pessoal e o gabinete do diretor geral do CEFET/BA. Nessa época não havia eleição para diretor-geral, e sim uma consulta pública. Após a consulta a comunidade acadêmica, os nomes dos candidatos eram encaminhados para o conselho diretor, o órgão escolhia três nomes e os ordenavam de acordo com a preferência do conselho e encaminhavam ao MEC para a escolha do diretor geral. A sede, iniciou seus trabalhos como CEFET/BA oferecendo os cursos técnicos de edificações, eletrotécnica, eletrônica, mecânica, turismo e hospitalidade,

instrumentação industrial e química. Em 2002 introduziu novos cursos de operador de processos industriais químicos, analista de processos industriais químicos, automação e controle industrial, manutenção mecânica industrial e instalação e manutenção eletrônica. Somando as matrículas do ensino técnico, a sede tinha 1582 alunos. Com a criação do CEFET/BA foi possibilitado a oferta de cursos superiores, em 1999 perfazia um total de 793 alunos matriculados entre os cursos de engenharia industrial mecânica, engenharia industrial elétrica, administração com habilitação em administração hoteleira e os cursos de tecnologia que estavam em processo de extinção.

No primeiro semestre de 2002 foram 713 alunos, o número de matrículas diminuiu devido a não oferta de vagas nos cursos que estavam em processo de supressão. A unidade descentralizada de Barreiras iniciou suas atividades em 15 de outubro de 1993, os primeiros cursos técnicos regulares oferecidos foram o de edificações e eletromecânica. Entre os anos de 1998 e 1999, sucederam a implementação do curso técnico de turismo mais o ensino médio geral conforme disciplinava o decreto nº2.208/1997. Posteriormente em 2000, acrescentaram o curso técnico em enfermagem, até 2002 a unidade totalizava 672 alunos. Já a unidade descentralizada de Vitória da Conquista, foi inaugurada em 24 de novembro 1994, até 1996 foram oferecidos os cursos do pró-técnico, no mesmo ano foi oferecido a comunidade cursos técnicos regulares de eletrônica e eletromecânica. No ano de 1998, em atendimento ao decreto citado acima, também iniciou a oferta de ensino médio. Logo em 2000, acrescentou a comunidade os cursos técnicos de informática e tecnologia ambiental, em 2002 apresentava o quantitativo de 532 alunos matriculados. Além do mais, a unidade descentralizada de Valença foi implantada em 27 de dezembro de 1994. As atividades iniciadas em 1995 com o curso do pró-técnico, assim como as demais unidades. Os primeiros cursos oferecidos foram de estrutura naval e pesca, também introduziu o ensino médio em 1998, em seguida o curso de turismo, posteriormente, em 2000 os cursos de técnico em pesca, hotelaria e informática.

Em 2001, houve a reestruturação do curso técnico em pesca, tornou-se o curso técnico em aquicultura, e o curso de turismo incorporou a ementa do curso de hotelaria, denominou-se curso técnico em turismo e hospitalidade. Tal unidade em 2002 contava com 385 alunos matriculados. Em novembro de 1994, foi inaugurada a

unidade descentralizada no município de Eunápolis, diferente das demais, o primeiro curso ofertado foi de especialização. Os primeiros cursos técnicos disponíveis foram de enfermagem e turismo, seguidos do ensino médio e edificações. No ano de 2002 contabilizou 477 alunos matriculados. A unidade de Simões Filho em 2000 iniciou oferecendo o curso técnico de manutenção industrial mecânica, mais tarde, em 2001 o curso técnico de metalúrgica, os dois de acordo com o decreto nº2.208/1997. A unidade registrou 359 alunos matriculados, sendo 120 desses no nível médio (LESSA, 2002).

É importante ressaltar que tanto os cursos técnicos quanto os superiores apresentavam como forma de selecionar os alunos para o preenchimento das vagas o exame vestibular. Dessa maneira, os alunos matriculados no CEFET/BA já demonstravam conhecimentos acadêmicos satisfatórios, assim elevando o “nível” de rendimento da aprendizagem. O ensino profissional na Bahia sempre foi sinônimo de qualidade de ensino, desde a Escola Técnica da Bahia, posteriormente com o CEFET/BA, com egressos qualificados, contribuindo para a sociedade baiana (FORTES, 2009).

2.1.3 A Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia

A datar o primeiro governo do ex. presidente Lula, e a publicação do decreto nº 6.095/2007b, os diálogos sobre o rumo da educação profissional e tecnológica no Brasil se intensificaram no âmbito da SETEC, do conselho de dirigentes dos Centros Federais (CONCEFET), o próprio ministro da educação Fernando Haddad e os representantes da rede federal de EPT, entre vários fóruns e eventos da área. Num primeiro momento, antes da edição do decreto citado acima a discussão estava em torno dos CEFET's transformarem-se em Universidades Tecnológicas, como ocorrera com o CEFET/PR em 2005. Os intelectuais e profissionais da área, consideravam que com a transformação dos CEFET's em universidades, contribuiria para o desenvolvimento do país e aumentaria a visibilidade e diálogos com outros países (PACHECO e MORIGI, 2012).

Domingos Sobrinho (2008), postula que a divulgação do decreto nº 6.095/2007b, gerou um estranhamento aos grupos sociais que compõe a rede federal, uma vez que não estava de acordo com as discussões realizadas no âmbito das instituições de ensino profissional, nem tão pouco a nova configuração tinha sido debatida previamente com a comunidade.

Por essa razão, a figura do Instituto passou a se constituir, do ponto de vista representacional, numa estranha novidade. Se a representação social (o sentido coletivo) da instituição universitária e a configuração jurídica da mesma são sentidos “palpáveis” para a sociedade e a rede, em particular, porque produtos de uma construção histórica, o sentido social do Instituto inexistente e a sua configuração jurídica é algo por construir. Daí a sensação de “estranhamento” presente ainda hoje em muitas discussões sobre o assunto, pois, do ponto de vista perceptivo, representacional o desconhecido sempre assusta, como bem demonstrou o psicólogo social Serge Moscovici (1967), na sua obra fundadora da teoria das representações sociais (DOMINGOS SOBRINHO, 2008, p.1),

Constatou-se que houve várias opiniões e reações a nova proposta para o futuro dos CEFET's, as quais divergiam, concordavam e vislumbravam alternativas. Diante dos questionamentos e da necessidade de diálogos sobre a educação profissional, novos debates e negociações foram realizados, buscando construir democraticamente o horizonte do ensino profissional e tecnológico no Brasil. Nesse sentido, resulta-se a Lei nº 11.892/2008 de criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

Conforme o artigo 2º da referida Lei “Os Institutos Federais são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino” (BRASIL, 2008). A proposta político-pedagógica que emerge com um modelo institucional único é especificamente inovadora. Proporciona aos docentes uma atuação verticalizada, compreendendo a educação básica e a superior. Para os alunos permite a troca de saberes entre seus pares e com colegas que estejam em outra etapa educacional, através do compartilhamento dos espaços de aprendizagem, proporcionando o delineamento de uma trajetória de formação. Sendo assim, a formatação desta nova instituição de ensino ratifica a formação humana, cidadã, a qual preexiste a qualificação da mão de obra e pauta-se no compromisso de assegurar aos profissionais a capacidade de permanecerem em constante desenvolvimento (PACHECO, 2011).

O artigo 6º da Lei nº 11.892/2008, disciplina sobre a finalidade dos Institutos Federais, os quais além do ensino devem oferecer pesquisa e extensão.

Art. 6º Os Institutos Federais têm por finalidades e características:
I - ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional;

- II - desenvolver a educação profissional e tecnológica como processo educativo e investigativo de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais e peculiaridades regionais;
- III - promover a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior, otimizando a infraestrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão;
- IV - orientar sua oferta formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, identificados com base no mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural no âmbito de atuação do Instituto Federal;
- V - constituir-se em centro de excelência na oferta do ensino de ciências, em geral, e de ciências aplicadas, em particular, estimulando o desenvolvimento de espírito crítico, voltado à investigação empírica;
- VI - qualificar-se como centro de referência no apoio à oferta do ensino de ciências nas instituições públicas de ensino, oferecendo capacitação técnica e atualização pedagógica aos docentes das redes públicas de ensino;
- VII - desenvolver programas de extensão e de divulgação científica e tecnológica;
- VIII - realizar e estimular a pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo, o cooperativismo e o desenvolvimento científico e tecnológico;
- IX - Promover a produção, o desenvolvimento e a transferência de tecnologias sociais, notadamente as voltadas à preservação do meio ambiente (BRASIL,2008).

Com esse panorama das finalidades dessas instituições, observa-se que deve haver uma integração entre a ciência, tecnologia e cultura como dimensões indissociáveis da vida humana. Pautadas nessa assimilação das dimensões da vida humana que as perspectivas de educação profissional e tecnológica devem orientar o ensino, pesquisa e extensão (PACHECO,2011).

É de suma importância destacar dois propósitos dos Institutos Federais, o desenvolvimento local e regional e a atuação em rede. Para contribuir com o desenvolvimento local e regional, faz-se necessário um diálogo vivo dos IF's com a realidade na qual estão inseridos, procurando compreender os aspectos essenciais dessa prática. Essa relação formada entre a instituição e comunidade, possibilita ao aluno o desenvolvimento de sua capacidade de gerar conhecimento a partir de uma interação com a realidade. Mas as ações de interação podem ir além da abrangência da localidade que se encontra o instituto, devido a sua capacidade de atuação em rede. A rede é tecida de acordo com os diálogos entre os Institutos Federais do país, bem como, com as relações sociais existentes que oportunizam o compartilhamento de ideias, práticas. Desse modo "Trata-se, portanto, de um espaço aberto e em

movimento, de atuação regional, com bases em referências que expressam também uma missão nacional e universal” (PACHECO, 2011, p.22).

Vidor et al. (2011) ao analisarem a Lei nº 11.892/2008 entreteceram a seguinte reflexão sobre o termo rede empregado no corpo do documento. A palavra rede é compreendida não apenas como um agrupamento de instituições coirmãs, contudo, deve ser concebida como forma e estrutura de organização e funcionamento. Porém, existem vários sentidos ao conceito de rede, no caso da Rede Federal, convencionada com o conceito de rede enquanto sistema de laços realimentados, oriundos da biologia. Essa concepção está na base da teoria das organizações, que a aplica, englobando as diversas formas de interação e relacionamento entre grupos sociais e indivíduos num dado contexto. Logo, é nesse sentido, que os estudos das organizações logram da perspectiva de rede, percebendo-as como redes sociais, vinculadas por uma variedade específica de relação social.

Na acepção da lei, trata-se de uma rede, pois congrega um conjunto de instituições com objetivos similares, que devem interagir de forma colaborativa, construindo a trama de suas ações tendo como fios as demandas de desenvolvimento socioeconômico e inclusão social. É federal por estar presente em todo o território nacional, além de ser mantida e controlada por órgãos da esfera federal. De educação por sua centralidade nos processos formativos. A palavra educação está adjetivada por profissional, científica e tecnológica, pela assunção de seu foco em uma profissionalização que se dá ao mesmo tempo pelas dimensões da ciência e da tecnologia, pela indissociabilidade da prática com a teoria. O conjunto de finalidades e características que a lei atribui aos institutos orienta a interatividade e o relacionamento intra e extra rede (VIDOR, REZENDE, PACHECO E CALDAS, 2011, p. 57).

Sobre o processo de transformação do ensino profissional para a configuração atual, pode-se conjecturar que sofreu grandes influências do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, em 2005, implantado pelo governo Lula, que pretendia a construção de 65 unidades de ensino. Em 2007, o governo divulgou, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que dentre outras ações, previa mais duas expansões da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, planejando construir até 2009 mais de 150 unidades, contemplando todos os estados mais o Distrito Federal.

Segundo as informações contidas no sítio do MEC, na atualidade a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica é constituída pelos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia; Centros Federais de Educação Tecnológica; pelas Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais;

pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná; e pelo Colégio Pedro II. No que se refere ao campo deste estudo, os IF's, estão presentes em cada estado do país, perfazendo um total de 38 instituições.

Dentro desse contexto de formação de uma Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, logo de implementação dos IF's, muito discute-se, reflexiona-se e se crítica sobre esse ousado projeto. De acordo com Ortigara e Ganzeli (2013), os IF's significam uma tendência de mudanças no curso das funções do Estado, devido ao seu alcance geográfico. A transformação dos CEFET's em Institutos foi uma escolha intencional do governo para promover mudanças, havia alternativas, no entanto, optou-se “por uma nova institucionalidade que se distancia da concepção acadêmica tradicional” (SILVA, apud ORTIGARA e GANZELI, 2013, p. 29). No entendimento de Pacheco (2012), a implantação dos IF's aponta limites a serem observados, mas, por outro lado, demonstra amplas possibilidades para o desenvolvimento da educação profissional e tecnológica. E a estabilidade dessas instituições dependerá de vários fatores, tais como, a compreensão, pelos diferentes atores, do papel estratégico que ela pode assumir no desenvolvimento nacional e no fortalecimento da cidadania, e a sua tradução nas práticas cotidianas da rede, e não apenas no plano retórico. Como também a capacidade de articulação das políticas para a educação profissional e tecnológica com as demais políticas públicas elaboradas pelo governo. Caso isso não ocorra, a educação profissional poderá restringir-se, como observado em outros momentos da sua história, à formação de trabalhadores para atender às demandas exclusivas do mercado.

2.1.3.1 Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia - IFBA

O CEFET/BA transformou-se em IFBA em 29 de dezembro de 2008. Conforme a Lei de criação dos IF's, esses órgãos foram administrativamente equiparados as Universidades e possuem o mesmo desenho organizacional com reitoria, pró-reitorias e *campus*. Logo após essa modificação estrutural, num primeiro momento, a reitoria do IFBA, localizou-se no *campus* Salvador, recorrendo ao mesmo espaço usados pelos setores administrativos do CEFET/BA. Porém, o novo organograma institucional, necessitou ser implementado. Diante disso, em novembro de 2009 a autarquia adquiriu as

edificações do antigo Colégio Marista de Salvador e em 2010 transferiu a reitoria para o local, situado no bairro do Canela.

Como disposto na seção anterior deste projeto, o Plano de Expansão da Rede de Educação Profissional e Tecnológica possibilitou a construção de novos *campi*. Para a realização dessas obras fazia-se necessário considerar as três dimensões contidas no planejamento para a escolha da localização dos novos *campi*. A primeira dimensão é a social, que buscou atender aos municípios mais populosos e com baixa receita percapita e com um percentual elevado de pobreza. Na segunda dimensão, a geográfica, teve por objetivo identificar os municípios com a mais de 50.000 habitantes ou microrregiões não atendidas, com o intuito da interiorização da oferta pública de Educação Profissional e Superior. Já a terceira dimensão, a de desenvolvimento, apresentou como finalidade o atendimento dos municípios com arranjos produtivos locais identificados, em torno de grandes investimentos (IFBA, 2014).

Considerando essas dimensões que as três expansões do IFBA ocorreram. A primeira expansão em 2005 possibilitou a construção de quatro *campi* nos municípios de Santo Amaro, Simões Filho, Porto Seguro e Camaçari. A expansão II lançou-se com a chamada pública de propostas do MEC/SETEC nº 001/2007, com o objetivo de executar as ações planejadas no PDE para o crescimento da rede federal. Nessa oportunidade, foi incumbido ao IFBA a implantação de mais sete *campi* nos municípios de Paulo Afonso (os prédios já existiam, foram reformados e adaptados), Jequié, Irecê, Jacobina, Ilhéus, Feira de Santana e Seabra, os quais tiveram as edificações construídas em terrenos doados pelos municípios (GOMES, 2013). Conforme o exposto no relatório de avaliação dos Programas de Governo, em 2011 é anunciado pela ex. presidente Dilma Rousseff a nova fase da expansão da Rede Federal de Educação Superior e Profissional Tecnológica. Nessa fase, além das dimensões citadas anteriormente, foram observados para a escolha dos municípios que sediariam os novos *campi* do IFBA, os arranjos produtivos locais, bem como, o elevado índice de extrema pobreza. Sendo assim, foi outorgado a obra de mais cinco *campi*, atendendo os municípios de Euclides da Cunha, Brumado, Santo Antônio de Jesus, Juazeiro e Lauro de Freitas. Atualmente o IFBA é composto por 21 *campi*, mais um *campus* avançado na cidade de Ubaitaba, um núcleo avançado

do *campus* Salvador em Salinas da Margarida e um polo de inovação. Segue abaixo um mapa de abrangência do IFBA.

Mapa 1 – *Campi* IFBA



Fonte: Site IFBA

Pacheco (2012), destaca que ao executar o Plano de Expansão foi priorizado os critérios técnicos, em detrimento aos parâmetros políticos (clientelísticos), como é comum na gestão pública, para a escolha dos municípios que deveriam receber as instituições. Seguindo os critérios técnicos é uma forma isonômica de atingir os objetivos da expansão da rede, auferindo os diversos segmentos sociais, sobretudo aqueles historicamente situados à margem das ofertas educativas.

O IFBA é o quarto instituto com o maior número de *campi* do Brasil. Seguem abaixo os quadros extraídos do relatório de gestão de 2015 (o mais recente publicado), que demonstram o número de cursos e alunos matriculados no ensino médio integrado.

Tabela 1 – Distribuição de matrículas por campi – Ensino Médio Integrado

Ensino Médio Integrado					
CAMPUS	CURSO	2015			Índice de Evasão (%)
		Ingressante	Matrícula	Concluinte	
SALVADOR	Análise Química	121	428	78	0,00
	Automação e Controle Industrial	61	206	40	0,00
	Edificações	65	252	66	0,00
	Eletrotécnica	59	193	32	0,00
	Manutenção Mecânica Industrial	50	201	49	0,00
	Eletrônica	62	202	33	0,00
	Refrigeração	52	189	43	0,00
	Geologia	28	84	14	0,00
	TOTAL	498	1755	355	0,00
BARREIRAS	Edificações	45	195	20	23,58
	Informática	63	218	07	26,14
	Processamento de Alimentos. e Bebidas	73	196	20	11,73
	TOTAL	181	609	47	20,68
FEIRA DE SANTANA	Edificações	29	163	0	12,88
	Eletrotécnica	28	117	0	16,23
	-	57	280	0	14,28

Fonte: Relatório de Gestão IFBA, 2015

Ensino Médio Integrado					
CAMPUS	CURSO	2015			
		Ingressante	Matrícula	Concluinte	Índice de Evasão (%)
EUNÁPOLIS	Informática	53	168	20	33,33
	Meio Ambiente	59	178	27	14,60
	Edificações	56	206	34	9,70
	TOTAL	168	552	81	18,47
VALENÇA	Aquicultura	71	112	38	83,92
	Turismo	76	120	38	90,00
	Informática	83	134	55	94,00
	TOTAL	230	366	131	96,00
VITÓRIA DA CONQUISTA	Meio Ambiente	29	127	21	5,51
	Eletromecânica	33	116	15	17,24
	Eletrônica	34	122	13	18,85
	Informática	35	120	26	14,16
	TOTAL	131	485	75	13,81
SANTO AMARO	Informática	75	175	12	17,14
	Eletromecânica	75	166	16	27,71
	TOTAL	150	341	28	22,28

Fonte: Relatório de Gestão IFBA, 2015

Ensino Médio Integrado					
CAMPUS	CURSO	2015			
		Ingressante	Matrícula	Concluinte	Índice de Evasão (%)
SIMÕES FILHO	Petróleo e Gás	35	113	19	7,07
	Eletromecânica	37	127	25	3,93
	Metalurgia	30	30	0	0
	Manutenção Mecânica Industrial	35	112	18	0,89
	TOTAL	137	382	62	3,14
PORTO SEGURO	Informática	24	83	-	33,73
	Alimentos	24	92	-	28,26
	Biocombustíveis	24	93	-	0
	TOTAL	72	268	-	19,02
CAMAÇARI	Informática	38	196	26	2,55
	Eletrotécnica	35	174	23	0
	TOTAL	73	370	49	0
PAULO AFONSO	Biocombustíveis	29	113	03	15,04
	Eletromecânica*	30	112	05	15,17
	Informática	30	93	03	27,95
	TOTAL	89	318	11	18,86

Fonte: Relatório de Gestão IFBA, 2015

Ensino Médio Integrado					
CAMPUS	CURSO	2015			
		Ingressante	Matrícula	Concluinte	Índice de Evasão (%)
IRECÊ	Biocombustíveis	29	102	28	18,62
	Eletromecânica	30	82	12	7,31
	Informática	29	94	11	31,91
	TOTAL	88	278	51	19,78
JEQUIÉ	Informática	54	54	24	0
	Eletromecânica	65	65	07	0
	TOTAL	119	119	31	0
FEIRA DE SANTANA	Edificações	29	163	-	12,88
	Eletrotécnica	28	117	-	16,23
	TOTAL	57	280	-	14,28
ILHÉUS	Informática	57	178	28	0
	Seg.do Trabalho	57	194	34	13,91
	TOTAL	114	372	62	1,34
SEABRA	Informática	105	105	30	0
	Meio Ambiente	-	-	-	0
	TOTAL	105	105	30	0
JACOBINA	Informática	40	99	03	47,47
	Eletromecânica	40	82	07	62,19
	Mineração	70	91	04	87,91
	TOTAL	150	272	14	65,44
TOTAL GERAL		2.419	7.152	1.027	13,99

Fonte: Relatório de Gestão IFBA, 2015

2.1.3.2 Ensino Médio e Ensino Médio Integrado, etapa final da educação básica

2.1.3.2.1 Ensino médio

Saviani (1997) postula que a educação tem por função social produzir em cada sujeito a humanidade que é construída historicamente e coletivamente por um grupo de pessoas. A educação escolar é fundamental para o

desenvolvimento humano, uma vez que fornece elementos que possibilitam a formação de um sujeito crítico, com conhecimentos historicamente formulados. Por intermédio da educação escolar, as pessoas têm o acesso a informações, as quais elas aprendem a distinguir entre as verdadeiras e falsas, a discernirem o que é consistente do inconsistente, o irrelevante do que é relevante, isto é, aprendem a discriminar os conhecimentos. Compartilhando dessa concepção acerca da importância da educação na formação dos sujeitos, é que se estabelece um espaço nesta dissertação, para pontuar brevemente alguns aspectos teóricos, históricos e legais sobre o ensino médio.

Após 21 anos de ditadura militar, o Brasil volta a ser governado por um presidente eleito, as configurações sociais foram se modificando em tono de uma concepção de democracia, nesse cenário, em 1988 é editada a nova Constituição Federal. E mais tarde inspirada pelos ideais Constitucionais, é editada a LDB nº 9.394/96. Destaca-se nessa nova LDB a organização da educação brasileira em ensino básico e superior. O ensino médio é demarcado como uma última etapa do ensino básico, mas não obrigatório, a indispensabilidade educacional compreendia a faixa etária de 06 a 14 anos. Mas, com a emenda constitucional nº 59 de 2009 ampliou-se a obrigatoriedade para crianças de 04 e 05 anos na educação infantil e adolescentes entre 15 a 17 anos, assim abrangendo o ensino médio. Mais tarde, a emenda constitucional, ganhou um reforço com a Lei nº 12.796, de 04 de abril de 2013, que alterava algumas diretrizes da LDB nº 9.394/96, uma das modificações realizadas foi de estender a obrigatoriedade do ensino para indivíduos de 4 a 17 anos.

Em 2014 a Lei nº 13.005 que aprovava o Plano Nacional de Educação, com a vigência de 10 anos, estabeleceu como meta nº 3 universalizar o ensino médio até 2016. O PNE de 2014 a 2024, planeja o cumprimento da universalização do ensino médio que já fora acrescida na LDB pela Lei nº 12.061 de 27 de outubro de 2009. No entanto, essa última, faz referência em atender o público do ensino médio quando este demandar. Todavia, no PNE a meta é direcionada a toda a população de 15 a 17 anos. Para que esse fim seja cumprido o plano traça as seguintes estratégias:

3.1) institucionalizar programa nacional de renovação do ensino médio, a fim de incentivar práticas pedagógicas com abordagens interdisciplinares estruturadas pela relação entre teoria e prática, por

meio de currículos escolares que organizem, de maneira flexível e diversificada, conteúdos obrigatórios e eletivos articulados em dimensões como ciência, trabalho, linguagens, tecnologia, cultura e esporte, garantindo-se a aquisição de equipamentos e laboratórios, a produção de material didático específico, a formação continuada de professores e a articulação com instituições acadêmicas, esportivas e culturais;

3.2) o Ministério da Educação, em articulação e colaboração com os entes federados e ouvida a sociedade mediante consulta pública nacional, elaborará e encaminhará ao Conselho Nacional de Educação - CNE, até o 2º(segundo) ano de vigência deste PNE, proposta de direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para os (as) alunos (as) de ensino médio, a serem atingidos nos tempos e etapas de organização deste nível de ensino, com vistas a garantir formação básica comum;

3.3) pactuar entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios, no âmbito da instância permanente de que trata o § 5º do art. 7º desta Lei, a implantação dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que configurarão a base nacional comum curricular do ensino médio;

3.4) garantir a fruição de bens e espaços culturais, de forma regular, bem como a ampliação da prática desportiva, integrada ao currículo escolar;

3.5) manter e ampliar programas e ações de correção de fluxo do ensino fundamental, por meio do acompanhamento individualizado do (a) aluno (a) com rendimento escolar defasado e pela adoção de práticas como aulas de reforço no turno complementar, estudos de recuperação e progressão parcial, de forma a reposicioná-lo no ciclo escolar de maneira compatível com sua idade;

3.6) universalizar o Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM, fundamentado em matriz de referência do conteúdo curricular do ensino médio e em técnicas estatísticas e psicométricas que permitam comparabilidade de resultados, articulando-o com o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica - SAEB, e promover sua utilização como instrumento de avaliação sistêmica, para subsidiar políticas públicas para a educação básica, de avaliação certificadora, possibilitando aferição de conhecimentos e habilidades adquiridos dentro e fora da escola, e de avaliação classificatória, como critério de acesso à educação superior;

3.7) fomentar a expansão das matrículas gratuitas de ensino médio integrado à educação profissional, observando-se as peculiaridades das populações do campo, das comunidades indígenas e quilombolas e das pessoas com deficiência;

3.8) estruturar e fortalecer o acompanhamento e o monitoramento do acesso e da permanência dos e das jovens beneficiários (as) de programas de transferência de renda, no ensino médio, quanto à frequência, ao aproveitamento escolar e à interação com o coletivo, bem como das situações de discriminação, preconceitos e violências, práticas irregulares de exploração do trabalho, consumo de drogas, gravidez precoce, em colaboração com as famílias e com órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à adolescência e juventude;

3.9) promover a busca ativa da população de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos fora da escola, em articulação com os serviços de assistência social, saúde e proteção à adolescência e à juventude;

3.10) fomentar programas de educação e de cultura para a população urbana e do campo de jovens, na faixa etária de 15 (quinze) a 17 (dezesete) anos, e de adultos, com qualificação social e profissional para aqueles que estejam fora da escola e com defasagem no fluxo escolar;

3.11) redimensionar a oferta de ensino médio nos turnos diurno e noturno, bem como a distribuição territorial das escolas de ensino médio, de forma a atender a toda a demanda, de acordo com as necessidades específicas dos (as) alunos (as);

3.12) desenvolver formas alternativas de oferta do ensino médio, garantida a qualidade, para atender aos filhos e filhas de profissionais que se dedicam a atividades de caráter itinerante;

3.13) implementar políticas de prevenção à evasão motivada por preconceito ou quaisquer formas de discriminação, criando rede de proteção contra formas associadas de exclusão;

3.14) estimular a participação dos adolescentes nos cursos das áreas tecnológicas e científicas (BRASIL, 2014).

Em 23 de setembro de 2016 é editado pelo governo de Michel Temer no diário oficial da união a Medida Provisória nº 746 que institui a política de fomento a implementação de escolas de ensino médio em tempo integral e altera as diretrizes da LDB nº 9.394/96 no que compete ao ensino médio. A medida provisória foi inspirada no Projeto de Lei nº 6.840/2013, elaborada pela comissão especial da Câmara dos Deputados Federais, destinada a promover estudos e proposições para a reformulação do ensino médio (CEENSI). Com a publicação da MP instalou-se uma preocupação entre os educadores, alunos, profissionais da educação e na sociedade em geral. Um dos pontos que mais afligiu a comunidade com a promulgação da MP foi a escassez dos diálogos necessários para a formulação de uma lei tão importante para educação. Diante de tantas manifestações contrárias a esse documento, o governo federal disponibilizou eletronicamente o texto da reforma para coletar sugestões. Entretanto, uma mudança tão significativa carecia de uma ampliação nos diálogos e que fosse elaborada coletivamente. Porém, em fevereiro de 2017 o Congresso Nacional aprovou a reforma e o presidente sancionou a Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro 2017.

As principais alterações da Lei mencionada acima compreendem: O aumento de forma progressiva da carga horário do ensino médio de 800 horas para 1400 horas. O currículo será norteado pela Base Nacional Comum Curricular - BNCC. O BNCC para o ensino médio divide os conhecimentos acadêmicos em 4 áreas: A área de linguagens no ensino médio com as disciplinas obrigatórias de língua portuguesa, educação física, língua inglesa e

artes; A área de matemática com a disciplina de matemática no ensino médio; A área de ciências da natureza no ensino médio, composta das disciplinas de física, química e biologia; A área de ciências humanas no ensino médio que tem como componentes as disciplinas de história, geografia, sociologia e filosofia. Sendo 60% da carga horária deve ser empregada com as disciplinas da BNCC e 40% com disciplinas optativas conforme o disponibilizado pela escola e o interesse do aluno. Além da BNCC o currículo será composto por itinerários formativos, assim, segundo a proposta o aluno poderá escolher a área que apresente mais habilidades e interesses, como a que pretende seguir em seu percurso acadêmico. De acordo com a Lei nº 13.415/2017 os itinerários formativos são: “I - linguagens e suas tecnologias; II - matemática e suas tecnologias; III - ciências da natureza e suas tecnologias; IV - ciências humanas e sociais aplicadas; V - formação técnica e profissional” (BRASIL, 2017). Cabe ressaltar, que os itinerários formativos deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, observando a relevância para o local no qual a escola está inserida. Ainda, salienta-se que quando foi publicada a MP nº 746/2016, as disciplinas de educação física, sociologia e filosofia não estavam inclusas nos componentes da BNCC, essas foram acrescentadas após a consulta pública.

2.1.3.2.2 Ensino médio integrado

Através do Decreto nº 5.154/2004 foi permitido que as instituições de ensino técnico de nível médio retomem o ensino médio integrado. Quando utilizado o termo ensino médio integrado, significa que ao mesmo tempo e com uma única matrícula em uma mesma instituição, o aluno cursa um ensino que o habilita em uma formação profissional e no ensino médio. Geralmente as instituições que oferecem essa modalidade de ensino são os institutos federais. O arranjo curricular é composto por disciplinas técnicas e propedêuticas, os alunos cursam um maior número de disciplinas em tempo integral, comparado ao ensino médio sem habilitação profissional.

A origem da forma integrada surge no renascimento e está associada a uma educação socialista, a qual tem por objetivo o ser omnilateral, isto é, formar o sujeito na sua integralidade física, mental, cultural, política, científico-tecnológica (CIAVATTA 2006). Segundo Ramos (2008), a educação integrada é

sustentada por dois pilares uma escola unitária e politécnica. Unitária garantindo o direito do conhecimento a todos, sem discriminação. Politécnica no sentido de uma educação que oportuniza a compreensão dos princípios científico-tecnológicos e históricos da produção moderna, de modo a orientar os alunos à realização de múltiplas escolhas. A autora corrobora também com a análise do conceito de integração no processo formativo em três sentidos que se completam. O primeiro sentido da integração é filosófico, relacionado a formação humana omnilateral, com base na integração de todas as dimensões fundamentais da vida que estruturam a prática social. As dimensões fundamentais são o trabalho, a ciência e a cultura. O trabalho compreendido no sentido ontológico, isto é, como processo inerente de formação e da realização humana e não como uma prática econômica de sustentabilidade financeira. A dimensão da ciência colabora com o processo formativo integrador do conhecimento elaborado pela humanidade através da interação sujeito – trabalho, que se legitimam socialmente como conhecimentos válidos, uma vez que explicam a realidade e proporcionam modificações nela. A cultura como dimensão integradora dos valores éticos, morais, simbólicos que constituem um grupo social. Dessa forma:

Compreender a relação indissociável entre trabalho, ciência e cultura significa compreender o trabalho como princípio educativo, o que não se confunde com o “aprender fazendo”, nem é sinônimo de formar para o exercício do trabalho. Considerar o trabalho como princípio educativo equivale dizer que o ser humano é produtor de sua realidade e, por isto, se apropria dela e pode transformá-la. Equivale dizer, ainda, que nós somos sujeitos de nossa história e de nossa realidade (RAMOS,2008, p.4).

O segundo sentido da integração é a indissociabilidade entre a educação profissional e a educação básica. É uma forma de se promover a unidade entre o trabalho intelectual e o manual, onde o jovem se relaciona com a técnica, tecnologia como ciência materializada em força produtiva, aprende o significado pleno, formativo do trabalho. Já o terceiro sentido da integração está associado a agregação dos conhecimentos gerais com os específicos formando uma totalidade curricular. Por isso, não há como desvincular as duas categorias de conhecimento, elas se completam (RAMOS, 2008).

Ciavatta e Ramos (2011), discorrem que para implementar um ensino médio integrado é necessário um projeto firme e coerente, o qual supere a

mentalidade conservadora dos padrões pedagógicos vigentes, bem como, de posições políticas contrárias a formação integrada e da educação emancipatória que possibilite uma visão crítica embasada no contexto histórico-social.

2.2 DEFICIÊNCIA, SOCIEDADE E REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

O tornar-se pessoa está ancorado na interação do sujeito biológico com o social e a cultura a qual está inserido. Assim, são muitos os fatores que contribuem para o desenvolvimento de um sujeito. Nas interações sociais, tanto um grupo de indivíduos (que estão representando um segmento da sociedade), quanto o sujeito por si mesmo categorizam as pessoas e os objetos que o cercam. Ao longo deste capítulo esses pontos de categorização e representação serão mais elucidativos por meio de assinalamentos dos autores que discutem a microsociologia e as representações sociais.

E durante o desenvolvimento humano, a pessoa se enquadra em muitas categorias sociais como por exemplo: homem, mulher, criança, adolescente, aluno, filho, mãe, pai, marido, esposa entre outros. Logo, em uma etapa qualquer do desenvolvimento, um sujeito não pertence apenas a uma categoria, e sim há muitas. Quando um aluno com deficiência começa a frequentar o ensino regular, ele está inserido em muitas categorias sociais e com suas representações que estão além da categoria social de pessoa com deficiência. Os trabalhos consultados por esta pesquisadora que versam acerca do acesso e permanência de alunos com deficiência no ensino regular, pouco abordam outras categorias sociais que o aluno pertence. Sabe-se que há vários fatores que influenciam no processo de ensino-aprendizado dos alunos, e os quais estão diretamente relacionadas as condições que favorecerão a permanência do aluno com deficiência no ensino regular. Nesse sentido, considerando a totalidade do sujeito que aprende, bem como, as necessidades de uma pessoa com deficiência, é de suma importância que este trabalho aponte os aspectos sociais da deficiência, como também, ressalte a fase do desenvolvimento humano que se encontra um estudante do ensino médio integrado. E da mesma forma, apontar como é construída uma representação social de um determinado sujeito e categoria social.

Acredita-se, que esses temas levantados acima, influenciam no acesso e na permanência do público alvo da educação especial no ensino regular. E o

conhecimento e reflexão sobre esses pontos podem contribuir com estratégias e ações para uma efetiva permanência desse público no ensino regular.

2.2.1 Deficiência e Sociedade Breve histórico da relação deficiência e sociedade

Para compreender a relação atual da sociedade com a deficiência, é imprescindível lembrar alguns aspectos sobre o entendimento da deficiência e o atendimento destinados a essas pessoas ao longo da história.

Em diversas épocas e culturas, o entendimento sobre a deficiência e o atendimento prestado a essas pessoas, foram diversificados. Contudo, como assinala Lobo (2008) encontra-se no contexto histórico uma constante sobre o atendimento das pessoas com deficiência, a marginalização, os “infames da história”. Ao longo da história utilizou-se de termos para definir a pessoa com deficiências tais como: Idiota, imbecil, cretino, teco, manco, excepcionais, dementes, mudo, entre outros.

Na antiguidade e idade média, o entendimento da causa da deficiência estava relacionado as ideias místicas, sobrenaturais e judaico-cristã. As pessoas com deficiência eram impuras, representações de pecados cometidos por seus familiares e por eles mesmos. Por isso, viviam a margem da sociedade, invisíveis e abandonados à própria sorte. Destaca-se que a partir das ideias cristãs sobre a deficiência encontradas no novo testamento iniciaram um processo de maior atenção as pessoas com deficiências pela sociedade. A deficiência foi empregada como uma forma de manifestações dos preceitos de Deus, por intermédio da cura pelos milagres, do amor ao próximo, acolhimento. Assim, começa por alguns segmentos da sociedade a assistência aos desvalidos, as obras de caridade.

Com o advento do iluminismo, despontou a revolução intelectual. O valor humano estava evidenciado, logo, esforços foram demandados para entender os problemas vividos pelas pessoas deixadas a margem da sociedade. Sendo assim, as concepções em torno da deficiência ganham um novo olhar, o qual abandonava a visão mística para ser entrevistado pelos pressupostos da razão. As transformações foram expressivas, principalmente quando a tese da

organicidade se destacou em relação as explicações sobre a causa da deficiência, sobrepondo-se as proposições religiosas.

Diante dessa nova concepção de pensar a organização social, os intelectuais da época constataram que os hospitais de caridade, asilos, abrigos não eram suficientes para sanarem as dificuldades encontradas pelos pobres, marginalizados e deficientes. A partir disso, construiu-se o pensamento que a sociedade necessitava de organizações em separado que encarregassem dos atendimentos e interesses de cada grupo segregado (SILVA,1987).

2.2.1.1 Paradigma de Institucionalização

Com base no pensamento iluminista, a sociedade diversifica sua relação com a pessoa com deficiência. Com essas novas vicissitudes do século XVIII, inicia-se as iniciativas de institucionalização, com possibilidades de tratamento médico e estratégias de ensino. Conforme Aranha (2001), a institucionalização foi o primeiro paradigma formal aplicado na relação sociedade e deficiência. Definiu-se pela retirada das pessoas com deficiência do seu ambiente social de origem, os quais eram direcionados a instituições residenciais ou escolas especiais que constantemente situavam-se longe dos locais de origem da pessoa com deficiência. Dessa forma, permaneciam isoladas dos demais segmentos da sociedade.

Assim, nasce as primeiras instituições especializadas para a educação dos cegos e surdos no panorama mundial.

- 1760 – Instituto Nacional de Surdos-Mudos na França;
- 1784 – Instituto dos Jovens Cegos na França;
- 1832 – Primeiro instituto para pessoas com deficiência física na Alemanha;
- 1848 – Início oficial do atendimento da pessoa com deficiência mental nos Estados Unidos.

No Brasil, não poderia ser diferente, seguindo os caminhos trilhados pela Europa, inicialmente a deficiência estava inserida a margem da sociedade junto aos miseráveis. No Brasil colonial cumprindo as delegações da coroa portuguesa, foram construídas casas de misericórdia, inicialmente, mantidas pela comunidade, para assistir os doentes e pessoas com deficiência desprovidos de

fortuna. No entanto, o “peso” acarretado pelos intitulados aleijados, loucos, mancos, ceguinhos, mudinhos, foi aderido pelos familiares, e negligenciado pelo Estado e a sociedade. Os afortunados com idade escolar estudavam na Europa. Após o término de seus estudos, retornavam ao Brasil. Essas práticas de estudar fora do país possibilitaram a renovação cultural, e o surgimento de novas ideias e modelos para o ensino de pessoas com deficiência foram implantadas. Além de acompanhar o desenvolvimento da ciência médica, o paradigma de institucionalização representava um ganho socioeconômico para a sociedade, pois com a retirada das pessoas com deficiência de suas famílias, os familiares dedicavam-se para a vida produtiva no crescente processo de industrialização que emergia (LOBO, 2008).

2.2.1.1.1 Instituto Nacional de Cegos

Jose Alvares de Azevedo um jovem brasileiro cego, retornou de Paris, onde estudou no Instituto dos Jovens Cegos da França. Em seu país de origem, atuando como professor particular de uma menina cega, nessa relação, conheceu o pai da aluna o senhor Xavier Sigaud. Os dois fomentaram a ideia de abrir um instituto similar ao francês no Brasil. Dom Pedro II, atento e fascinado pelas iniciativas europeias apoiou a idealização.

Admirado com os progressos de aprendizagem de sua filha pelo sistema braile, levou a presença do imperador o jovem professor, cuja eloquência resultou no decreto imperial 1429 de 12 de setembro de 1854, que criava o Imperial Instituto dos Meninos cegos, inaugurado solenemente em 17 de setembro do mesmo ano, no morro da Saúde (LOBO, 2008, p. 412).

Conforme Lobo (2008), o Instituto de Cegos no Brasil, iniciou suas atividades oferecendo 30 vagas para pessoas cegas de ambos os sexos, sendo 20 vagas gratuitas para quem não poderia pagar e 10 vagas para alunos abastados com taxas anuais de 400 mil-réis mais a pensão de 200 mil-réis em joias. Porém, apenas dez vagas foram ocupadas no primeiro ano. Desde a implantação até 1872, a instituição recebeu 64 estudantes, sendo um número baixo de alunos cegos matriculados em relação ao quantitativo de três vezes mais de pessoas que responderam apresentarem deficiência visual no censo da época. Inicialmente, o curso era de 6 anos, posteriormente passou a 8 anos, no entanto, aos alunos pobres não terminavam o curso, contudo, permaneciam na instituição. O regulamento da instituição estimulava a institucionalização desses

alunos, uma vez que poderiam ocupar cargos de repetidor e professor. Já em 1911 as vagas são ampliadas para outras atividades laborais, como para a formação de operários. Com o intuito de reduzir a institucionalização e reforçar os aspectos educacionais o Governo promulgou um novo regulamento, o qual disciplina:

Os alunos desvalidos que não puderem continuar no Instituto, nem como aspirantes, nem como operários, terão o destino que o Governo julgar conveniente. O mesmo se praticará para aqueles que, tendo atingindo os 22, salvo se obtiverem anos de idade, não houverem terminado o curso literário, salvo se obtiverem licença do Governo para continuar no Instituto até a conclusão do dito curso. O Governo providenciará de maneira que os alunos de que trata precedentemente não fiquem expostos à miséria, criando para esse fim casas de trabalho, fundando asilos para os inválidos ou auxiliando as associações que se destinarem velar pela sorte delas (ASSISTÊNCIA *apud* LOBO, 2008, p.474).

Pensando no aprimoramento do Instituto, seu diretor Benjamin Constant, propôs a autonomia financeira, por meio da criação de loterias. A autonomia financeira, viabilizou a ampliação do currículo pedagógico e o número de vagas. Mesmo com essas novas possibilidades de desenvolvimento educacional, Lobo (2008), discorre que nos relatórios da instituição foram encontradas algumas dificuldades tais como: Precariedade do material didático e das oficinas, pois os materiais eram importados de Paris. Os livros com pontos que ocupavam mais espaços e mais caros do que os demais. Mesmo com tantas dificuldades encontradas durante a gestão de Benjamin Constant, os ganhos para a educação de cegos foram maiores, em reconhecimento a sua contribuição, o Instituto Nacional dos Cegos foi rebatizado como Instituto Benjamin Constant.

2.2.1.1.2 Instituto dos Surdos-Mudos

Conforme Lobo (2008) até o início do séc. XX, as discussões em torno da causa da deficiência auditiva compreenderam duas teses. A primeira, uma afecção mental, pertencente a classe de “depressões nervosas”, aferido ao idiota, a surdez, por falta da ausência da linguagem, comprometia mais a evolução dos atendimentos, sendo assim, os surdos pertenciam a categoria dos imbecis. Na segunda tese, compreendia que a surdez resultava dos casamentos consanguíneos, e que os surdos-mudos manifestariam diversos graus de inteligência. Mas comparados aos ouvintes e falantes da mesma idade foram

vistos como, um ser moralmente incompleto, o qual apresentaria sempre uma inteligência igual de uma criança.

A fundação de um instituto para surdos-mudos comparada a criação do instituto de cegos, foi mais oscilante e precária, devido, as concepções da época em relação aos surdos-mudos, a qual considerava-os inferiores aos cegos no que diz respeito as possibilidades de inteligência. O processo de implementação do instituto para surdos-mudos, surge com a carta de apresentação do senhor H Ernest Huet, enviada pelo ministro da Instrução Pública da França, com a finalidade de oferecer o trabalho do professor surdo ao governo brasileiro. Num primeiro momento, ele foi designado para trabalhar no Colégio Vassimon, como professor de dois alunos surdos-mudos. Conseqüentemente, em 1886 é inaugurado por Dom Pedro II o Instituto dos Surdos-Mudos, direcionado a educação literária e o ensino profissionalizante para garotos surdos-mudos.

O curso foi fixado em cinco anos e compreendia as seguintes matérias: “leitura, escrita, doutrina cristã, aritmética, geometria elementar, desenho linear, elementos da história e geografia, principalmente nacionais, português e contabilidade” (ASSISTÊNCIA *apud* LOBO, 2008, p. 419).

Com a falta de informações sobre os resultados da instituição, o secretário do Império ordenou uma inspeção no local. De acordo com o relatório de Tobias Rabello Leite (*apud* LOBO, 2008, p. 214), a instituição encontrava-se em um completo abandono, sem livros e profissionais capacitados. Diante das condições encontradas, Tobias Leite assume a direção da instituição. Nessa nova gestão as estratégias educacionais são retomadas, livros são encomendados da França e traduzidos no instituto. Perante as condições físicas da instituição e com sérias dificuldades em manter a moralidade, a seção feminina é extinta em 1872. Todavia, em 1905 o diretor da época demonstrou suas insatisfações sobre a impossibilidade da educação das meninas. Sem embargo, em 1911 um decreto disciplinou sobre a criação da seção feminina, porém, apenas em 1932 as alunas seriam admitidas na instituição.

Da mesma forma que o instituto de Cegos, a preferência de matrículas destinava-se aos alunos sem condições financeiras, os quais viveram na instituição em regime de internato, permanecendo até os 18 anos. O regulamento do instituto estabelecia a obrigatoriedade de os alunos trabalharem

em oficinas de sapataria, encadernação e horticultura para o fornecimento de alimentos para os próprios internos.

Aos artefatos das oficinas dá-se um valor, do qual a metade é recolhido ao Tesouro Nacional como indenização da matéria-prima, a outra metade é recolhida à Caixa Econômica, e escriturada em caderneta no nome de cada aluno que tira o capital e juros quando deixar o Instituto (LEITE *apud* LOBO, 2008, p. 424).

Ao longo de seus anos históricos destinados à educação dos surdos-mudos o instituto foi influenciado pelos métodos pedagógicos utilizados pelo Instituto de Paris, oscilando entre o método oral puro e o combinado de linguagem oral e escrita. Com o objetivo de atingir os resultados pretendidos, o professor do surdo-mudo o acompanhava em todas as atividades diárias, com o propósito de ensinar em todos os momentos a palavra articulada, evitando os sinais. Em 1957 ocorreu a mudança do nome da instituição, sendo denominada de Instituto Nacional de Educação de Surdos - INES.

2.2.1.1.3 Instituições para Deficiência Intelectual

O asilo dos meninos desvalidos na cidade do Rio de Janeiro foi decretado em 1854, mas seu funcionamento iniciou apenas em 1875, sendo renomeado como Instituto Profissional João Alfredo. Em 1887, através das doações da população e do comércio, com as intenções de promover a benevolência através da caridade aos menos afortunados é construída a Casa São José.

Com a perspectiva higienista em 1901 foi fundada no Rio de Janeiro o Instituto de Proteção e Assistência à Infância, a primeira de algumas filiais no território brasileiro. A instituição tinha por objetivo promover a assistência aos bebês, nascidos prematuros, tal como as crianças doentes ou deficientes. Dado a existência de uma preocupação com as crianças pobres que sofriam maus-tratos, entregue a mendicância, ou exploradas moralmente e abandonadas.

Apercebe-se que essas instituições iniciais denotavam um caráter filantrópico e caridoso de uma população que mais se beneficiava por questões religiosas e sociais, do que por uma preocupação social e do Estado em reconhecer a necessidade de atendimento aqueles que nasciam com algum comprometimento em seu desenvolvimento.

No início do século XIX, epistemologicamente a deficiência intelectual, foi entendida como idiotismo e imbecilidade. Tal comprometimento, estava aquém

à loucura, “o idiota, lesionado maior, mais que o louco, classificado como degenerado superior, seria o representante do último grau da escala regressiva de degenerescência, a ameaça da deterioração completa das características da espécie” (LOBO, 2008, p.361). Contraditoriamente, ocupando o mesmo espaço dos loucos nos hospícios, que desponta novas possibilidades conceituais sobre o idiotismo. A psiquiatria francesa buscando a etiologia das doenças mentais, contribui com a classificação de quatro categorias sobre o idiotismo, dentro delas, destaca-se a 2ª categoria, na qual a criança nascia normal, mas devido a uma educação mal direcionada, a levava a se tornar um idiota. Dentro desta perspectiva que o meio e a educação seriam capazes de influenciar na aquisição do idiotismo, desencadeou o pensamento de Séguin em que a educação poderia corrigir e recuperar aqueles que demonstravam tais características. Séguin, introduz a ideia de que as características da idiotia seria uma etapa dentro do desenvolvimento humano, em que todas as crianças normais transcenderiam, mas os deficientes mentais continuariam nessa etapa do desenvolvimento. Dessa forma, a deficiência mental, não seria uma doença e sim um atraso no desenvolvimento normal (LOBO, 2008).

A literatura histórica sobre a educação de crianças com deficiência intelectual, muitas vezes, não cita esses primeiros passos da educação das crianças com o idiotismo dentro dos hospícios. A razão para pouca atenção a esse momento histórico, não é conhecida. Entretanto, compartilha-se do pensamento de Muller (2000), que a história da educação especial e da psiquiatria infantil se inter-relacionam nas questões que envolveram as crianças com autismo e com deficiência intelectual. Dessa maneira, faz-se necessário pontuar alguns aspectos da história do primeiro atendimento educacional no Brasil para esse público.

Como já foi mencionado anteriormente, as crianças pobres com idiotismo foram internadas em hospícios juntamente com os doentes mentais, sem divisão em alas de adulto e de crianças. Em uma sindicância, com o objetivo de inspecionar o Hospício Nacional de Alienados na cidade do Rio de Janeiro, a qual, nesse momento histórico foi a capital do país. Diante do estado de desordem que se encontravam as crianças naquele espaço, a comissão sugeriu que o Ministro estabelecesse a transferência das crianças para um pavilhão

vazio que estava ao lado da lavanderia. Assim, em 1903 surge o Pavilhão Bouneville, que conforme Muller (2000) é “uma valiosa fonte de estudo para educação especial, pois contradiz a afirmativa de ausência de atendimento médico-pedagógico a esta clientela” (p.82).

Bilac (*apud* Muller, 2000, p. 6), em seu relatório descreve que o pavilhão foi composto por três salas, uma para meninos, outra para meninas, sendo a terceira funcionava como escola, localizava-se frente a um “jardim geométrico”, no qual ocorriam muitas atividades pedagógicas e de reabilitação. Nesse jardim, ocorria um ensino preparatório, no qual, através do brincar, elas aprendiam. Após a esse ensino preparatório, elas iniciavam o ensino das letras “através de letras de madeira e de grandes quadros murais e de giz, permanecendo as crianças sentadas em carteiras coletivas de quatro lugares” (p.90). Essas práticas escolares foram inspiradas no método de Bouneville, autor que evidenciou uma educação médico-pedagógica. As intervenções pedagógicas foram aplicadas das mais simples até atingir as mais complexas de acordo com o progresso dos alunos. De acordo com Muller (2000), o método foi uma proposta inovadora, mesmo com base no tratamento moral, pois resgatou a humanidade na criança, constatando que a educação é possível e frutuosa. Através do método, a criança deveria ser estimulada com atividades prazerosas e diversificadas, percebendo a relevância do lúdico para as práticas pedagógicas.

Observa-se na literatura poucos registros e diálogos sobre essa iniciativa de educação especial nos hospícios, bem como, ao atendimento das pessoas com deficiência intelectual na época. A educação para esse público foi silenciada por um bom tempo pelo governo, mesmo com a criação dos institutos, para cegos e para surdos, no advento da República não houve iniciativas para implantação de uma instituição que atendesse as crianças com deficiência intelectual. Desse modo, foi a partir da década de 20 que por iniciativa da sociedade civil, novas instituições voltadas para outras deficiências começaram a surgir no Brasil.

No que se refere as que dedicavam assistência a deficiência intelectual, influenciado pelas ideias de Pestalozzi, sucedeu em 1926 a criação do Instituto Pestalozzi de Canoas, no Rio Grande do Sul. As instituições de educação para

os alunos com deficiência intelectual, deslançaram com Helena Antipoff quando iniciou seus trabalhos a convite do governo na Escola de Aperfeiçoamento de Belo Horizonte. Com fortes apoios da sociedade civil e do governo, ela criou em 1932, a Sociedade Pestalozzi de Belo Horizonte. Em 1945, foi fundada a Sociedade Pestalozzi do Brasil; em 1948, a Sociedade Pestalozzi do Estado do Rio de Janeiro; e, em 1952, a Sociedade Pestalozzi de São Paulo. As instituições Pestalozzi, em um primeiro momento manifestaram um caráter assistencial, apesar disso desenvolveram um trabalho educacional e profissional com os assistidos. Ocorriam oficinas pedagógicas, nas quais, o jovem com deficiência mental aprendia competências para a realização de atividades laborais. Os movimentos sociais continuaram intensamente, e em 1954 na cidade do Rio de Janeiro foi fundada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE, por iniciativa de uma mãe americana de uma criança com deficiência mental. Os pais e simpatizantes com a causa organizaram-se, e mais APAES foram fundadas pelos pais. Esse movimento social incentivou um olhar diferenciado do governo brasileiro para a causa das crianças com deficiência mental, desta maneira, os poderes Executivo e Legislativo apoiaram as iniciativas, contribuíram com leis e convênios para as instituições (MAZZOTTA, 2005).

Como se pode notar o paradigma de institucionalização caracterizou-se pela retirada das crianças com deficiência do âmbito familiar e social, e colocando-as em locais especializados, com o intuito desses suprirem as necessidades da vida diária e escolares de acordo com pensamento dos idealizadores da época. Conforme Aranha (2001), essas instituições foram segregadoras, pois as pessoas com deficiência permaneciam em isolamento social, por mais que as intenções motivadoras de fundação fossem a proteção, o tratamento e o processo educacional. Goffman (*apud* Aranha, 2001, p. 8), testifica que a experiência em estar institucionalizado, afasta expressivamente o sujeito da sociedade, formando um vínculo com a instituição, o qual dificilmente é rompido, assim se torna institucionalizado.

Observa-se até aqui com base no contexto histórico apontado até momento, que ao longo da história as concepções sobre a deficiência, bem como, a forma e as intenções do atendimento passaram por diversas

transformações, as quais são significativas e apontam para uma positividade. Por mais, que haja muito ao que se fazer em prol das pessoas com deficiência, ou que ocorram críticas a esse passado, é de suma importância que olhemos os fatos históricos com a visão epistemológica da época, e as condições proporcionadas pela ciência que emergia e se solidificava. Com essa perspectiva, pode-se inferir que o movimento de formação de instituições especializadas em cada tipo de deficiência, foi muito importante para entender os discursos e práticas em torno das deficiências. O paradigma de institucionalização, por mais que tenha separado os diferentes dos “ditos normais” em instituições que interlaçavam ideias assistencialistas e educacionais, foi de suma importância para acender uma nova chama aos diálogos sobre as necessidades e possibilidades das pessoas com deficiência no Brasil.

No entanto, esse paradigma começou a ser questionado por diversos setores da sociedade. No âmbito político, ocorria o interesse do sistema em terminar com a institucionalização, uma vez que a manutenção das pessoas com deficiência em instituições acarretava muitas despesas sem retorno financeiro, pois não havia produtividade. Dessa forma, o sistema apresentava o discurso de autonomia e produtividade para terminar com a institucionalização. De outra forma, havia um processo geral de reflexão e crítica sobre os direitos humanos das minorias, conjuntamente, com as críticas por parte da comunidade científica e diferentes categorias profissionais. Adicionado a isso, o paradigma de institucionalização obteve insucesso no restabelecimento e no funcionamento normal do sujeito com deficiência, tanto nas relações interpessoais quanto na integração a sociedade por meio da produtividade na educação e no trabalho (ARANHA, 2001).

2.2.1.2 Paradigma de Serviços ou de Integração

A década de 60 foi marcada por reflexões sobre os direitos humanos, o qual fortaleceu as críticas sobre o paradigma de institucionalização, surgindo o movimento de desinstitucionalização.

[...] o conceito da integração, fundamentado na ideologia da normalização, a qual advogava o “direito” e a necessidade de as pessoas com deficiência serem “trabalhadas” para se encaminhar o mais proximamente possível para os níveis da normalidade,

representada pela normalidade estatística e funcional. Assim, integrar, significava, sim, localizar no sujeito o alvo da mudança, embora para tanto se tomasse como necessário mudanças na comunidade (ARANHA, 2001, p 16).

Segundo a autora citada acima, fazia-se necessário mudanças na sociedade para integrar a pessoa com deficiência, tornando-a acessível a qualquer cidadão, entretanto, isso não ocorreu. Esse paradigma consistia em criar para aqueles que estavam segregados, ambientes os mais idênticos ao normal vivenciados pela população em geral (SASSAKI, 2002). Aranha (2001) postula que no paradigma de integração, a sociedade garantia serviços e recursos que remodelavam as pessoas com deficiência para se aproximarem a uma normalidade fundamentada em conceitos médicos. Por meio dessa concepção filosófica, despontaram as escolas especiais, as classes especiais dentro da escola regular, como também, as casas de passagens, centros da vida independente e as oficinas profissionais dentro dos centros de reabilitação. A estrutura escolar buscava a modificação da pessoa com deficiência, pretendendo o seu ajustamento ao padrão estabelecido.

O modelo de atenção adotado passou a se constituir de três etapas: a primeira, de avaliação, onde uma equipe de profissionais identifica o que, em sua opinião, necessita ser modificado no sujeito ou em sua vida, de forma a torná-lo o mais “normal” possível. A fase seguinte, consequência desta e a ela consequente, chamada de intervenção (ensino, treinamento, capacitação etc.), onde profissionais passam a oferecer atendimento formal e sistematizado ao sujeito em questão, norteados pelos resultados e decisões tomados na fase anterior. À medida que os objetivos vão sendo alcançados e a equipe considera que a pessoa se encontra pronta para a vida independente na comunidade, efetiva-se a última fase, constituída do encaminhamento ou re-encaminhamento desta para a vida na comunidade (ARANHA,2001, p.16-17).

O paradigma de integração, recebeu críticas desde o seu início na década de 60, essas procedentes da comunidade científica e das organizações que representavam as pessoas com deficiências, as quais apresentavam em seu quórum fundador os próprios sujeitos das reivindicações.

As reprovações ao paradigma, resultaram das dificuldades encontradas pelas pessoas com deficiência no processo de normalização, por mais que elas atingissem os objetivos de vida independente e produtiva, os entraves também estavam nos serviços prestados formalmente pela comunidade. Além do que, dificilmente se pode esperar que uma pessoa com deficiência atinja um aspecto

e um funcionamento igual das pessoas sem deficiência, devido as características e comprometimentos resultantes da própria deficiência. E dificilmente um sujeito será igual ao outro, indiferente de apresentar deficiências marcadas em seus corpos (ARANHA, 2001).

Consequentemente, a ideia de normalizar as pessoas com deficiência perdeu o vigor, em compensação as discussões em torno da deficiência evidenciaram cada vez mais a perspectiva social, reconhecendo a pessoa com deficiência indiferente do grau de comprometimento apresentado, detentora dos mesmos direitos e oportunidades de todos os cidadãos. Nesse sentido, não bastava apenas ofertar os serviços necessários para o atendimento da condição específica da pessoa com deficiência, mas sim, a sociedade se organizar de forma a garantir o acesso aos bens sociais para todas as pessoas, indiferente da sua condição social.

2.2.1.3 Paradigma de Suporte ou de Inclusão

A inclusão social está alicerçada em um pressuposto diferenciado do que os demais paradigmas de compreender a relação da sociedade com a deficiência, essa fundamenta-se no modelo social da deficiência. O modelo social da deficiência entende que as dificuldades encontradas pelas pessoas com deficiência não se referem apenas as suas condições específicas, mas também, a como a sociedade está organizada para ser acessível a todos. Para o modelo social da deficiência, a sociedade gera os problemas para as pessoas com deficiência, por não está organizada para acessibilidade de todos os cidadãos, ela causa a incapacidade ou desvantagem no desempenho de papéis sociais (SASSAKI, 2002). A nova forma de conceber a relação deficiência e sociedade formula um novo paradigma o de suporte ou inclusão.

Conforme Aranha (2001), o paradigma de inclusão pretexto o pressuposto em intervir em todas as instancias que contextualizam a vida da pessoa com deficiência com a função de promover ajustes necessários para permitir o acesso aos espaços comuns da convivência em sociedade, sendo eles físicos, materiais, humanos, legais, sociais, entre outros. A busca por essas condições que garantam o acesso e a participação da pessoa com deficiência ocorre através da provisão de suportes físicos, psicológicos, sociais, instrumentais. Esses suportes apresentam a incumbência de inclusão social. Nesse sentido, a

comunidade se reorganiza para permitir a equidade de direitos a todos aqueles que precisam e desejam acessar os recursos disponíveis na sociedade.

Não haverá inclusão da pessoa com deficiência enquanto a sociedade não for inclusiva, ou seja, realmente democrática, onde todos possam igualmente se manifestar nas diferentes instâncias de debate e de tomada de decisões da sociedade, tendo disponível o suporte que for necessário para viabilizar essa participação (ARANHA 2001, p. 20).

De acordo com esse pensamento a inclusão social é responsabilidade de todos os cidadãos e não apenas das pessoas com deficiência ou das entidades que representam os direitos desse público. Diante dessa perspectiva, a educação com a sua importante função social, política no desenvolvimento da sociedade, bem como, na contribuição da formação dos sujeitos, não poderia deixar de se comprometer com a inclusão social.

A partir da organização das entidades em prol dos direitos das pessoas com deficiência, como também, com o aumento das discussões sobre a inclusão social desse público no meio acadêmico, novas aquisições legais foram alcançadas por esse público. Uma das mais recentes e significativas é a Lei Brasileira de Inclusão. Em conformidade com essa Lei, a pessoa com deficiência é:

[...] aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2015, p. 17).

Pode-se inferir que a referida Lei é um marcador histórico para a inclusão social das pessoas com deficiência na sociedade. É um balizador que constitui uma nova possibilidade de relação da sociedade com a pessoa com deficiência. Uma relação ancorada no poder de transformação da sociedade, a qual possa compreender suas limitações quanto ao se tornar acessível a todos. E a partir disso, promover as mudanças necessárias para alcançar uma efetiva inclusão para que todos possam usufruir dos bens sociais.

2.2.2 Deficiência e Sociedade: Interações do Cotidiano

Na interação social subjetiva, face a face, dos encontros cotidianos, o indivíduo categoriza socialmente o outro, o parceiro da relação. Em um primeiro contato os sujeitos da relação já estabelecem a categoria que cada um pertence, por meio dos atributos considerados como comuns e procedentes de cada

categoria construída socialmente. Na relação social quando o indivíduo é desconhecido do observador, este através da conduta e aparência do sujeito observado obtém informações que lhe concedem empregar a experiência anterior que desfrutou com indivíduos aproximadamente parecidos. Dessa forma, o observador atribui características e estereótipos que não comprovam pertencer ao indivíduo observado (GOFFMAN, 2005). A categoria e atributos configuram a identidade social do indivíduo. A identidade social proporciona o reconhecimento social do sujeito, a qual é formada coletivamente e individualmente. As ideias preconcebidas referentes a uma pessoa são convertidas em expectativas normativas e em exigências rigorosas. As expectativas e exigências que são imputadas aos demais, ou seja, que o sujeito imagina, interpreta sobre o outro indivíduo é a identidade social virtual. Porém a categoria e atributos que o indivíduo revela possuir descreve a sua identidade social real (GOFFMAN, 1988).

Ainda, sobre as interações sociais Moscovi (2009) postula que elas emergem dos contatos entre duas pessoas ou grupo que se configuram em representações sociais. Por mais que o indivíduo que recebe uma informação procure atribuir um significado, ele está sob o controle das representações sociais. As representações sociais são constituídas internamente, mentalmente dentro do pensamento do sujeito por meio de um processo coletivo, o qual influencia o comportamento daqueles que estão inseridos socialmente no contexto. Elas derivam das ações e comunicações dos indivíduos com o coletivo, “adquirem vida própria, circulam, se encontram, se atraem, se repelem e dão oportunidade ao nascimento de novas representações, enquanto velhas representações morrem” (p.41). Sendo assim, as formas, os conteúdos, os significados do ambiente físico e social estão fixados em representações, as quais moldam as atitudes e comportamentos das pessoas.

A vista disso, a percepção e a relação de pessoas de um determinado ambiente social, referente a deficiência estará imerso em uma variedade de concepções construídas ao longo dos anos, mas transformando-se com o desenvolvimento da ciência e da sociedade. Mas, ainda a percepção sobre a deficiência está permeada por generalizações, mitos, aspectos religiosos, lendas, desinformação, linguagens que distorcem e dificultam a inclusão social.

No ponto de vista psicológico, Amaral (1995) assevera que as relações estão interlaçadas por emoções, sejam conscientes ou inconscientes, admitidas ou inconfessadas. Nesse sentido, quando uma pessoa sem deficiência se relaciona com uma pessoa com deficiência sentimentos como medo, cólera, desgosto, pena, atração, repugnância, entre outras emoções podem interpor a relação. Esses sentimentos podem emergir juntos ou isoladamente, com mais ou menos intensidade.

[...]a deficiência jamais passa “brancas nuvens”, pelo contrário: ameaça desorganizam, mobiliza. Representa aquilo que foge ao esperado, ao simétrico, ao belo, ao eficiente, ao perfeito... e, assim como quase tudo que se refere à diferença, provoca a hegemonia do emocional (AMARAL,1995, p.112).

Quando a pessoa se encontra em uma situação ameaçadora a sua constância emocional, ela utiliza mecanismos de defesa do ego. De acordo com Laplanche e Pontalis (2001), os mecanismos de defesa do ego são estratégias psicológicas empregadas pelas pessoas para a manutenção do equilíbrio intrapsíquico. Apresenta como finalidade afastar um evento que gera ameaça, insegurança, ansiedade, tensão a estabilidade emocional do sujeito. Buscam suprimir situações dolorosas e estão presentes no ajustamento e desenvolvimento da personalidade. Cabe frisar, que os mecanismos de defesas estão presentes em muitas situações vivenciadas pelas pessoas, e não se configuram apenas em processos patológicos. Logo, todas as pessoas utilizam ou já utilizaram algum mecanismo defensivo.

Conforme Amaral (1994) uma pessoa sem deficiência ao relacionar-se com uma pessoa com deficiência aciona mecanismos de defesa, pois o diferente representa muitas significações internamente no indivíduo. “Representa a consciência da própria imperfeição daquele que vê, espelha suas limitações” (AMARAL, 1994, p. 30).

[...] o deficiente é a própria encarnação da assimetria, do desequilíbrio, das des-funções. Assim, sua de figuração, sua mutilação, ameaça intrinsecamente as bases da existência do outro. Seu existir põe em movimento uma gigantesca pá de moinho que, descontrolada subitamente, ameaça transformar a energia gerada costumeiramente com tranquilidade, torrente quase incontrolável, o caudal de águas turbulentas (AMARAL,1994, p.30).

Frente a uma situação de ameaça as pessoas podem apresentar dois tipos de comportamento o ataque e a fuga, esquiva do que compromete o

equilíbrio psíquico. Em conformidade com Amaral (1995), o ataque é um enfrentamento daquilo que é considerado uma ameaça à integridade do sujeito, da sociedade. Nesse caso, o diferente, o inconveniente, o que foge as regras sociais é atacado, com isso é liquidada a ameaça representada por eles. Esse mecanismo de ataque, pode ser observado na história da deficiência, por exemplo, quando as crianças nasciam com alguma deficiência e eram mortas.

No entanto, atualmente, devido a formação social baseada na moral judaico-cristã, é mais habitual as pessoas apresentarem comportamentos de fuga e esquivas em relação a pessoa com deficiência. Segundo Amaral (1995) uma das formas mais frequentes em fugir das questões que envolvem a deficiência é por intermédio da rejeição, que pode ser manifestada através do abandono, superproteção e negação. A explicitação da rejeição é o abandono, o qual foi evidenciado nas sociedades antigas e hoje é assinalado pela história da educação especial. Não obstante, o abandono das pessoas com deficiência não ocorre somente por uma forma literal. Ele pode suceder de modo implícito, indireto, principalmente na atualidade, por falta de investimento, seja emocional, de dedicação, seja de acessibilidade, de omissões de direitos, entre outros. No caso da superproteção ela pode ser uma manifestação do mecanismo de defesa formação reativa. Nesse mecanismo de defesa, a pessoa converte um afeto, sentimento, em o seu oposto. Logo, a forma encontrada pelo indivíduo em lidar com a rejeição da deficiência é superprotegendo a pessoa com deficiência. Já a manifestação da rejeição por meio do mecanismo de defesa negação é por três formas: Atenuação; Compensação; Simulação. É importante frisar que a negação pode ser empregada por qualquer sujeito que entre em contato com a deficiência, até mesmo pelas pessoas com deficiência. A negação é expressa por comportamentos, falas diárias às pessoas com deficiência, bem como, sobre si mesmo quando oriundas de pessoas nessa condição. A forma de negação de atenuação da rejeição é revelada por comportamentos que possuem a intenção de amenizar a situação em que se encontra a pessoa com deficiência. Essa forma de negação pode ser esboçada pelas frases “Poderia ser pior. Não é tão grave assim” (AMARAL, 1995, p. 116). Quando a negação é utilizada na forma de compensação a palavra-chave é a conjunção adversativa, “mas”, por exemplo, “Deficiente físico, mas é tão inteligente” (AMARAL, 1995, p. 117).

Nessa situação, a autora chama a atenção que a conjunção, “mas” nega a condição da pessoa com deficiência física ser inteligente. Verbalizações desse tipo colaboram para a redução das potencialidades da pessoa com deficiência para as suas limitações. Já a simulação é uma negação da condição da deficiência, uma das exemplificações são através de verbalizações do tipo “É cega, mas é como se não fosse” (AMARAL, 1995, p. 117).

Silva (2006) corrobora que um mecanismo de negação social é o preconceito às pessoas com deficiência, uma vez que as diferenças apresentadas por elas representam a falta, carência, impossibilidade, fragilidade. Em uma sociedade que cultua o corpo útil, aparentemente saudável, a pessoa com deficiência em um primeiro momento suscita um estranhamento, em razão de evocar sentimentos sobre a fragilidade humana, motivados pelo inconsciente e socialmente, situação a qual as pessoas que não têm deficiência desejam negar.

Não os aceitamos porque não queremos que eles sejam como nós, pois assim nos igualaríamos. É como se eles nos remetessem a uma situação de inferioridade. Tê-los em nosso convívio funcionaria como um espelho que nos lembra que também poderíamos ser como eles. Esse potencial, que é real, em vista das trágicas mudanças que nos podem ocorrer, é que nos faz frágeis, uma vez que queremos ser sempre completos e constantes. O que também parece perturbar nos contatos com pessoas com deficiência é o fato de não sabermos como lidar com elas, posto que a previsibilidade é uma forte característica das relações sociais da contemporaneidade (SILVA, 2006, p.4)

Diante desse contexto, a autora citada acima assevera que as pessoas que não apresentam deficiência, buscam por meio do preconceito e da discriminação formas de se afastarem das pessoas com deficiência, ou seja, da condição em que se quer negar, fugir.

O preconceito é alicerçado a partir de atitudes associadas a um grupo delimitado, organizadas por intermédio de generalizações deformadas ou incompletas (ARONSON, 1999). Em outras palavras, o preconceito é uma “atitude hostil ou negativa com relação a um determinado grupo” (RODRIGUES, ASSMAR e JABLONSKI, 2001 p. 162).

Antes de discorrer mais sobre o preconceito é importante caracterizar o que é atitude, visto que, muitas vezes esse termo é utilizado como sinônimo de comportamento. E para a psicologia social, o preconceito em sua essência é

uma atitude. Amaral (1995), diante de suas pesquisas, caracteriza que a atitude é uma disposição psíquica ou afetiva frente a um determinado evento, o qual desencadeia sentimentos que alinham o sujeito para uma ação. Dessa forma, a atitude antecede ao comportamento, é interno, subjetivo. Por outra forma, a atitude é “uma organização duradoura de crenças e cognições em geral, dotada de carga afetiva pró ou contra um objeto social definido, que predispõe a uma ação coerente com as cognições e afetos relativos a este objeto” (RODRIGUES, ASSMAR e JABLONSKI, 2001 p. 98).

O preconceito para Crochik (1997) é gerado pelo resultado da socialização do homem, e, transformado em função das diferenças culturais e históricas ao longo dos anos. É um julgamento sobre objetos, ideias, pessoas. Um dos elementos do preconceito é o estereótipo, que é múltiplos predicados fixos atribuídos por conteúdos culturais associados a mecanismos psíquicos a um grupo específico. O estereótipo desconsidera as outras qualidades daquele que recebe um rótulo. Apresenta a incumbência de naturalizar a crença que os papéis desempenhados na sociedade expressam diferentes níveis de valores, ou seja, o estereótipo converte uma realidade produzida pela cultura em uma situação natural. O preconceito, também explicita um outro elemento, que é a generalização de características supostas de um grupo a todos os seus integrantes.

Estereótipos, pois, podem ser corretos ou incorretos. E, positivos, neutro ou negativos. O fato de, num primeiro momento, facilitarem suas reações frente ao mundo esconde a realidade de que, na maioria das vezes, estereotipar pode levar as generalizações incorretas e indevidas, principalmente quando você não consegue ver um indivíduo com suas idiossincrasias e traços pessoais, por trás do véu aglutinador do estereótipo (RODRIGUES, ASSMAR e JABLONSKI, 2001 p.153).

Em síntese, o preconceito é uma atitude que apresenta três componentes: o afeto (sentimentos ou emoções em relação a um grupo de indivíduos, ideias, objetos), a cognição (os estereótipos) e o comportamento (a discriminação) (RODRIGUES, ASSMAR e JABLONSKI, 2001). Nesse sentido, preconceito não é sinônimo de discriminação. A discriminação é a concretização do preconceito. Logo, uma pessoa pode apresentar internamente um preconceito em relação a algo ou alguém, mas não o discriminar.

Além do estereótipo como componente cognitivo do preconceito, encontra-se o mito. O mito é uma forma de explicar o princípio de algum

contexto, coisa, objeto, por meio de uma narrativa formada por conteúdos simbólicos, religioso, histórico, culturais. O mito representa uma realidade ilusória, simulada, que é consolidada e reproduzida por intermédio do senso comum (CHAUÍ, 2000). No que se refere as pessoas com deficiência, Amaral (1998) caracteriza quatro mitos que reforçam o preconceito a esse público, são eles: A “generalização indevida” é transformação da limitação específica da pessoa com deficiência em uma insuficiência global. Por exemplo, um aluno surdo é percebido como se tivesse também deficiência intelectual; A “correlação linear”, se uma prática, atividade é satisfatória para uma pessoa com deficiência, então é adequada para todas as pessoas na mesma condição, sem considerar as características individuais. A título de exemplo, um aluno cego demonstra êxito em atividades com música. Logo a música será uma atividade exitosa para todos os alunos com deficiência visual; O “contágio osmótico”, é o amedrontamento de adquirir a deficiência por meio do convívio com a pessoa com deficiência. Tendo como exemplo, um aluno com deficiência intelectual em uma classe regular, os pais dos demais alunos sem deficiência acreditam que seus filhos desfrutarão de um ensino mais aquém por estarem em uma turma com um colega com deficiência intelectual. Sendo assim, as crianças que não apresentam a deficiência serão “contaminadas” por estudarem com alunos nesta condição; A “culpabilização da vítima”, as pessoas sem deficiência, compreendem que a pessoa com deficiência é culpada por apresentar a deficiência.

Além dos componentes do preconceito, uma outra forma de se realizar a distinção entre a pessoa com deficiência e a pessoa sem deficiência é por intermédio da estigmatização do sujeito que de alguma maneira se distancia da “norma”, ou seja é “desviante” (Foucault, 2002) dos atributos considerados comuns e naturais estabelecidos pela sociedade. Diante do modelo de indivíduo construído pela sociedade, também, é concebido um sujeito que apresenta atributos incomuns, diferentes, que será sinalizado como destituído de potencialidades. Estes atributos podem estarem evidentes nas características físicas do indivíduo, quanto permearem o simbólico daquele que é pertencente da norma social. Isso é o que Goffman (1988) descreve como estigma, o “atributo profundamente depreciativo” (p. 13). O estigma acarreta um amplo

descredito na vida do sujeito, estabelece uma discrepância entre a identidade social virtual e a identidade real, produzindo uma identidade deteriorada. Os estigmatizados adquirem um papel essencial nas relações sociais, pois demarcam as diferenças entre os atributos desejáveis e indesejáveis edificadas pela sociedade. Nas interações sociais as características do estigmatizado podem ser evidentes, percebida de imediato, mediante a traços notórios, como etnia, marcas físicas, posturas. Essa condição foi nomeada por Goffman (1988) de desacreditado. Por outro lado, há os estigmatizados que não apresentam os traços perceptíveis em um primeiro contato pelos presentes, esses foram denominados de desacreditáveis. Essas categorias dos estigmatizados são estruturadas a partir de três tipos de estigma.

Em primeiro lugar, há as abominações do corpo - as várias deformidades físicas. Em segundo, as culpas de caráter individual, percebida como vontade fraca, paixões tirânicas ou não naturais, crenças falsas e rígidas, desonestidade, sendo essas em inferidas a partir de relatos conhecidos de, por exemplo, distúrbio mental, prisão, alcoolismo, homossexualismo, desemprego, tentativas de suicídio e comportamento político radical. Finalmente, há os estigmas tribais de raça, nação e religião que podem ser transmitidos através de linhagem e contaminar por igual todos os membros de uma família (GOFFMAN, 1988 p.14).

Isto posto, o autor inteira que em qualquer dos tipos de estigma, desde os retratados em referências históricas, até a manifestação deles atualmente, configuram -se nas mesmas características sociológicas. Estas, buscam o desmantelamento de outros atributos que os estigmatizados detenham, uma vez que, eles não dispõem das características sociais imputadas por aqueles que satisfazem as expectativas do contexto social, categorizados e nomeado como “normal” (GOFFMAN, 1988).

As pessoas categorizadas como normais no contexto social, procuram suavizar as atitudes e comportamentos em relação a pessoa com um estigma. Entretanto, a percepção compartilhada socialmente é que a pessoa estigmatizada não seja completamente humana, sendo assim, em muitas circunstâncias, os normais utilizam a discriminação, a qual várias vezes é sem pensar, reduzindo as chances de outras oportunidades na vida. Isso ocorre, porque as pessoas normais necessitam construir uma ideologia para explicar a inferioridade dos estigmatizados e serem capazes de lidar com o perigo que o estigma representa para a integridade da identidade social dos demais. Diante

dessa situação, é empregado “termos específicos de estigma como aleijado, bastardo, retardado” (p. 15) nas expressões do dia a dia “como fonte de metáfora e representação, de maneira característica sem pensar no seu significado original” (GOFFMAN, 1988 p. 15). Também, é atribuído ao estigmatizado imperfeições a partir da sua condição original, da mesma forma, peculiaridades desejáveis, mas não almejados, com o prisma sobrenatural “tais como “sexto sentido” ou “percepção” “(GOFFMAN, 1988 p. 15).

Nas interações sociais, cada integrante representa um “papel” socialmente estabelecido frente a uma “plateia” (para quem é representado o papel social) em um grande “palco” (sociedade) (GOFFMAN, 2005). Quando intercorre uma discrepância entre a identidade social real e a identidade virtual do estigmatizado, ele apresenta ansiedade intensa que produz sofrimento psíquico. Nesse momento, o estigmatizado procura meios para manipular a realidade, com o objetivo de amenizar o sofrimento psíquico. Em tal situação, a pessoa estigmatizada usufrui do encobrimento dos atributos do estigma e técnicas de controle de informação. Sobre o encobrimento do estigma Goffman (1988), discorre:

O ciclo pode começar com o encobrimento inconsciente que o interessado pode não descobrir nunca; daí, passa-se a um encobrimento involuntário que o encobridor percebe, com surpresa, no meio do caminho; em seguida há o encobrimento de “brincadeira”; o encobrimento em momentos não rotineiros da vida social, como férias em viagens; a seguir, vem o encobrimento em ocasiões rotineiras da vida diária, como no trabalho e instituições de serviço; finalmente, há o desaparecimento - o encobrimento completo em todas as áreas de vida, segredo que só é reconhecido pelo encobridor (GOFFMAN, 1988 p.91).

O encobrimento é desempenhado pelas pessoas que querem esconder o seu estigma, no caso, os desacreditáveis. A fim de manipular as informações que evidenciam o estigma, eles encobrem ou eliminam os signos que sinalizam o estigma. A título de exemplo uma pessoa que necessita de um equipamento físico para minimizar alguma desvantagem da sua condição, recusa o uso, pois não o utilizando, ela acredita que está ocultando seu estigma. Citando um caso parecido, uma pessoa com deficiência intelectual passa por doente mental, dado que essa última condição é mais aceita socialmente.

Além disso, há uma outra forma de manipular o estigma, o acobertamento, que é aplicado pelos desacreditados. O acobertamento é um recurso em que o

estigmatizado emprega estratégias cognitivas ou físicas para minimizar a presença do estigma. Verifica-se essa técnica de manipulação da informação do estigma, quando uma pessoa com deficiência visual, também, apresenta desfiguração no rosto e utiliza os óculos escuros para acobertar tal condição. “Nesse caso revela-se a cegueira, ao mesmo tempo em que se oculta a deformidade” (GOFFMAN, 1988 p. 114). Ainda, as cirurgias plásticas para esconder alguma deformação ou características de uma síndrome ou etnia.

Nesse processo de controle de informações, o estigmatizado manipula o conhecimento do seu estigma pelas pessoas normais, a fim de suavizar os danos causados pelo mesmo, na deterioração da sua identidade pessoal e identidade social. O encobrimento e o acobertamento apresentam a mesma finalidade de proteção da identidade do estigmatizado. O primeiro é uma forma de impossibilitar a revelação do estigma. E o segundo é uma investida do estigmatizado de atenuar o constrangimento propiciado pelo estigma. É importante frisar que durante o processo de controle das informações, o estigmatizado permanece em um estado de tensão, uma vez que, ele apresenta o temor de que o seu segredo seja revelado.

2.2.3 Representações Sociais

A teoria das representações sociais atingiu maiores repercussões a partir da década de 70 com Moscovici. Quando este publicou seus trabalhos de mais de vinte anos estudos sobre representações sociais, desenvolvendo mais profundamente os conceitos de Durkheim sobre as representações coletivas. Segundo Sá (1996), Moscovici recusava-se em formular um conceito único para representações sociais, com isso, evitaria a cristalização prematura do processo de construção teórica. Ele sugere uma coletânea de noções do campo de estudo das cognições e culturais para estruturar um conceito de representações sociais, tentando demonstrar através de analogias com tais princípios. Entretanto, o próprio Sá, bem como outros autores da área, alerta para a necessidade de reconsideração dessa estratégia adotada por Moscovici, pois seguindo esse pressuposto todo o elemento ou sistema de significação corre o risco de ser considerado como uma representação social (SÁ, 1996). Tendo em vista, um aparato rico de conceitos sobre a definição de representações sociais, neste

projeto, destacar-se-á alguns pressupostos que serão aprofundados na dissertação.

Moscovici (2009), postula que o ambiente natural, isto é, físico e social é composto por imagens, percepções, ideias. É o sujeito que continuamente acrescenta e/ou descarta algumas imagens e adota outras. Dessa maneira, o processo de representação implica na codificação desse ambiente físico ou social em uma categoria específica. Logo, a representação é fundamentalmente, um sistema de classificação e de denotação de categorias e nomes. Conforme Sá (1996), as primeiras proposições de Moscovici sobre as representações organizaram-se em torno da configuração de três dimensões que são: informação, atitude e campo de representação ou imagem.

A informação “se refere à organização dos conhecimentos que um grupo possui a respeito de um objeto social” (p.66); o *campo de representação* “remete a ideia de imagem, de modelo social, ao conteúdo concreto e limitado das proposições acerca de um aspecto preciso do objeto da representação” (p.67); a *atitude* termina por focalizar a orientação global em relação ao objeto da representação social” (p.69) (SÁ, 1996, p. 31).

Jodelet (2001), discorre que o ato de representar não é um processo simples. Toda representação além da imagem, contém um sentido simbólico. O ato de representar, expressa quatro características fundamentais, são elas:

[...] a representação social é sempre representação de alguma coisa (objeto) e de alguém (sujeito); a representação social tem com seu objeto uma relação de simbolização (substituindo-o) e de interpretação (conferindo-lhe significações); [...] a representação será apresentada como uma forma de saber: de modelização do objeto diretamente legível em diversos suportes linguísticos, comportamentais ou materiais - ela é uma forma de conhecimento; [...] qualificar esse saber de prático se refere à experiência a partir da qual ele é produzido, aos contextos e condições em que ele o é e, sobretudo, ao fato de que a representação serve para agir sobre o mundo e o outro (JODELET, 2001, p.27).

Sá (1996), discorre que o primeiro passo de Moscovici para a elaboração de uma teoria das representações sociais, sucedeu-se por meio da atribuição da estrutura de dupla natureza, a conceptual e figurativa. A linha do pensamento conceptual, aplica um sentido simbólico ao objeto, mesmo sem a sua presença. A atividade perceptiva recupera o objeto e confere uma concretude icônica. Diante disso, a representação proporciona ao conceito e a percepção uma relação de reciprocidade. Logo a estrutura de cada representação tem duas

faces tão pouco dissociáveis, a face figurativa e a simbólica, “fazendo, portanto, compreender “em toda figura um sentido e em todo um sentido uma figura” (p.63)” (SÁ,1996, p.46). Dessas faces condensa dois processos o de ancoragem e o de objetivação.

Moscovici (2009), postula que a ancoragem é um processo que transforma algo estranho e perturbador em alguma coisa já categorizada no cognitivo do sujeito e os compara. Ajusta o novo a uma categoria pré-existente e atribui valores dessa categoria, assim o objeto é reajustado para pertencer ao conhecido. Em outras palavras, ancoragem é processo que atribui um sentido ao objeto, através da classificação e nomeação do mesmo, ancorando-se a uma categoria já existente. Objetivação é descobrir a qualidade icônica de uma ideia, ou ser impreciso; é reproduzir um conceito em uma imagem. Comparar e já representar, preencher com substância o que está naturalmente vazio. “Une a ideia de não-familiaridade com a realidade, torna-se a verdadeira essência da realidade” (p.70). Um exemplo bem significativo que Moscovici descreve sobre a objetivação é quando um sujeito realiza a comparação de Deus a um pai. “Temos apenas de comparar Deus a um pai e o que era invisível, instantaneamente se torna visível em nossas mentes, como uma pessoa a quem nós podemos responder como tal” (MOSCOVICI, 2009, p.72).

As representações sociais demonstram duas funções. Na primeira função elas convencionalizam com os objetos, pessoas ou acontecimentos que encontram. Elas atribuem a esses elementos uma forma definitiva, os localizam em uma determinada categoria e gradualmente os põem como um modelo de um determinado tipo, distinto e partilhado por um grupo de pessoas. Todos os novos elementos se juntam a esse modelo e se sintetizam nele. Quando o objeto e/ou a pessoas não se adequam ao modelo, o sujeito força-os cognitivamente a incorporarem determinada forma e se enquadrarem em determinada categoria na realidade. Outra função das representações sociais é que são prescritivas, ou seja, “elas se impõem sobre nós com uma força irresistível” (p.36). Essa força é uma combinação de uma estrutura que está presente antes mesmo que o sujeito comece a pensar e de uma tradição que decreta o que deve ser pensado. São partilhadas gerações por gerações, penetram e influenciam as cognições dos

sujeitos, elas não são pensadas pela primeira vez, na realidade, elas são repensadas, recitadas e re-apresentadas (MOSCOVICI, 2009).

Abric propõe uma concepção nova as representações sociais, que é a teoria do núcleo central das representações sociais. De acordo com Sá (1996), essa teoria do núcleo central, Abric não pretende substituir a teoria de Moscovici, mas sim contribuir para que as representações sociais se tornem mais heurística para a prática social e para pesquisa, proporcionando um refinamento conceitual, teórico e metodológico de estudo. Abric (2000), corrobora que uma representação é formada por um conjunto de informações, crenças, atitudes em relação a um dado objeto social, organizado e estruturado em um sistema sociocognitivo específico. A representação social, organiza-se em torno de um núcleo, o qual é constituído por um ou mais elementos. O núcleo central é definido pela natureza do objeto, por meio da relação indivíduo e/ou grupo com o objeto, bem como, mediante a valores e normas sociais que perpassam o contexto ideológico da situação, e do grupo. Ele contém duas funções básicas. A função geradora, onde os outros elementos constitutivos da representação são elaborados e/ou transformados. E, a função organizadora, a qual define a natureza das relações entre outros elementos, também, unifica e estabiliza as representações sociais. O autor assinala que a centralidade de um elemento na representação social, não deve ser relacionada apenas por meio de critérios quantitativos, e sim considerar os qualitativos. A frequência de um elemento não assegura a sua centralidade, mas, efetivamente o seu significado à representação social.

Todo o núcleo central é cercado por elementos periféricos, os quais se diferenciam entre si, quanto a importância na estrutura de uma representação social. Esses elementos, são os mais vivos, acessíveis, e mais concretos das representações sociais. Alguns elementos periféricos situam-se mais próximos e outros mais distantes do núcleo central. O sistema periférico cumpre três funções.

Função de concretização - diretamente dependentes do contexto, os elementos periféricos resultam da ancoragem da representação na realidade. Constituem a interface entre o núcleo central e a situação concreta na qual a representação é laborada ou colocada em funcionamentos. Permitem a formulação da representação em termos concretos, imediatamente compreensíveis e transmissíveis.

Função de regulação - mais leves que os elementos centrais, o elemento periférico tem um papel essencial na adaptação da representação às evoluções do contexto. Então, as informações novas ou as transformações do meio ambiente podem ser integradas na periferia da representação.

Função de defesa - resiste à mudança, posto que sua transformação provocaria uma alteração completa. A transformação de uma representação se opera, na maior parte dos casos, através da transformação de seus elementos periféricos: mudança de ponderação, interpretações novas, deformações funcionais defensivas, integração condicional de elementos contraditórios (ABRIC, 2000, p.31).

Sá (1996) frisa que para Abric o núcleo central é estável, coerente, consensual e historicamente determinado. Todavia, o sistema periférico é flexível, adaptativo e relativamente heterogêneo quanto ao seu conteúdo. Dessa forma, quando se pretende modificar uma representação social acerca de um objeto, é importante que se inicie resignificando os elementos periféricos do núcleo central.

2.3 MARCOS LEGAIS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

O contexto histórico da educação especial evidencia que os primeiros movimentos, os quais refletiram em mudanças de atitudes dos grupos sociais iniciaram-se na Europa, expandindo-se aos Estados Unidos da América, Canadá, logo a outros países e para o Brasil.

Inspirado pelas atitudes internacionais em gerar políticas que atendesse as necessidades das pessoas com deficiência, o governo federal do Brasil assumiu o seu papel perante o movimento em prol dos direitos das pessoas com deficiência somente em 1957, com campanhas que tinham por objetivo promover, estimular a educação para este público.

A primeira campanha foi destinada à educação do surdo brasileiro – C.E.S. B pelo decreto federal nº. 42.728 de 3 de dezembro de 1957, essa tinha por finalidade promover por todos os meios, as medidas necessárias à educação e assistência as pessoas com deficiência auditiva. Baseada na C.E.S. B em 1958 através do decreto nº 44.236 de 1 de agosto, promoveu-se a primeira campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes da Visão em parceria com o Instituto Benjamin Constant no Rio de Janeiro. Essa campanha sofreu alterações em 1960, as quais desvincularam as ações do Instituto Benjamin Constant, convertendo a responsabilidade ao Gabinete do Ministro da Educação

e Cultura. A campanha passou a ser intitulada de Campanha Nacional de Cegos. Concomitantemente em 1960 por atuação dos movimentos liderados pela Sociedade Pestalozzi e Associação de Pais e amigos dos Excepcionais com o apoio do Ministro da Educação, foi lançada a campanha Nacional de Educação e Reabilitação de deficientes Mentais – CADEME. O decreto nº 48.961 de 22 de setembro de 1960, que divulgou campanha da CADEME que abrangia o território nacional, com a finalidade de promover assistência educacional, treinamento, reabilitação, a todas as crianças com deficiência mental. Em julho de 1973 foi criado um órgão no Ministério da Educação com intuito de atender os excepcionais brasileiros o Centro Nacional de Educação Especial- CENESP. Com a fundação da CENESP, as campanhas foram extintas, uma vez que o CENESP tinha por objetivo planejar, coordenar e promover o desenvolvimento da educação especial em todos os níveis da educação e para todas as deficiências. Posteriormente, em 1986 pelo decreto nº 93.613, tornou-se a Secretaria de Educação Especial – SESPE (MAZZOTTA, 2005).

Segundo Mazzotta (2005), a LDB 4.024/61 foi o primeiro marco normativo na área da Educação Especial pelo governo federal. A lei disciplinava nos artigos 88 e 89, sobre a “educação de excepcionais”, a qual aderiu a concepção de integração na sociedade. No entanto, não havia profundidade na descrição das ações do atendimento especializado. A pessoa com deficiência quando demonstrasse condições poderia ser enquadrada no sistema geral de educação. O governo federal através da LDB 4.024/61, apoiou as iniciativas educacionais para as crianças com deficiência em escolas particulares, sendo assim, conforme Jannuzzi (2006), o poder público não assumiu sua responsabilidade em ofertar o ensino especializado de forma integral na rede pública.

A década de 80 foi marcada por diversos movimentos sociais em prol dos direitos das pessoas com deficiência. Influenciados por esses movimentos os legisladores abarcaram a concepção de que a educação é um direito de todos os cidadãos, fundamentada nessa perspectiva é promulgada a nova Constituição Federal. A Constituição Federal de 05 de outubro de 1988 garante, o direito a educação para todos brasileiros, destacando a igualdade de condições de acesso e permanência. Disciplinando, em seu o artigo 208 inciso III que o

atendimento especializado a pessoa com deficiência deve preferencialmente ser ofertado na rede regular de ensino.

Na década de 90 foi evidente os avanços nas discussões e pactos em torno da inclusão na educação, influenciados por acordos internacionais. O primeiro evento internacional, ocorreu em Jontiem na Tailândia em 1990. A Conferência Mundial, debateu a “educação para todos”, apresentou como objetivo a promoção de oportunidades para uma educação duradoura. Desse modo, assegurar uma escola que inclua em suas atividades, currículos, serviços que efetivamente correspondem às necessidades de seus alunos. Em um segundo momento é retomada a discussão na Conferência Mundial de Educação Especial em Salamanca, Espanha, em junho de 1994, resultando na Declaração de Salamanca, um documento norteador de uma nova educação especial com uma perspectiva inclusiva, a qual abrangeria além das crianças com deficiências, aquelas que estão vivenciando dificuldades temporárias ou permanentes na escola. Por outro lado, em 1994 o Ministério da Educação tornou público a Política Nacional de Educação Especial, que tem por objetivo orientar a prática da educação especial no âmbito nacional. Entretanto, a política é baseada na concepção filosófica da integração, assim, norteou a inserção do aluno público alvo da educação especial perante a condicionante de estar apto a acompanhar o ensino regular da mesma forma que os demais alunos. Estabeleceu uma política transversal percorrendo todos os níveis e modalidades de ensino.

Miranda e Jesus, (2001) postulam que a partir da adesão do governo brasileiro a Declaração de Salamanca que surgiu a perspectiva educacional mais flexível em oposição a concepção padronizante do ensino regular, como observa-se na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996.

A LDB nº 9394 em seu Capítulo V define:

Art. 58 - Entende-se por educação especial, para efeito desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.

II – Haverá quando necessário serviços de apoio, especializado, na escola regular, para atender as peculiaridades da clientela da educação especial.

Art. 59 - Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

- I - Currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organizações específicas, para atender as suas necessidades;
- II - Terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;
- III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado
- IV - Educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;
- V - Acesso igualitário aos benefícios de os programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular (BRASIL, 96).

Essa Lei reforça o entendimento sobre a educação especial disposto na Constituição Federal de 1988, como também, algumas orientações elaboradas na Política Nacional de Educação Especial de 1994. Fortalecendo uma política voltada para o público alvo da educação especial e torna-se um alicerce para as práticas escolares inclusivas.

O decreto 3.298 de 20 de dezembro de 1999, regulamentou a lei nº 7.853 que dispõe sobre Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, ratifica a educação especial como uma modalidade de ensino regular transversal, percorrendo todos os níveis da educação.

Em 3 de julho de 2001 foi aprovado o parecer CNE/CBE nº 17/2001, um instrumento legal, importante para atualizar as políticas públicas destinadas para a educação especial. Com o intuito de diminuir a cultura de exclusão escolar e efetivar os propósitos das ações destinadas ao público alvo da educação especial, o documento com base em novos paradigmas aponta a necessidade de uma linguagem consensual. Dessa forma, as diretrizes do parecer definiram o público da educação especial.

- 2. Educandos que apresentam necessidades educacionais especiais são aqueles que, durante o processo educacional, demonstram:
 - 2.1. Dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos:
 - 2.1.1. Aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica;
 - 2.1.2. Aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências.

2.2. Dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando adaptações de acesso ao currículo, com utilização de linguagens e códigos aplicáveis;

2.3. Altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente os conceitos, os procedimentos e as atitudes e que, por terem condições de aprofundar e enriquecer esses conteúdos, devem receber desafios suplementares em classe comum, em sala de recursos ou em outros espaços definidos pelos sistemas de ensino, inclusive para concluir, em menor tempo, a série ou etapa escolar (CNE/CBE nº 17/2001, p.18).

Também em 2001, a lei nº 10.172 aprovou o Plano Nacional de Educação, além de assinalar as dificuldades encontradas no âmbito da educação especial, quanto a baixa oferta de matrícula no ensino regular para alunos com deficiência, de acessibilidade arquitetônica e pedagógica e formação docente. Versa que o principal avanço da educação é a estruturação de uma escola que garanta o atendimento a diversidade humana.

No que se refere a formação de professores da educação básica, o governo federal vem demonstrando interesse em fomentar as formações que abrangem todos os aspectos da educação, voltando-se a atenção para diversidade, como é possível observar no corpo do texto das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores de Educação Básica, promulgada pela resolução CNE/CP nº 1 de 2002. Ainda, no mesmo ano a Língua Brasileira de Sinais é reconhecida pela lei nº 10.426, como meio de comunicação e expressão para pessoas não ouvintes. Concomitantemente, a portaria nº 2.678/02 do MEC outorga as diretrizes para a difusão, ensino e uso do Sistema Braille.

A conhecida Lei da Acessibilidade que foi aprovada pelo decreto 5.296/2004, que regulamentou a lei nº10.048, de 8 de novembro de 2000, a qual prioriza o atendimento às pessoas com deficiência, e a lei nº10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece as normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida (BRASIL,2004). Essa lei da Acessibilidade é um marco fundamental para a vida em comunidade da pessoa com deficiência e para a efetiva inclusão social e educacional.

Do mesmo modo, a aprovação pela ONU em 2006 da Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência, ocorrida no Brasil, foi uma ação

importante para o reconhecimento dos direitos da pessoa com deficiência. Como, o decreto nº 6.094/2007, o qual estabelece as diretrizes do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação e assegura os meios para o acesso de alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas regulares.

Em janeiro de 2008 o MEC pública a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. O documento tem como intuito que a educação pública brasileira, acompanhe os avanços no conhecimento da área de inclusão e das lutas sociais. Dessa maneira, almeja a elaboração de políticas públicas que promovam uma educação de qualidade para todos os alunos. No encalço de analisar os direcionamentos da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, numa perspectiva histórica e cognitiva, Santos (2012) em seu artigo intitulado “A Política Nacional de Educação Especial e a Perspectiva Inclusiva: Novos Referenciais Cognitivos e Normativos”, afirma que esse documento é um marco para o âmbito da educação especial.

É possível dizer, neste caso, que o termo política, usado para a nomeação do documento Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação, tem um significado que não é o de policy (política com ação pública), tampouco é o de politics (relação políticas), e nem mesmo polity (organização do Estado ou de um setor do Estado), mas pode ser compreendido com o sentido de ‘um marco de referência’, um texto orientador. Sendo um documento orientador, sistematiza as produções de normativas, as quais validam a perspectiva inclusiva. Ou seja, embora o documento tenha sido publicado em 2008, ele é resultado da trajetória histórica. Nesse sentido observo que sua publicação se constitui em um marco para o cenário da Educação Especial (SILVA, 2012, p.8).

Posterior a política citada acima é editado em 17 de setembro de 2008 o Decreto nº 6.571 que versa sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE). Além do apoio financeiro e técnico destinados pela união aos sistemas públicos de ensino estaduais e municipais, o documento caracteriza a proposta do AEE. O AEE é um “conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular” (BRASIL, 2008). Entretanto, esse documento é revogado pelo DECRETO Nº 7.611, DE 17 DE NOVEMBRO DE 2011, o qual dispõe sobre a educação especial e o atendimento educacional especializado. Ao analisar esse documento para esta pesquisa,

percebe-se que as concepções filosóficas que o fundamentam, permanecem as mesmas da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e do Decreto nº 6.571/08 sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE). Contudo, é realizada uma reconfiguração em termos conceituais e organizacionais. Por exemplo, nesse documento é apresentado o termo público-alvo da educação especial, o qual abrange as pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação.

Recentemente, a menos de dois anos foi aprovada Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, nº 13.146, promulgada em 06 de julho de 2015. A referida lei iniciou por meio do projeto de Lei nº 6/2003 da autoria do senador Paulo Paim. Esse primeiro projeto de Lei de 2003 foi nomeado de Estatuto da Pessoa com Deficiência, quando submetido ao congresso nacional seus relatores alteram para Lei Brasileira de Inclusão. Apesar dessa alteração, as publicações em forma de livro sobre a Lei são intituladas como Estatuto da Pessoa com Deficiência. Na publicação da Lei da Inclusão em forma de livro, no corpo da apresentação dessa para os leitores, a seção é denominada como: Estatuto da Pessoa com Deficiência: A grande jornada. Paim (2015) discorre sobre a década e meia da tramitação da lei. Ao longo dessa jornada, foram realizados mais de 1500 encontros, com ampla participação da sociedade, de entidades e dos movimentos sociais das pessoas com deficiência. Corroborando, que o documento fortalece leis existentes e avança nos princípios da cidadania.

O Estatuto da Pessoa com Deficiência nasceu justamente dos encontros e esperanças, dos anseios e sonhos de muitas vidas, das reflexões, do diálogo de pais e mães, filhos, irmãos, tios, avós, amigos, namorados que, lá atrás, se entrelaçaram na busca do mesmo horizonte, cumprindo um ideal, os mesmos caminhos, como assim faz “o vento que vai para o sul, e faz seu giro para o norte” (BRASIL, 2015).

Pensada, e elaborada democraticamente, a Lei Brasileira da Inclusão emerge da “nova forma de perceber o ser humano em sua força e fragilidade, nova forma de compreender que a diversidade é traço que não tem que separar as pessoas, mas uni-las, num sentimento de identidade e pertencimento” (PAIM, 2015, p. 8). Assim, constituída por lutas, reflexões, sentimentos e um bom tempo de esperas e elaborações coletivas, a Lei Brasileira de Inclusão é lançada com

o propósito de assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais pelas pessoas com deficiência.

A Lei Brasileira da Inclusão é composta por dois livros. O livro I nomeado como parte geral é dividido em quatro títulos com dezesseis capítulos e três seções. O livro II é formado por três títulos e três capítulos, com isso totalizando 127 artigos. A lei perpassa por todos os princípios fundamentais assegurados ao exercício dos direitos sociais e individuais a todos os cidadãos, como dispõe a Constituição Federal de 1988, destacando a pessoa com deficiência como protagonista de seus direitos, os quais foram negligenciados ao longo dos anos. Para além desses aspectos, a Lei identifica a pessoa com deficiência da seguinte forma:

Art. 2º Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (BRASIL,2015, p.20).

O Título II da LBI, o qual versa sobre os direitos fundamentais, dedica o capítulo nº IV ao direito à educação. O capítulo ratifica o direito ao acesso da pessoa com deficiência em todos os níveis e modalidades de ensino com o intuito de obter o máximo do desenvolvimento possível das habilidades do aluno com deficiência. No artigo nº 28 o poder público assume a responsabilidade de assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar as ações educacionais numa perspectiva inclusiva, promovendo uma educação de qualidade para pessoa com deficiência.

2.4 ACESSO E PERMANÊNCIA DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA À ESCOLA

Discorrer sobre o acesso de alunos com deficiência no ensino médio integrado é refletir por meio da história da educação brasileira os percursos percorridos pela escola para chegar nas discussões atuais de inclusão, as quais estão associadas a construção dos direitos sociais e humanos. Dessa forma, faz-se necessário contextualizar as políticas afirmativas.

Conforme Brandão (2005) o conceito de ações afirmativas surgiu nos Estados Unidos por intermédio dos movimentos negros, recebendo um maior destaque a partir do ano de 1961. Nesse momento o país vivenciou uma intensa influência dos movimentos organizados pela sociedade civil norte-americana em

prol da igualdade de oportunidades para todos. A organização social dos considerados excluídos, como por exemplo, negros e mulheres, desencadeou mudanças significativas nas leis e atitudes governamentais e da elite norte-americana. Na prática resultou que os empregadores combatessem a prática de discriminação na política de contratação de pessoal, procurando adequar o recrutamento de pessoas a qualificação profissional. Foram adotadas medidas compensatórias para quem tivesse sofrido discriminação pelos empregadores, bem como, a elaboração de leis que pudessem amenizar a trajetória de exclusões sociais vivenciada pelos negros e mulheres.

As ações afirmativas expandiram-se para outros países que experienciaram efeitos da discriminação social. O público alvo das ações afirmativas diversificava de acordo com as situações vivenciadas em cada país, mas geralmente compreendiam as minorias relacionadas à etnia e mulheres. As áreas das reivindicações contemplavam o mercado de trabalho e o acesso à educação (MOEHLECKE, 2002).

Assim como em outros países, as ações afirmativas no Brasil emergem das reivindicações das organizações que defendiam a equiparação de direitos a negros e a mulheres. Em 1996 é editado o primeiro Plano Nacional dos Direitos Humanos (PNDH), com o objetivo de “conciliar democracia com as sérias injustiças sociais, as formas variadas de exclusão e as violações reiteradas aos direitos humanos que ocorrem em nosso país” (BRASIL, 1996, p.1).

De acordo com Feres Júnior e Zoninsein (2008) o ponto de apoio de uma ação afirmativa é o conceito de igualdade substantiva ou material. Dessa forma, o conceito de ação afirmativa tem por finalidade em qualquer sistema político-legal de proporcionar a igualdade entre os seus membros e não apenas submetê-los a critérios de igualdade universais. Visto que há outros meios legais de atingir a igualdade que dispensam a universalidade da norma, como por exemplo, o princípio da não-discriminação.

Ações Afirmativas englobam políticas públicas e privadas que apresentam o propósito de garantia dos direitos historicamente negados aos grupos minoritários, como negros, mulheres e pessoas com deficiências. Essas ações, diferem das realizadas pelo liberalismo francês e norte-americano, o qual baseia-se na concepção formal da igualdade. Segundo essa perspectiva, a igualdade

de direitos é suficiente para garantir o acesso à educação e ao mercado de trabalho. No entanto, a concepção de igualdade material da necessidade de oferecer condições desiguais aqueles que são tratados historicamente de forma desigual, com o objetivo de retificar décadas de falta de oportunidades. As ações afirmativas também são denominadas como discriminação positiva, uma vez que, discrimina para poder incluir, admitindo as idiosincrasias dos grupos minoritários. Nesse âmbito, as políticas públicas de educação, trabalho são direcionadas as necessidades desses grupos (GASPAR E BARBOSA, 2012).

2.4.1 Acesso da Pessoa com Deficiência à Escola

No que se refere as ações afirmativas destinadas as pessoas com deficiência o Decreto nº 3.956/01 que promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, advoga que as ações realizadas pelo Estado a fim de promover a integração social e o desenvolvimento pessoal das pessoas com deficiência não se caracteriza como discriminação. Contudo que as preferências, “não limite em si mesma o direito à igualdade dessas pessoas e que elas não sejam obrigadas a aceitar tal diferenciação ou preferência” (BRASIL, 2001).

As ações afirmativas destinadas as pessoas com deficiência a fim de garantir a igualdade material, compreendem o acesso aos bens sociais disponíveis na sociedade, na mesma maneira que, concebe possibilidades para continuarem a usufruir de tais recursos através da acessibilidade.

Manzini (2010) elucida a diferença entre as palavras acesso e acessibilidade, as quais em muitas situações são utilizadas como sinônimo no que se refere as temáticas sobre a inclusão de pessoas com deficiência. De acordo com o autor a palavra acesso apresenta a ideia de movimento, sair de um lugar ou situação e direcionar-se a outro diferente da posição anterior. Esse lugar ou situação refere-se tanto a um espaço físico quanto um *status social*.

Em termos de status social, é possível dizer que uma pessoa, cujo o cargo era de subordinação, teve acesso a um cargo de chefia, ou seja, outro *status*. Ainda em termos sociais, também é possível significar ter acesso a uma situação que reflete *status social*.

No sentido de espaço físico, também é possível dizer que foi possível ter acesso ao andar superior do prédio escolar, por exemplo, por meio

de escadas e degraus, que seriam barreiras arquitetônicas (MANZINI, 2008, p. 283).

Assim, Manzini (2008) testifica que a palavra acesso se correlaciona com o sentido de criar condições legais e direitos igualitários, e, logo encerra a busca de algo que discrimina a necessidade de luta, findando a movimentação social e legal para garantir direitos, isto é, mudança nos direitos. A acessibilidade indica um produto concreto do processo de mudança, ou seja, o resultado do acesso.

Pode-se inferir que uma das ações de acesso mais utilizada e efetiva para inclusão do público alvo da educação especial é a reserva de vagas para este público no ensino regular. Por mais que a LDB 9394/1996 tenha adotado em seu texto que os alunos com deficiência devem preferencialmente estudar no ensino regular. Esse texto, não garante efetivamente o direito do ensino público e regular ao público alvo da educação especial. Para que o direito fosse exercido, os responsáveis pelos alunos necessitavam estar informados quanto a Lei, e requerem o direito com a escola. No entanto, após muitas discussões em torno do tema de garantir a igualdade material àqueles que se encontram em vulnerabilidade social é promulgada a Lei nº 12.711 de 29 de agosto de 2012.

A referida Lei dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e instituições federais de ensino técnico de nível médio. Sobre a reserva de vagas no ensino médio integrado, disciplinava:

Art. 4º As instituições federais de ensino técnico de nível médio reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso em cada curso, por turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que cursaram integralmente o ensino fundamental em escolas públicas.

Parágrafo único. No preenchimento das vagas de que trata o caput deste artigo, 50% (cinquenta por cento) deverão ser reservados aos estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo (um salário-mínimo e meio) per capita (BRASIL, 2012).

Em 2016 com Lei nº 13.409, altera a Lei disposta acima, acrescentando na redação do texto a reserva de vagas para pessoas com deficiência no curso técnico de nível médio da Rede Federal.

Art. 5º Em cada instituição federal de ensino técnico de nível médio, as vagas de que trata o art. 4º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de

vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo do IBGE (BRASIL, 2016).

Logo, essa Lei assevera o acesso do público alvo da educação especial no ensino regular. O PPI do IFBA considera que o acesso é a porta de entrada para a democratização da educação, dessa forma, a instituição tem o dever de organizar ações de acesso aos espaços, recursos pedagógicos e à comunicação que favoreçam a promoção da aprendizagem e a valorização das diferenças. Ainda, o projeto cita o documento de Referencias de Acessibilidade na Educação Superior e a Avaliação in Loco do Sistema de Avaliação da Educação Superior (SINAES) com o objetivo de referenciar que o acesso é o primeiro indicador de qualidade, o qual será efetivado por meio da matrícula pessoa com deficiência. Entretanto, no PPI não é prescrito um quantitativo de reserva de vaga para o público alvo da educação especial no sistema de ensino do IFBA.

O acesso de pessoas com deficiência no ensino médio integrado no IFBA é garantido por meio do edital de seleção conhecido como Prosel. A seleção para o ingresso no ensino médio integrado é através de uma prova elaborada pelo próprio órgão, a qual compreende as áreas do conhecimento em língua portuguesa, matemática, geografia, história e redação. No PROSEL 2017, foi disponibilizado 5% das vagas por curso, e por turno a candidatos com deficiência. Para concorrer as vagas reservadas as pessoas com deficiência, o candidato encaminha a instituição um laudo médico atestando o grau da deficiência com a expressa referência ao código correspondente a Classificação Internacional de Doença (CID), o qual será homologado pelo serviço médio do IFBA de acordo com as categorias indicadas no Decreto nº 3.298/1999.

O edital apresenta um item específico que aborda o atendimento diferenciado no dia da realização da prova. Informa que:

8.3. Os atendimentos diferenciados que estarão disponíveis na realização da prova são: a) Ledor: Serviço especializado de leitura da prova para pessoas com deficiência visual, deficiência física, deficiência intelectual, autismo, déficit de atenção ou dislexia. O ledor poderá ser responsável também pela transcrição das respostas do candidato para as folhas de resposta e de redação, quando se mostrar necessário. b) Transcritor: Serviço especializado de preenchimento das folhas de resposta e de redação para participantes impossibilitados de escrever ou de preencher essas folhas. c) Prova ampliada: Prova impressa em papel A3 (aproximadamente fonte de

tamanho 24) para facilitar a leitura por parte de pessoas com baixa visão. d) Intérprete de Libras (Língua Brasileira de Sinais): Profissional habilitado para mediar a comunicação entre surdos e ouvintes e, no ato da prova, traduzir do português para Libras o conteúdo abordado, assim como qualquer outra comunicação no ambiente da aplicação da prova. e) Sala acessível: Local de prova provido de acessibilidade a pessoas com deficiência física ou mobilidade reduzida, rota de acesso sem obstáculos; f) Sala mais vazia: Locais de prova indicados para pessoas com deficiência auditiva, deficiência intelectual, transtorno mental grave ou severo, déficit de atenção ou dislexia. g) Sala de amamentação: Locais reservados para a acomodação de crianças em fase de amamentação, acompanhadas de adultos indicados pelo responsável.

8.5 Tempo de Realização da Prova: Conforme avaliação e parecer da equipe médica do IFBA, aqueles candidatos que necessitarem, utilizarão o atendimento diferenciado e poderão ter direito ao tempo adicional de 60 minutos (IFBA, 2016).

Como abordado anteriormente e ancorado na perspectiva da diferenciação entre os termos acesso e acessibilidade descritos por Manzini (2010), faz-se necessário discorrer sobre acessibilidade já que ela é concretização das condições legais do acesso das pessoas com deficiência aos bens da sociedade. Nesse sentido a LBI define a acessibilidade como:

[...] possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida (BRASIL 2015).

Durante o acesso aos bens sociais, nem sempre a acessibilidade à pessoa com deficiência está presente, logo o direito estabelecido em lei é refutado. Nesse momento o direito a igualdade colide com barreiras sociais. Segundo a LBI as barreiras encontradas pelas pessoas com deficiência podem se constituir em qualquer lugar, por intermédio de obstáculo, atitude, comportamento que impossibilite a participação social da pessoa, como também, para usufruir de seus direitos a acessibilidade à liberdade de movimento e expressão. A Lei referida dispõe de sete tipos de barreiras enfrentadas pelas pessoas com deficiência.

- a) barreiras urbanísticas: as existentes nas vias e nos espaços públicos e privados abertos ao público ou de uso coletivo;
- b) barreiras arquitetônicas: as existentes nos edifícios públicos e privados;
- c) barreiras nos transportes: as existentes nos sistemas e meios de transportes;

d) barreiras nas comunicações e na informação: qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens e de informações por intermédio de sistemas de comunicação e de tecnologia da informação;

e) barreiras atitudinais: atitudes ou comportamentos que impeçam ou prejudiquem a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas;

f) barreiras tecnológicas: as que dificultam ou impedem o acesso da pessoa com deficiência às tecnologias (BRASIL, 2015).

Essas barreiras são encontradas comumente em todos os setores da sociedade brasileira. No entanto, neste trabalho, destaca-se as barreiras encontradas no âmbito educacional por meio de pesquisas que abordaram a temática de acesso e acessibilidade de alunos com deficiência no ensino regular.

Santiago (2014), ao pesquisar as Políticas Públicas e as Estratégias para a Garantia da Acessibilidade de Alunos com Deficiência no *campus* de Salvador do IFBA, verificou que a infraestrutura do *campus* está em desacordo com a norma da ABNT NBR 9050 – 2004.¹ segundo os servidores da instituição entrevistados por Santiago informaram que poucos pavilhões do *campus* Salvador apresentavam elevadores e não foi instalada a pista tátil. Desta forma, alguns espaços tornam-se inacessíveis aos alunos que necessitem utilizar esses meios para se deslocarem dentro do *campus*. Os alunos entrevistados também elencaram as barreiras arquitetônicas, bem como, as barreiras comunicacionais como entraves que dificultam a inclusão na instituição.

Castro (2011) pesquisou em 13 universidades públicas brasileiras, a fim de identificar as iniciativas das mesmas quanto ao ingresso e permanência de alunos com deficiência. O estudo detectou as barreiras enfrentadas por esse público que são: Arquitetônicas; falta de rampas ou rampas com inclinação inadequada, calçadas sem manutenção ou feitas com piso impróprio, portas e banheiros com tamanhos inapropriado, inexistência de corrimãos, ausência de sinalizações e de referências. Comunicacionais; a falta de informações e intérpretes de LIBRAS. No que se refere as barreiras pedagógicas, práticas inadequadas, carência de material adaptado, problemas na atuação de intérprete. Já nas atitudinais, professores com comportamentos inadequados em sala de aula, relacionamento com os colegas, desrespeito às vagas reservadas no estacionamento, carros em frente às rampas.

Mota (2009) ao pesquisar a Inclusão Escolar no IF – Baiano *campus* CATU testifica que para além das barreiras de acessibilidade arquitetônica, destaca a barreira atitudinal, pois verificou a visão preconceituosa existente no ambiente escolar, a qual impossibilita em muitas ocasiões o atendimento das necessidades educacionais do aluno com deficiência.

Acredita-se que para ocorrer uma efetiva inclusão no ensino regular de alunos com deficiência além de oportunizar o acesso mediante a Leis que buscam compensar os direitos que foram negados ao longo da história as pessoas com deficiência. Nesse sentido, faz-se necessário discutir a permanência do público alvo da educação especial no ensino regular, a fim de que se tenha êxito educacional.

2.4.2 Permanência da Pessoa com Deficiência à Escola

Engendrar condições de permanência escolar ao público alvo da educação especial é mais uma ação afirmativa. É gerar ações e transformações que possam produzir possibilidades de equidade a todos, para participarem e desempenharem as atividades acadêmicas com êxito, por intermédio do principal objetivo da educação, que é a aprendizagem. Reporta-se neste trabalho o sentido de aprendizagem atribuído por Vygotsky (2001), um processo pelo qual o indivíduo adquire habilidades, atitudes, informações, valores mediante a interação com outras pessoas e com a sociedade. Nesse sentido, “o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas” (VYGOTSKY, 2007, p.102).

Como é possível verificar por meio do contexto histórico, bem como, na literatura que versa sobre a inclusão, a existência de diversas barreiras que dificultam o acesso do público alvo da educação especial no ensino regular, sendo assim, entram a premência deles. Diante disso, é importante conceituar o significado de permanência, e a sua importância para o processo de inclusão.

Santos (2009) ao realizar a tese intitulada “Para além das cotas. A permanência de estudantes negros no ensino superior como política de ação afirmativa” explica o significado da palavra permanência, abordando o sentido do senso comum e o sentido filosófico. A acepção do senso comum

correlaciona-se a uma noção de conservação ou *mesmice* de algo. Já sentido filosófico está intrinsecamente associado ao sentido da essência do ser. Ancorada nos conceitos filosóficos de Lewis e Kant sobre permanência, a autora reflexiona:

De um modo geral, pode-se dizer que a permanência é, pois, duração e transformação; é o ato de durar no tempo, mas sob um outro modo de existência. A permanência traz, portanto, uma concepção de tempo que é cronológica (horas, dias, semestres, anos) e outra que é de um espaço simbólico que permite o diálogo, a troca de experiências e a transformação de todos e de cada um (SANTOS, 2009, p. 68).

Diante dessa perspectiva, a autora acima citada especifica três dimensões sobre a permanência na universidade do grupo de sujeitos de sua pesquisa. O público da pesquisa de Santos é diferente dos atores sociais deste estudo. No entanto, os dois públicos encontram-se em uma mesma categoria social de ingresso ao ensino público por meio a reserva de vagas e pertencem à categoria de excluídos socialmente dos espaços comuns da sociedade. Frente à similaridade do acesso ao ensino público, acredita-se que as dimensões apontadas na fundamentação teórica da pesquisadora podem ser expandidas aos outros níveis do ensino brasileiro, como também, a outras pessoas que pertencem à categoria de exclusão social. Dessa forma, as dimensões serão descritas neste trabalho com a aproximação da permanência no ensino médio integrado e relacionando-as ao público alvo da educação especial.

As dimensões de permanência identificadas por Santos (2009) estão baseadas nas denominações de Kant de tempo, sucessão e simultaneidade. A primeira dimensão é a permanência enquanto duração, a qual está associada a duração do curso em que o estudante está matriculado. Nessa dimensão o aluno poderá necessitar de algum benefício, tais como: bolsa da política de assistência estudantil, bolsas de pesquisa, bolsa de extensão. Além das bolsas para o público-alvo da educação especial, pode-se deduzir que a acessibilidade será um dos componentes da dimensão de permanência do estudante quanto ao tempo. Sendo assim, quanto mais acessível a escola estiver as necessidades dos alunos com deficiência, mais tempo ele permanecerá na escola e concluirá o curso.

A segunda dimensão proposta por Santos (2009), é a simultaneidade na permanência, o estudante que ingressa na educação regular desempenha um

papel de referência a outra que esteja na mesma condição. No momento que o aluno com deficiência acessa o ensino regular sua trajetória passa a ser "reconhecida" em seu meio social como um caminho possível a todos. Com isso, a permanência na escola, incentiva outras pessoas com deficiência a almejem o ingresso na educação regular. Nesse momento é que ocorre a simultaneidade da permanência, uma vez que, "eu existo no outro", o qual também ingressou no ensino regular. Com isso, há uma transformação tanto no sujeito quanto na sociedade. A terceira dimensão é a de sucessão ou pós permanência, possibilita a continuidade da vida acadêmica. Quando a dimensão temporal da permanência obtiver qualidade, e o sujeito atingir o êxito, poderá trilhar outros caminhos educacionais.

Ainda, Santos (2009) testifica duas categorias da permanência, a material e a simbólica. A permanência material está relacionada à subsistência do aluno no ensino regular. Já a permanência simbólica corresponde a possibilidade que o sujeito apresenta de identificar-se com o grupo, ser reconhecido e de pertencer a ele. Além disso, acrescenta-se neste trabalho, os conteúdos pessoais, históricos e sociais que estão "entre linhas" em todas as relações sociais e interferem diretamente nelas. Conteúdos que são conscientes e/ou inconscientes que estão presentes nas atitudes e comportamentos.

2.4.2.1 Permanência Material

Nessa categoria de permanência está inserida as políticas que promovem condições materiais para que o aluno possa continuar seus estudos. No caso dos alunos público alvo da educação especial, além das estratégias comuns para a manutenção dos estudos a todos, como por exemplo bolsas de estudos, a permanência material corresponde a oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras, tais como: Acessibilidade arquitetônica, tecnologia assistiva, oferta de educação bilíngue em libras, oferta de ensino do sistema braile, atendimento educacional especializado, flexibilização curricular, formação de professores, entre outros.

Conforme a Lei Brasileira da Inclusão (LBI) a acessibilidade é um direito da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida para viver seu dia a dia de forma plena, com independência, participando da sociedade e exercendo seus direitos de cidadão. Aranha (2004), discorre que um dos fatores para haver

a inclusão de alunos com deficiência no ensino regular é a escola apresentar como missão a preparação da acessibilidade física, dessa maneira, possibilitando o acesso a todos os estudantes. Entretanto, Mazzotta (2006) reflete que o conceito de acessibilidade se destina para além do direito de adentrar aos ambientes físicos, e sim ao exercício da cidadania e inclusão social de todas as pessoas com deficiência. Para avançar na promoção de acessibilidade aos alunos público alvo da educação especial e contribuir para com a permanência material é necessário a disponibilização pela escola de tecnologia assistiva. O Comitê de Ajudas Técnicas (CAT) convencionou o conceito de tecnologia assistiva como:

Tecnologia Assistiva é uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social (CAT *apud* GALVÃO FILHO, 2009, p. 115).

Galvão Filho (2009) discorre que as limitações apresentadas por uma pessoa com deficiência podem tornarem-se uma barreira na mediação do outro nos processos de significação do mundo para o sujeito. Dessa forma, em sua tese de doutorado estabelece que os recursos de tecnologia assistiva podem ser dispostos como mediações instrumentais que neutralizam as barreiras causadas pela deficiência, assim, contribuindo com a inclusão de alunos com deficiência no ensino regular.

Outra estratégia de permanência material que é muito importante para o prosseguimento acadêmico do público alvo da educação especial é a oferta de estratégias educacionais que promovam condições de igualdade ao desempenho acadêmico daqueles que apresentam limitações. Dessa forma, a flexibilização curricular, o atendimento educacional especializado, a educação bilíngue em Libras, bem como, a oferta de ensino do Sistema Braille são estratégias imprescindíveis para a permanência do aluno com deficiência no ensino regular.

O desafio para uma educação inclusiva é construir na escola uma pedagogia que seja comum e válida para todos os alunos, a qual seja apropriada a atender ao público alvo da educação especial com situações pessoais e

características de aprendizagem que demandem uma pedagogia diferenciada. Indispensavelmente sem traçar atitudes e comportamentos preconceituosos e estigmatizantes (BEYER, 2006). Para que isso ocorra faz-se necessário a adaptação/ flexibilização curricular. Conforme Leite e Silva (2008), a terminologia adaptação pode ser interpretada como flexibilização, pois presume a existência de alterações e/ou modificações no processo ensino-aprendizagem, essencialmente curricular. A flexibilização curricular são ajustes e modificações que devem ser proporcionadas em todas as instancias curriculares, com o objetivo de responder a necessidade específica de cada aluno. Dessa maneira, possibilitando as condições que são necessárias para que se efetive o máximo da potencialidade de aprendizagem do aluno público alvo da educação especial (ARANHA, 2000).

Nesse sentido de proporcionar o máximo da potencialidade de aprendizagem de todos que o currículo escolar deve ofertar o ensino da Libras e do Sistema Braile. Sendo, o ensino da Libras como primeira língua ao aluno com deficiência auditiva e a língua portuguesa como segunda língua. No caso dos alunos com deficiência visual, além do ensino do Sistema Braile é necessário a transcrição dos conteúdos para esse sistema.

Capovilla (2011) entre 2001 e 2011 realizou uma pesquisa com 9.200 alunos surdos brasileiros do 1º ano do ensino fundamental até o ensino superior intitulada " Programa Nacional de Avaliação no Desenvolvimento da Linguagem de Surdos Brasileiros (PANDESB)". A pesquisa avaliou os estudantes em diversas competências tais como: leitura alfabética e orofacial, compreensão de leitura de textos, vocabulário de escrita e qualidade ortográfica da escrita, vocabulário em Libras e português, memória de trabalho. Diante dos resultados obtidos o autor concluiu que:

[...] os estudantes surdos aprendem mais e melhor em escolas bilíngues (escolas especiais que ensinam em Libras e Português) do que em escolas monolíngues (escolas comuns que ensinam em Português apenas). [...] competências como decodificação de palavras e reconhecimento de palavras, compreensão de leitura de textos, vocabulário em Libras, dentre outras, foram significativamente superiores, em escolas bilíngues do que em escolas comuns. (CAPOVILLA, 2011, p. 86)

Comungando com essa perspectiva de propiciar uma maior condição de aprendizagem para o aluno com deficiência, Oliva (2000) advoga que o sistema

Braille é uma ferramenta que permite uma aprendizagem mais significativa para o aluno cego, sendo o meio mais natural de leitura e escrita para estes sujeitos.

Ainda nesse caminho de possibilitar a permanência do aluno com deficiência no ensino regular o atendimento educacional especializado é uma estratégia *sine qua non* para a garantia da continuidade com êxito deste público no processo educacional. O AEE é um serviço da educação especial que identifica as necessidades específicas do público alvo da educação especial, como também, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem barreiras para a plena participação e desenvolvimento dos alunos. Ele deve ser oferecido em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra que disponha do serviço e em interlocução com a sala de aula regular (BRASIL, 2009).

Para que se possa ocorrer a permanência em igualdade de condições do aluno público alvo da educação especial no ensino regular, a instituição deve apresentar consciência que se faz necessário o preparo, aperfeiçoamento, reflexão e investimento financeiro para alcançar a inclusão escolar. Nesse sentido a capacitação profissional da comunidade escolar é uma das principais estratégias que contribuem para a permanência do aluno com deficiência no ensino regular. Dentro desse contexto de capacitação profissional, destaca-se a formação de professores. Segundo Veltrone e Mendes (2009) a qualificação do trabalho pedagógico do professor da classe comum é muito importante para o sucesso da inclusão escolar. Dessa forma é imprescindível que os cursos de formação de professores discutam uma temática diferenciada de ensino, alicerçada na diversidade do aluno com necessidades educacionais especiais, que durante o seu processo de escolarização pode manifestar algumas peculiaridades referentes as suas limitações. Ademais, a formação de professores para educação inclusiva requer estar fundamentada na análise dos conhecimentos científico acumulados em relação as competências e habilidades necessárias para atuação profissional nessa perspectiva. Proporcionando ao professor subsídios para selecionar conteúdos, planejar estratégias e metodologias diferenciadas que se adequem as necessidades educacionais específicas do público alvo da educação especial (POKER, 2003).

Eliminar as barreiras de acessibilidade que comprometem a permanência do público alvo da educação especial no ensino regular não é uma atividade fácil. Requer um olhar holístico que compreenda a importância de suprimir as barreiras que impedem uma plena permanência do aluno público alvo da educação especial. A permanência escolar desse público vai além das questões financeiras. Por mais que seja imprescindível o auxílio financeiro através de bolsas, ele somente não garantirá a continuidade dos estudos do aluno público alvo da educação especial. Para garantir uma eficaz permanência material, faz-se necessário que a instituição direcione o seu planejamento institucional para as estratégias elencadas acima, bem como, adicione as necessidades apontadas pelos seus alunos durante as interações do processo de permanecer na escola.

2.4.2.2 Permanência Simbólica

Como referido anteriormente, nesta seção, discutir-se-á a permanência inspirada na categoria simbólica aludida por Santos (2009). Acredita-se que a permanência simbólica está presente em qualquer ambiente social em que o indivíduo inicia sua inserção. Em um primeiro contato social, os sujeitos da interação buscam se conhecerem a partir das primeiras impressões emitidas. Essas, são repletas de valores simbólicos, construídos ao longo dos anos e permeados por questões históricas, sociais, pessoais.

Todavia, antes de discutir a permanência simbólica no contexto social e a sua implicação na inclusão escolar de alunos público alvo da educação especial, faz-se necessário apresentar alguns sentidos atribuídos ao termo simbólico.

Bueno (1967) indica que a palavra simbólica é descendente do Latim “symbolicus” e do grego “symbolikòs” e sua definição faz referência ao que “representa um símbolo, uma figura, um sinal” (p.3.746). O termo simbólico conforme Boudon e Bourricaud (1993) é aplicado para nomear uma variedade de situações que envolvem o sujeito e sua interação com o mundo. Desse modo, há inúmeras interpretações e relações que podem ser restabelecidas sobre o homem e a sua conexão com o simbólico. Neste trabalho é exposto algumas compreensões sobre o termo, as quais contribuem para o entendimento da permanência simbólica no contexto da educação inclusiva.

Laplanche e Pontalis (1983) diferenciam dois sentidos ao simbólico na perspectiva da psicanálise, o lato e o estrito. No sentido lato “De um modo mais geral, empregamos o termo ‘simbólico’ para designar a relação que une o conteúdo manifesto de um comportamento, de um pensamento, de uma palavra, ao seu sentido latente (p.627)”. Em outras palavras, corresponde a um comportamento ou pensamento que eclode ao sujeito sob determinada forma, mas seu significado real é desconhecido para o indivíduo. Já o sentido estrito é a representação de comportamentos, pensamentos que apresentam uma constância da relação entre o símbolo e simbolizado inconsciente. Pode-se dizer que é uma “convenção social” sobre o significado de determinado comportamento e/ou pensamento. Não se restringe apenas a um indivíduo, mas sim a diversos domínios como religião, mito, folclore, linguagem, cultura, entre outros. O simbólico em seu sentido estrito pode basear-se na analogia, na alusão, em diversas outras relações, bem como, ter uma herança filogenética.

Na opinião de Vygotsky (1998) os indivíduos utilizam de instrumentos para as interações com o meio social. Sendo, o signo um meio para auxiliar em um dado problema psicológico, como, pensar, lembrar, relatar, escolher, comparar, é análogo a invenção e ao uso de instrumentos, entretanto, no âmbito psicológico. Denominado como instrumento psicológico direcionado aos sujeitos para o controle das ações psicológicas tanto de si mesmo quanto dos outros. Eles são uma marca externa que auxilia o indivíduo em diversas atividades. A utilização dos signos pelo sujeito transforma-se em processos internos de mediação, denominados de processos de internalização. Durante o processo de desenvolvimento, o sujeito não necessita utilizar mais as marcas externa e emprega representações mentais dos objetos do mundo real. A partir disso, os signos operam como mediadores simbólicos entre os elementos contidos no mundo externo e a representação interna deles no psiquismo humano. Dessa maneira, o simbólico é a representação mental dos elementos do mundo internalizados pelos sujeitos. O grupo social compartilha os signos entre seus integrantes, é ele que institui formas de perceber e organizar a realidade, tanto fisicamente quanto simbolicamente, estabelecendo instrumentos psicológicos que realizam a mediação entre o sujeito e o mundo.

Na concepção de Blumer (1969) o simbólico são representações metafóricas, hipotéticas que o sujeito realiza por meio das relações sociais. Ao se relacionar com os demais, o indivíduo interpreta as ações das demais pessoas, após a interpretação atribui um sentido para as ações. Logo, de acordo com a análise que realizou de determinada ação, atitude do outro, estabelece estratégias para o seu comportamento.

A “resposta” deles não é feita diretamente sobre as ações uns dos outros, mas, em vez disso, é baseada no sentido que eles atribuem a tais ações. Assim, a interação humana é mediada pelo uso de símbolos, pela interpretação, ou pelo exercício assertivo do sentido de ações reciprocamente direcionadas. Esta mediação é equivalente a inserir um processo de interpretação entre o estímulo e a resposta no caso do comportamento humano (BLUMER ver como fazer a citação).

Diante do exposto, neste trabalho, compreende-se o simbólico como um conjunto de representações mentais internas do sujeito, as quais são constituídas ao longo do desenvolvimento humano e da humanidade, imersos em conteúdos conscientes e inconscientes, históricos e sociais. Representados e vivenciados nas interações sociais que estabelecem normas, hábitos e significados para os princípios da vida cotidiana em sociedade.

Quando se analisa a história da educação especial, percebe-se que o papel e o espaço ocupado pelas pessoas com deficiência na sociedade e no ambiente escolar foram bem demarcados. Fora, distantes, excluídos são palavras que representavam o “lugar social” a ser ocupado pelas pessoas com deficiência, uma vez que desviavam das normas estabelecidas pela sociedade. Diante desse contexto social, muitas crenças referentes as condições de interação social e de aprendizagem foram implantadas no simbólico dos indivíduos ao longo do tempo. Atualmente, por mais que a sociedade tenha expandido seus conhecimentos sobre as possibilidades das pessoas com deficiência e tenha reconhecido que eles, como os demais cidadãos brasileiros têm o direito de usufruir dos bens comuns da sociedade. As crenças emocionais referentes a incapacidade e o não pertencimento social para ocupar um determinado espaço social, ainda habitam o simbólico das pessoas que compõe os mais variados segmentos sociais. Muitas vezes, essas crenças são verificadas nas relações sociais que permeiam as situações mais corriqueiras do dia a dia até as mais complexas. Sabe-se que em um primeiro contato entre as pessoas que não se conhecem, muitas impressões, ideias e crenças a respeito

do novo sujeito de interação são formulados. Goffman (1988), salienta que a sociedade estabelece formas de categorizar as pessoas, atribuindo as mesmas características, valores, crenças que permitem prever a “identidade social” do outro. Em outras palavras, esses atributos elaborados mentalmente sobre o outro, o construirá como pessoa e defini-lo em uma categoria já estabelecida. As percepções sobre o outro são transformadas em expectativas normativa. E é exigido pelo sujeito que realiza a ação de categorização que as expectativas sejam cumpridas. As referidas expectativas esperadas sobre as características dos outros são denominadas por Goffman (1988) de identidade social virtual. E as características reais, atributos demonstrados pelo próprio sujeito, a autora intitula como identidade social real.

Goffman (1988) postula que a sociedade designa as categorias de pessoas a serem encontradas em determinados ambientes sociais. Nesse sentido, observa-se que a escola regular foi um ambiente delimitado para a não participação das pessoas com deficiência. Infere-se que isso ocorreu devido a identidade social virtual imputada as pessoas com deficiência pela sociedade ao longo dos anos. Dessa forma, a efetiva permanência do aluno público alvo da educação especial no ensino regular está para além das barreiras que podem ser eliminadas por uma permanência material efetiva. Permeia o simbólico que está no cerne das relações sociais, o qual deve ser considerado em estudos sobre a temática, bem como, no planejamento da instituição que implementará estratégias para a inclusão escolar.

No instante que o aluno com deficiência adentra no ensino regular ocorre um estranhamento por parte das demais pessoas que estão nesse ambiente. A ocorrência disso, pode ser devido ao registro histórico da percepção da sociedade frente a limitação da pessoa com deficiência, e logo, demarcou o ambiente escolar como um lugar não constituído para a permanência desse público. Nesse sentido, pode-se inferir que o aluno público alvo da educação especial é como os outsiders¹ (ELIAS,2000). Os outsiders, são os indivíduos que estão de fora de uma categoria estabelecida pela sociedade para ocupar um determinado ambiente social. São os novatos, os diferentes, que não pertencem a “boa sociedade”, ou seja, “um grupo social de condição inferior e, portanto, de baixo valor humano” (ELIAS, 2000, p. 19). Nessa perspectiva, os membros das

categorias definidas socialmente pelo contexto histórico a estarem presentes no ambiente escolar de ensino regular são os estabelecidos. Neste trabalho, considera-se como categoria estabelecida socialmente a pertencer o ambiente escolar de ensino regular os indivíduos da comunidade escolar (alunos e profissionais da educação) que não apresentam nenhuma deficiência. Sabe-se que este ambiente escolar de ensino regular construindo há anos e perpetuado até os dias atuais é homogeneizador com práticas pedagógicas padronizadas, elaboradas para o grupo de estabelecidos no ensino regular. Elias (2000) frisa que o poder outorgado socialmente aos estabelecidos em um determinado ambiente social, gera a esses uma autoimagem de superioridade, a qual aos poucos é compreendida por eles como superioridade humana. “Afixar o rótulo de “valor humano inferior” a outro grupo é uma das armas usadas pelos grupos superiores nas disputas de poder, como meio de manter sua superioridade social” (ELIAS, 2000, p. 24). Essa atitude é sustentada pelo carisma e coesão do grupo.

[...] um grupo tem um índice de coesão mais alto do que o outro e essa integração diferencial contribui substancialmente para seu excedente de poder; sua maior coesão permite que esse grupo reserve para seus membros as posições sociais com potencial de poder mais elevado e de outro tipo, o que vem reforçar sua coesão, e excluir dessas posições os membros dos outros grupos (ELIAS, 2000, p. 22).

Diante disso, percebe-se que a coesão do grupo dos estabelecidos instaura ao grupo dos outsiders a estigmatização social que é reforçada pelas barreiras emocionais, as quais dificultam a aproximação, o conhecimento, a construção de uma relação entre os grupos, engendrando, assim, o preconceito. Prontamente, o estigma social produzindo pelo grupo dos estabelecidos em relação aos outsiders “[...] costuma penetrar na autoimagem deste último e, com isso, enfraquecê-lo e desarmá-lo” (ELIAS, 2000, p. 24).

Campos (2008) ao analisar dissertações e teses que versam sobre deficiência e preconceito constata que a maioria dos trabalhos apontam que a ideia sobre si mesma apresentada pelas pessoas com deficiência, está relacionada a percepção que as outros têm dela. A percepção dos demais, isto é, do grupo dos estabelecidos, é constituída pelos estereótipos e preconceitos, os quais contribuem para a exclusão escolar.

Em se tratando da inclusão escolar infere-se que os preconceitos e os estereótipos vinculados as pessoas com deficiência está associado a manutenção do que Elias (2000) nomeou como carisma grupal. Todo grupo estabelecido com poder possui suas normas e restrições que garantem a superioridade em relação ao grupo de outsiders. O cumprimento das normas é recompensado por meio do carisma grupal, que gera satisfação pessoal ao integrante do grupo estabelecido. Diante do ganho de pertencimento ao grupo dominante, por mais que o integrante tenha suas convicções pessoais contrarias a do grupo, ele se submete as obrigações impostas pela coletividade. No contexto da inclusão de pessoas com deficiência, por mais que um integrante do grupo dos estabelecidos, não apresente preconceitos sobre a inclusão no ensino regular, ele compactua no processo de discriminação, com o propósito de continuar pertencendo ao grupo dos estabelecidos.

É importante destacar que os outsiders são percebidos pelos estabelecidos como anômicos, ou seja, indivíduos sem normas, desviantes dos valores e normas da sociedade. Sendo assim, o contato mais íntimo com outsiders põe em risco a estabilidade do grupo e gera um sentimento de “medo da poluição” (ELIAS, 2000).

Como os outsiders são tidos como anômicos, o contato íntimo com eles faz pairar sobre os membros do grupo estabelecido a ameaça de uma “infecção anômica”: esses membros podem ficar sob a suspeita de estarem rompendo as normas e tabus de seu grupo; a rigor, estariam rompendo essas normas pela simples associação com membros do grupo outsiders. Assim, o contato com os outsiders ameaça o “inserido” de ter seu status rebaixado dentro do grupo estabelecido. Ele pode perder a consideração dos membros destes – talvez não mais pareça compartilhar do valor humano superior que os estabelecidos atribuem a si mesmos (ELIAS, 2000, p. 26).

Esse “medo de poluição” e “infecção anômica”, bem como, o de não pertencer ao grupo com o poder estabelecido, reforça o estigma imputado as pessoas com deficiência. E no contexto escolar do ensino regular prejudica a permanência simbólica do aluno com deficiência e favorece a discriminação e exclusão. Porém, uma estratégia a ser empregada pela escola para a reversão dessa situação é a eliminação das barreiras atitudinais. Miranda (2010), testifica que há uma dimensão simbólica em cada situação escolar, a qual é manifestada por meio de gestos e posturas que são envolvidos por sentimentos. E para a supressão das barreiras para uma efetiva inclusão escolar do público alvo da

educação especial, faz-se necessário que as atitudes sejam adequadas, que o gestor apoie um projeto inclusivo, que haja o desejo de ampliar os conhecimentos e se tenha acesso a eles, bem como, o investimento em recursos materiais e profissionais capacitados.

Adicionado a isso, acredita-se que um elemento que contribuirá para com a permanência de alunos com deficiência no ensino regular é o conceito de *pregnância ambiental* proposto por Jesus (2007) em sua tese de doutorado, a qual versa a respeito da permanência de alunos negros no ensino superior. Considera-se que tal conceito de *pregnância* é essencial para ser aplicado em ações educacionais que envolvam qualquer público que se distancia do “normal” convencionado ao longo dos anos como referência de um padrão social. Logo, quando se dialoga acerca da inclusão das pessoas com deficiência no ensino regular, as escolas carecem impregnar no seu cotidiano, ações pedagógicas que sejam referenciadas no contexto da diversidade, planejadas percebendo e englobando as necessidades do público alvo da educação especial. Jesus (2007), discorre que a intencionalidade das práticas escolares está diretamente ligada a *pregnância*, a qual se revela na capilaridade das questões-chaves na teoria, na prática, nas relações.

[...]precisa existir também uma coadunação entre a intencionalidade do projeto e a intenção dos sujeitos em formação, isto implica na sua maturidade e por que não, no seu desejo para o trato com as questões, uma espécie de “*prontidão*” que se constrói por diferentes caminhos, mas que inelutavelmente está associado a um projeto mais amplo de sociedade que colocaria desde o início da formação, a questão das diferenças e do convívio solidário, com elas como foco, constituindo assim, um fluxo permanente de formação. Assim, assistiríamos ações que se complementam nas escolas, nas casas, nos locais de trabalho, nos meios de informações e comunicações, nas leis e estruturas organizacionais (JESUS, 2007 p. 144).

A ideia de *pregnância ambiental* na escola, corresponde que todo planejamento institucional, seja ele pedagógico ou organizacional, represente a diversidade de integrantes da comunidade escolar e os diferentes contextos sociais, os quais os alunos pertençam. Em outras palavras, uma escola que se considere inclusiva, deverá em cada atividade institucional, planejar considerando os tipos de deficiência que possam estar presentes no ambiente escolar. Dessa forma, todas as ações escolares, precisam ser elaboradas e refletidas, não em torno de um padrão de “normalidade”, uma média universal,

em que todos os alunos têm que alcançar, mas sim numa perspectiva pautada na diversidade, respeito mútuo, valorização da convivência, buscando relações de alteridade. Ratificando e complementando a concepção de Jesus (2007), toda prática educacional necessita estar submersa, entrelaçada na intencionalidade, quais os objetivos que os profissionais da educação querem atingir com uma determinada ação e quais as competências formar-se-ão nesse processo. Sendo assim, para haver intencionalidade nas ações escolares, a escola deve apresentar pregnância em relação ao público de alunos que a acessam, conhecer, mergulhar, obter informações a respeito dos contextos culturais, pessoais que esses estão inseridos, ou seja conhecer a realidade dos estudantes, suas potencialidades, indiferente da deficiência. A partir disso, a escola poderá planejar suas atividades escolares com pregnância, com fluidez, mesmo contra as forças enraizadas por meio do contexto social, histórico que conduzem a deficiência para uma representação social de afastamento do diferente daquilo que foi construído para um “padrão”. Isso posto, faz-se necessário na escola uma postura de pregnância por parte de sua equipe profissional, para que todas as atividades contenham intencionalidade, e com isso ocorra a permanência e desenvolvimento acadêmico do público alvo da educação especial. Contudo, a pregnância, a intencionalidade e a permanência conectam-se por meio do entrelaçar do conhecimento, respeito a diversidade, ética, convívio mútuo, respeito as diferenças, buscando uma inclusão realista, observável, legítima e positiva para todos que compartilham os espaços sociais, em especial, a escola.

3 PROCEDIMENTO METODOLÓGICO

O desenho teórico aplicado nesta pesquisa de mestrado, fundamenta-se na abordagem qualitativa. A abordagem qualitativa tem por objetivo entender o contexto onde o fenômeno ocorre, preocupando-se com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ela investiga a constância e a estabilidade da ordem e das relações causais, trabalhando com um universo de significados, motivos, crenças, aspirações valores e atitudes. A pesquisa qualitativa dedica-se as relações sociais, partindo do pressuposto de que há uma relação dinâmica, uma interdependência entre o sujeito e o objeto, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. Dessa forma, o sujeito é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo significados. Já o objeto apresenta significados e relações que o sujeito cria em suas ações (CHIZZOTI, 2000; MINAYO et al., 2000).

A escolha pela abordagem qualitativa ocorreu pela peculiaridade do objeto de pesquisa que é analisar como ocorre o acesso e a permanência de alunos com deficiência no IFBA e seus objetivos a serem atingidos. Esta pesquisa apresenta uma função social na indagação e construção da realidade de uma educação que possa proporcionar acesso e permanência a todos os sujeitos no âmbito escolar. Diante dessa finalidade, a abordagem qualitativa colabora com o pesquisador, para que ele possa compreender o objeto das ciências sociais, e suas vicissitudes que percorrem o passado, presente e futuro. Conforme Minayo et al. (2000), a sociedade existe em um determinado espaço com configurações e formação social específicos. Os integrantes da sociedade “Vivem o presente marcado pelo passado e projetado para o futuro, num embate constante entre o que está dado e o que está sendo construído (p. 14)”, logo o objeto das ciências sociais é histórico.

Para compreender mais profundamente a temática utilizou-se do estudo de caso, analisando os aspectos políticos, institucionais e sociais que percorrem o acesso e permanência de pessoas com deficiência no IFBA. Conforme GIL (2002), através do estudo de caso é possível adquirir o conhecimento do fenômeno estudado, a partir da exploração intensa de uma determinada situação. Yin (2005), discorre que o estudo de caso é uma investigação empírica, a qual possibilitada o entendimento de um fenômeno contemporâneo entre as

intervenções e situações da vida real. Consistindo em uma estratégia de pesquisa quando se quer investigar “o como” e “o porquê” de um conjunto de eventos contemporâneos.

Minayo (2014) descreve os objetivos do estudo de caso da seguinte forma:

a) compreender os esquemas de referência e as estruturas de relevância relacionadas a um evento ou fenômeno por parte de um grupo específico; b) permitir um exame detalhado de processos organizacionais ou relacionais; c) esclarecer os fatores que interferem em determinados processos; d) apresentar modelos de análise replicáveis em situações semelhantes e até possibilitar comparações, quando no projeto, no decurso do trabalho de campo e nas análises o investigador trabalhar com tipificações (MINAYO, 2014,p.164).

3.1 LOCAL DA PESQUISA

Como posto no capítulo que discorre em relação a implementação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia, o IFBA, que é integrante da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, representante de um projeto governamental ousado e inovador tem por finalidade promover uma educação eficaz e de qualidade para todos, transformando a realidade local onde é implantado. A autarquia é composta por 23 *campi*, cada um inserido em um município da Bahia com suas características próprias locais, mas, que integram a rede que tece a instituição IFBA. Nessa perspectiva, não seria muito expressivo representar esse universo amplo pesquisando apenas um *campus*. Nem tão pouco analisar o acesso e permanência de alunos com deficiência apenas no *campus* da capital, pois, sabe-se que a realidade social e educacional do interior da Bahia, enfrentada por uma pessoa com deficiência é diferente das proporcionadas em sua capital. Sendo assim, com o intuito de se aproximar ao máximo da representação da Instituição e afim de alcançar o objetivo desta pesquisa, escolheu-se efetuar a coleta das informações em dois *campi*: Barreiras; Salvador. A escolha por esses *campi* ocorreu considerando dois aspectos. O primeiro, reporta-se a localização geográfica, em razão de que os dois *campi* definidos estão inseridos em distintas regiões da Bahia, apresentando condições econômicas e sociais diferenciadas. O segundo, alude-se ao tempo de construção dos *campi* e esses acompanharam historicamente as principais transformações da educação profissional no Brasil,

dentro do contexto baiano. Segue a distribuição geográfica dos *campi* pesquisados.



Fonte: PDI IFBA 2014 -2018, imagem alterada pela pesquisadora desse projeto

3.1.1 Campus de Barreiras

O *campus* está localizado na região oeste da Bahia, a mais rica em recursos hídricos do nordeste brasileiro. O município é o principal centro urbano da região oeste, com amplo desenvolvimento econômico, político e tecnológico. É conhecida nacionalmente pela força econômica na produção de grãos, no comércio e ofertas de serviços (IFBA, 2014).

O *campus* de Barreiras oferece a comunidade três cursos de ensino médio integrado com a duração de 4 anos, são eles: Edificações; Informática; Processamento de Alimentos e Bebidas. De acordo com as informações do relatório de Gestão do IFBA de 2015 o *campus* de Barreiras apresentava um total de 853 alunos matriculados no ensino médio integrado, sendo 240 no curso de edificações, 281 no curso de informática e 269 no curso de processamento de alimentos e bebidas. O quadro de recursos humanos do *campus*, conforme a informação contida no site oficial é composto por 52 professores efetivos, 25 professores substitutos e 04 contratados pela Prefeitura Municipal de Barreiras, devido um convênio firmado, 52 técnicos Administrativos e 32 funcionários terceirizados.

No que refere ao atendimento ao aluno com deficiência, o *campus* tem um NAPNE desde o ano de 2013 estabelecido pela portaria da diretoria geral do *campus* nº 56 de 2013. Segundo as informações do NAPNE do *campus* em 2016 havia quatro alunos com deficiência matriculados no ensino médio integrado.

3.1.2 Campus de Salvador

O *campus* está situado no bairro Barbalho na capital da Bahia, no Centro Histórico da cidade. Ocupa uma área de 50.000 m² com um prédio administrativo e oito pavilhões de salas de aulas, oficinas, laboratórios, biblioteca, um ginásio de esportes, quadras externas e dois estacionamentos. Também, apresenta um núcleo avançado na cidade de Salinas da Margarida, localizado a 69km de Salvador, no qual oferece o curso técnico em Informática na modalidade subsequente e cursos da Rede Certific do MEC (IFBA, 2014).

Os cursos técnicos da modalidade integrada ofertados pelo *campus* são: Análise Química com 549 alunos; Automação e Controle Industrial, com 267 alunos; Edificações, com 317 alunos; Eletrotécnica, com 252 alunos; Manutenção Mecânica Industrial, com 251 alunos; Eletrônica com 264 alunos; Refrigeração, com 241 alunos; Geologia, com 112 alunos. Perfazendo um quantitativo de 2.253 alunos matriculados no ensino médio integrado. O *campus* dispõe de 405 docentes, 190 técnicos-administrativos e 124 funcionários terceirizados (IFBA, 2015).

Quanto ao atendimento de alunos com deficiência, o *campus* conta com o NAPNE desde 2004, fomentado pelo antigo programa de Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educativas Especiais (TECNEP) da antiga Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) do Ministério da Educação (MEC). Segundo as informações obtidas através do NAPNE do *campus* em 2016 havia 30 alunos com deficiência matriculados no ensino médio integrado.

3.2 INSTRUMENTOS PARA A COLETA DAS INFORMAÇÕES

No primeiro momento de construção da dissertação os principais documentos da instituição foram analisados com o propósito de familiarização da pesquisadora com as concepções filosóficas que norteiam a práxis educacional da Instituição, bem como, com o entendimento da mesma sobre a

inclusão de pessoas com deficiência em seu sistema de ensino. Do mesmo modo, com a análise dos principais documentos institucionais objetivou verificar o planejamento de curto, médio e longo prazo de ações que contemplam o público alvo da educação especial. Uma vez que, explorar o planejamento institucional é abarcar as projeções do IFBA para uma política de inclusão. A realização dessa atividade antes das outras etapas de coleta das informações foi de suma importância, pois oportunizou conhecer os aspectos que norteiam as ações da Instituição e assim colaboraram para a elaboração de um roteiro, tanto para entrevista quanto para a observação. Concordando com esse procedimento, as autoras Lüdke e André (1986), postulam que a análise documental como técnica de pesquisa, além de expor aspectos novos de um tema, complementa outras técnicas de investigação.

A análise documental é uma técnica que permite estudar e analisar um ou mais documentos que se pode constatar as circunstâncias históricas, sociais e econômicas com as quais podem estar relacionados. Esses documentos são todos os tipos de registros que podem ser utilizados como fonte de informação sobre o comportamento humano, tendo em vista o alcance e a compreensão das relações e situações que evidenciam o momento de produção dos mesmos e sua reprodução social (RICHARSON, 1989).

Os principais documentos da instituição que contribuíram para com os resultados deste trabalho foram: Projeto Pedagógico Institucional (PPI); Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI); Política de Assistência Estudantil; Resolução nº 9 CONSUP/IFBA – Acessibilidade Pedagógica; Política de Inclusão da Pessoa com Deficiência e/ou Outras Necessidades Específicas do IFBA. O desenvolvimento dos primeiros passos da análise documental ocorreu da seguinte forma:

- Consulta no site do IFBA sobre os documentos principais listados acima.
- Leitura dos documentos, focalizando nas seções que abordam a inclusão do público alvo da educação especial.
- Catalogação e descrição das principais informações sobre o acesso e permanência dos alunos com deficiência.

Com o intuito de atingir os objetivos desta pesquisa aplicou uma entrevista semiestruturada com os atores sociais do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia, tais como: Gestores, professores e alunos com deficiência.

Neto (2001), testifica que a entrevista é um procedimento mais usual nas pesquisas de campo, com ela o pesquisador obtém as informações contidas na fala dos atores sociais. Realizar uma entrevista não significa uma conversa despreziosa e neutra, visto que, ela é o meio de coleta dos fatos relatados pelos atores, enquanto sujeitos-objeto da pesquisa que vivenciam uma determinada realidade que está sendo focalizada. No que tange a entrevista semiestruturada, Chizzotti (2000), corrobora que ela proporciona mais liberdade ao entrevistador para formular perguntas e organizar a sequência, dessa forma, o entrevistador pode conhecer a opinião e atitudes do entrevistado, explorando mais as suas atividades e motivações. Entretanto, Minayo (2014), recomenda que o pesquisador não se restrinja aos temas selecionados no roteiro da entrevista semiestruturada. O pesquisador deve direcionar a técnica com uma atenção flutuante e explorar as estruturas de relevância dos entrevistados trazidas do campo. A autora, também, elenca algumas questões que o pesquisador deve considerar enquanto elabora o roteiro da entrevista, são elas:

- A forma de colocação de um item na lista deve induzir a uma conversa sobre a experiência.
- O guia de entrevista deve conter apenas alguns itens indispensáveis para o delineamento do objeto em relação à realidade empírica, facilitando abertura, ampliação e aprofundamento da comunicação.
- Cada questão do roteiro deve fazer parte do delineamento do objeto, de forma que todos os tópicos em conjunto se encaminhem para dar-lhe forma e conteúdo e contribuam para enfatizar as relevâncias previstas no projeto (ponto de vista do investigador) e as dos informantes (ponto de vista dos entrevistados) (MINAYO *apud* MINAYO, 2014, p.191).

Sendo assim, para esta pesquisa, foram utilizados três roteiros de entrevista distintos de acordo com a classificação de cada grupo dos atores sociais da mesma. O primeiro grupo foi formado pelos alunos (entrevista grupo 1, apêndice A). Foram entrevistados três alunos em cada um dos dois *campi* mencionados na seção 3.1 deste estudo. A escolha dos alunos entrevistados aconteceu através da indicação dos coordenadores do NAPNE *campus* de Barreiras e CAPNE, *campus* de Salvador, obedecendo o critério de estarem

frequentando o ensino médio integrado, bem como, possuírem algum tipo de deficiência. Nos *campi* que tiverem mais de três alunos dentro desse critério, optou-se em escolher alunos que apresentassem o tipo de deficiência diferente dos quais já foram entrevistados. O segundo grupo foi composto por professores (entrevista grupo 2, apêndice B). Foram entrevistados três professores em cada *campus*. Os critérios para a participação na pesquisa caracterizaram da seguinte forma: Ser um docente do ensino-médio integrado e em algum momento da carreira no IFBA, já ter lecionado para um aluno com deficiência. As escolhas dos professores entrevistados ocorreram de acordo com a disponibilidade de horário dos docentes e da pesquisadora. Por fim, o terceiro grupo formado pelos gestores (entrevista grupo 3, apêndice C) da instituição que foram: Pró-reitor de Ensino; Chefe (a) do Departamento de Assistência Estudantil e Coordenares (as) do NAPNE.

3.3 CARACTERIZAÇÃO DOS ATORES SOCIAIS DA PESQUISA

Abaixo segue os quadros com a apresentação dos atores sociais desta pesquisa.

Quadro 1 – Grupo 1 – Alunos

Alunos (as)	Idade	Deficiência	Ano	Campus	Identificação
Aluno (a) 1	15 anos	Nanismo	1º informática	Barreiras	ASANCB 1
Aluno (a)2	17 anos	Deficiência Auditiva moderada	2º informática	Barreiras	ASADACB 2
Aluno (a) 3	15 anos	Autismo	1º informática	Barreiras	ASAACB3
Aluno (a) 4	15 anos	Cegueira	1º Química	Salvador	ASACCS 4
Aluno (a) 5	18 anos	Surdez	2º Automação	Salvador	ASASCS 5
Aluno (a) 6	17 anos	Síndrome de Pfeiffer Deficiência Intelectual	1º Química	Salvador	ASADICS 6

Fonte: Elaborado pela própria autora. Informações obtidas na pesquisa

A quinta coluna da tabela acima apresenta a identificação dos alunos de forma alfanumérica, buscando manter o anonimato dos atores sociais deste estudo, conforme preconiza as orientações éticas em pesquisa.

Quadro 2 – Grupo 2 - Professores

Professores (as)	Tempo de Instituição	Disciplina	Campus	Identificação
Professor 1	6 anos	Propedêutica	Barreiras	ASPCB1
Professor 2	6 anos	Propedêutica	Barreiras	ASPCB 2
Professor 3	8 anos	Técnica	Barreiras	ASPCB 3
Professor 4	4 anos	Propedêutica	Salvador	ASPCS 4
Professor 5	8 anos	Propedêutica	Salvador	ASPCS 5
Professor 6	24 anos	Técnica	Salvador	ASPCS 6

Fonte: Elaborado pela própria autora. Informações obtidas na pesquisa

A quinta coluna da tabela acima apresenta a identificação dos professores de forma alfanumérica, buscando manter o anonimato dos atores sociais deste estudo, conforme preconiza as orientações éticas em pesquisa.

Quadro 3 – Grupo 3 - Gestores

Gestores (as)	Local de Lotação	Tempo de Instituição	Campus	Identificação
Gestor 1 (a)	Pró-Reitor de Ensino	23 anos	Reitoria	ASPRE
Gestor 2(a)	Chefe do Departamento de Permanência e Assistência Estudantil	23 anos	Reitoria	ASCDEPAE
Gestor 3 (a)	NAPNE – Coordenador (a)	5 anos	Barreiras	ASCNCB
Gestor 4 (a)	CAPNE - Coordenador (a)	8 anos	Salvador	ASCCCS

Fonte: Elaborado pela própria autora. Informações obtidas na pesquisa

A quinta coluna da tabela acima apresenta a identificação dos gestores de forma alfanumérica, buscando manter o anonimato dos atores sociais deste estudo, conforme preconiza as orientações éticas em pesquisa.

Além de escutar sensivelmente os atores sociais envolvidos nos processos de inclusão de alunos com deficiência no IFBA, foi realizada uma observação participante do contexto de cada *campus* para que fosse possível compreender mais fidedignamente a realidade de cada escola. Neto (2001), ressalta que a observação participante proporciona ao pesquisador o contato direto com o fenômeno pesquisado, é uma forma de obter maiores informações sobre a realidade dos atores sociais em seus próprios contextos.

O observador, enquanto parte do contexto de observação, estabelece uma relação face a face com os observados. Nesse processo, ele, ao

mesmo tempo, pode modificar e ser modificado pelo contexto. A importância dessa técnica reside no fato de podermos captar uma variedade de situações ou fenômenos que não são obtidos por meio de perguntas, uma vez que, observados diretamente na própria realidade, transmitem o que há de mais imponderável e evasivo na vida real (NETO, 2001, p.60).

Minayo (2014) engendra que a observação participante é uma forma complementar de compreender a realidade empírica, além de ser imprescindível que o pesquisador relativize o espaço social, aprendendo a colocar-se no lugar do outro. Diante dessa perspectiva, a pesquisadora efetuou a observação participante por dois dias em cada um dos dois *campi* do IFBA que participaram da coleta das informações, seguindo um roteiro previamente elaborado (Apêndice-G). As informações constatadas foram registradas no diário de campo da pesquisadora.

3.4 PROCEDIMENTOS ÉTICOS

No momento em que a pesquisadora solicitou o agendamento das entrevistas e visita ao *campus* Salvador, ela obteve a informação que não seria possível conceder as entrevistas antes do projeto de pesquisa ser apreciado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do IFBA. Convém explicar que tal procedimento de submissão do projeto de pesquisa não é uma exigência do programa de Pós-Graduação em Educação da UFBA. Por isso, a pesquisadora até o momento da solicitação da demanda pelo *campus* de Salvador do IFBA não havia submetido o projeto de pesquisa ao Comitê de Ética em Pesquisa. Ainda, é importante frisar que esta informação de submissão de projetos de pesquisas que envolvam o IFBA ao Comitê de Ética em Pesquisa não é divulgada pela Instituição. Além disso, a pesquisadora já havia realizado o contato para marcar as entrevistas e visita ao *campus* de Barreiras e não se processou essa exigência. Tendo em vista esse contexto, a presente pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa, a fim de examinar se as questões éticas alicerçada nas determinações da Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde, foram atendidas. Posterior à submissão e apreciação, a pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa do IFBA através do parecer CEP nº 2.240.995/2017.

3.5 PROCEDIMENTOS PARA COLETA DAS INFORMAÇÕES

3.5.1 Contato Inicial

Após a banca de qualificação, foram encaminhados para o Reitor e Pró-reitor de ensino do IFBA uma carta de apresentação com o resumo da pesquisa. Em um segundo momento, também foi encaminhada a carta de apresentação, por e-mail e malote, aos diretores dos *campi* que participaram da pesquisa. Conjuntamente, encaminhou-se um e-mail para o NAPNE do *campus* de Barreiras e CAPNE do *campus* de Salvador, informando sobre a pesquisa e solicitando o agendamento da entrevista com o coordenador e a visita ao *campus* para a coleta das informações.

3.5.2 Agendamento das Entrevistas

As entrevistas com o Pró-reitor de Ensino e com a Chefe do Departamento de Assistência Estudantil, foram agendadas pessoalmente, após a entrega da carta de apresentação da pesquisa. O agendamento com os coordenadores seguiu a disponibilidade deles. Quando a pesquisadora esteve no *campus*, entrou em contato com os alunos e professores escolhidos para marcar a entrevista, realizando o agendamento para o turno posterior, bem como, para o dia seguinte do primeiro contato, respeitando tanto o horário de aula dos alunos como as atividades laborais dos professores.

3.5.3 Entrevistas

Antes das entrevistas foram retomadas as explicações sobre a pesquisa e seus objetivos aos participantes, como também, os procedimentos éticos. Garantiu, quando possível, aos alunos e professores o sigilo quanto a identificação de seus nomes. Diante de solicitações de alguns professores com receio de serem identificados por meio da nomeação da disciplina que ministra, preferiu-se mencionar as disciplinas como propedêutica e técnica. Também, solicitou-se aos participantes a autorização para gravar a entrevista. Em seguida, os participantes do estudo foram convidados a assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE – Apêndice E), e somente após a assinatura, a entrevista teve início. É importante, ressaltar que no ensino médio integrado a maioria dos alunos são menores de idade. Diante disso, a pesquisadora entrou em contato com o responsável pelo aluno, explicando a

pesquisa e solicitando a autorização para entrevista. Os responsáveis pelos alunos, da mesma forma que os demais participantes da pesquisa, foram convidados a assinar o TCLE (Apêndice E), no caso, o termo foi diferente, pois no corpo do texto foi mencionado que eles autorizavam a participação do adolescente menor de idade na pesquisa. No início das entrevistas os alunos foram convidados a assinar o Termo de Assentimento (Apêndice F).

4 DIÁLOGOS ENTRE A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, E TECNOLÓGICA

A fim de compreender como ocorre o acesso e a permanência de alunos com deficiência no ensino médio integrado do IFBA, esta pesquisa qualitativa é de cunho interpretativo, a qual buscou articular os pressupostos teórico-metodológico da teoria das representações sociais, conjuntamente com os referenciais teóricos que discorrem sobre a inclusão de pessoas com deficiência e educação profissional na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica.

As pesquisas em ciências humanas dedicam-se a um objeto que está inserido em um sistema complexo simbólico, o qual é concebido em um delimitado espaço e tempo, circundado por sujeitos com histórias socioculturais distintas. Diante disso, o pesquisador em seus procedimentos deve apresentar uma atitude questionadora e problematizadora, que demanda do mesmo prosseguir interpretando as informações obtidas junto aos atores sociais da pesquisa (SUASSUNA, 2008).

De acordo com Domingos Sobrinho (1998) a teoria das representações sociais autoriza o pesquisador complementar as lacunas metodológicas das pesquisas, por meio de novas formulações e hipóteses a antigas concepções, tendo como particularidades a vitalidade, transversalidade e complexidade. Com isso, possibilita ao pesquisador exteriorizar a sua criatividade, por meio de conexões metodológicas, complementando a ciência em relação as respostas e indagações das relações humanas.

Tuzzo e Braga (2016) postulam sobre a triangulação da pesquisa na mesma perspectiva, ou seja, diversos olhares da abordagem qualitativa ao objeto por intermédio do metafenômeno. As autoras testificam que a pesquisa qualitativa consegue ampliar os seus horizontes e demandar uma diversidade de coleta e análise das informações de “modo triangular, amplo e (quase) irrestrito na tentativa de atender as demandas dos fenômenos” (p.155). Sendo assim, a pesquisa necessita de ângulos variados, recortes dos mesmos, para que a visão não seja limitada e os achados não se restrinjam a uma perspectiva. Perante a essa concepção, as autoras reafirmam o papel fundamental do pesquisador, desde a seleção dos instrumentos para coleta das informações, quanto para

análise e interpretação dos resultados. A diversidade do olhar e as possibilidades de interpretação do pesquisador são indispensáveis para a condução da pesquisa.

Compartilhando da ideia das autoras Tuzzo e Braga (2016) e da mesma forma as concepções de Ardono e Castro (1994) que discorrem acerca da triangulação das informações, os autores propõe a sobreposição de uma análise unidimensional, a qual é substanciada nas implicações da realidade com uma análise multidimensional, ou do contexto, sucedendo a uma análise profunda do objeto. Diante do cenário apresentado no campo desta pesquisa, conjuntamente com a perspectiva dos autores da mesma, em compreenderem que o desenvolvimento do sujeito está alicerçado em uma pluralidade de fenômenos, os quais estão envoltos em elementos históricos, sociais e culturais. Com isso, as informações emitidas pelos atores sociais desta pesquisa foram analisadas, por meio de uma triangulação de multimeios que retratam o contexto do acesso e permanência de alunos com deficiência no ensino médio integrado do IFBA.

Ainda, a respeito da triangulação que é realizada neste trabalho, é importante ressaltar o conceito de Denzin (*apud* DUARTE, 2009, p. 321) em relação a triangulação na pesquisa. A autora descreveu quatro modalidades de triangulação. A triangulação de dados, na qual a pesquisa usufrui de fontes diferentes. A triangulação do investigador, em que o pesquisador levanta as informações de diversos atores sociais sobre o mesmo fenômeno, dialogando com os conteúdos decorridos dos participantes para compor os resultados da pesquisa. A triangulação teórica, que consiste em interpretar as informações recolhidas baseada em diferentes teorias. E a triangulação metodológica, que se configura na possibilidade do pesquisador empregar múltiplos métodos para estudar um problema de investigação. A triangulação metodológica apresenta dois tipos: A intramétodo, que envolve a utilização do mesmo método com uma diversidade de abordagens. E o intermétodos, quando se admite métodos diversificados para o mesmo objeto de estudo.

Dessa forma, adotou-se na interpretação das informações desta pesquisa a estratégia metodológica de triangulação dos dados, teórica e do investigador. A triangulação do investigador ocorre em relação a interpretação das informações por meio do núcleo central da representação social, onde as

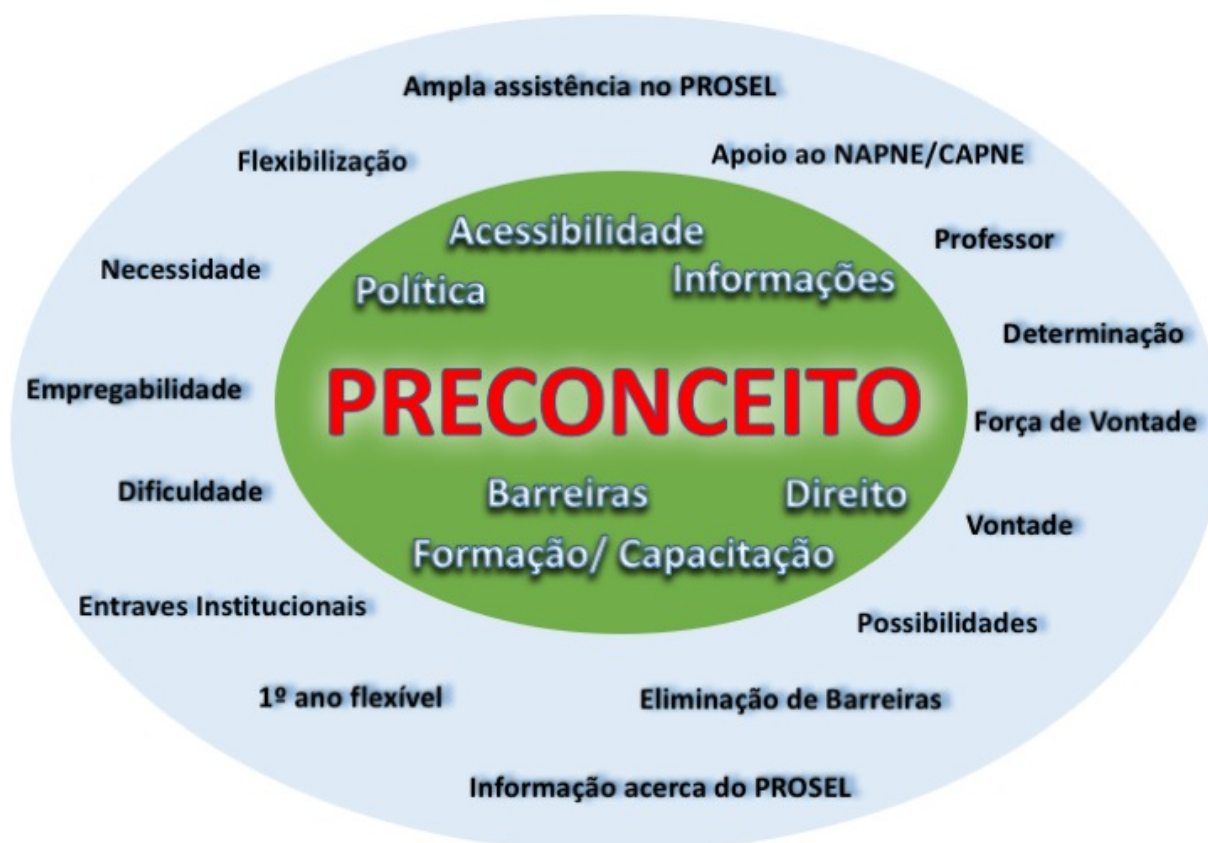
implicações do pesquisador em relação a perspectiva e ações acerca do acesso e permanência dos alunos com deficiência no ensino médio integrado do IFBA transpassam anos de história de uma relação excludente marcada por uma cultura de preconceito. Desse modo, o núcleo central das representações sociais dos sujeitos com deficiência, nesta pesquisa, por meio da análise realizada pelo olhar do pesquisador é interposto pelo preconceito. Como mencionado anteriormente o preconceito é uma atitude, o qual compõe intrinsecamente os conceitos internos de qualquer pessoa que está inserida em uma relação de interação social no cotidiano. Assim, para esta pesquisa, infere-se que em qualquer ação, seja ela interna, ou externa, praticada pelos sujeitos da interação social do cotidiano em relação a pessoa com deficiência, resiste à ideia de preconceito, formada no passado, atravessando o desenvolvimento científico, cultural da sociedade. Essa ideia de preconceito instituída internamente, média as relações contemporâneas com a deficiência. Ou melhor, acredita-se que qualquer relação firmada com pessoas com deficiência, em qualquer área da sociedade sofre influências dos componentes do preconceito, possam ser eles afetivos/ emocionais, cognitivos ou comportamentais.

Logo, o núcleo central das representações sociais evocados pelos atores sociais desta pesquisa, acerca do Acesso e Permanência dos alunos com deficiência no IFBA está imerso no elemento do núcleo central das representações sociais refletido pelos pesquisadores da mesma, o preconceito. Com isso, qualquer elemento apresentado pelos entrevistados do núcleo central, e o seu sistema periférico perpassam pelo núcleo central inferido pelos pesquisadores, interlaçado com o preconceito histórico que acompanha o desenvolvimento da sociedade. O preconceito nessas relações cotidianas pode estar presente de forma consciente, concreta, ou por meio de pistas, vestígios, conteúdos inconscientes, encobertos, em que, quem pratica a ação não reconhece os elementos e significações desse núcleo central das representações sociais da deficiência.

Identificar as representações sociais em uma interação cotidiana, possibilita compreender as manipulações sofridas nas relações face a face pelos sujeitos que vivenciam uma determinada situação. É por meio do cotidiano que as representações sociais prevalecem e assim que se identifica o papel

estipulado por cada elemento, e acontecimento (JODELET, 2001). Diante disso, abaixo segue a configuração dos elementos do núcleo central e periférico das representações sociais identificados nesta pesquisa.

Figura X: Núcleo das Representações Social do Acesso e Permanência de Alunos com Deficiência no IFBA.



Fonte: Elaborado pela própria autora.

A figura acima apresenta o núcleo central e periférico da representação social dos resultados desta pesquisa. No centro está os elementos do núcleo central, sendo o identificado pelos pesquisadores, o Preconceito, conjuntamente, com os elementos centrais enunciados pelos atores sociais desta pesquisa, sendo eles: **Acessibilidade**; **Política**; **Informações**; **Barreiras**; **Direito**; **Formação/Capacitação**. Ao redor do núcleo central verifica-se os elementos periféricos da representação social encontrados na pesquisa acerca do acesso e permanência dos alunos com deficiência no IFBA.

Ressalta-se que a representação social é a representação de um objeto, sujeito em uma determinada contextura social, mediada por elementos históricos

e culturais que são transmitidos por gerações e configurados e reconfigurados ao longo do tempo. Por meio da representação social o objeto, faz-se presente perante a sua ausência. Isto é, mesmo na ausência do objeto, suas características estão marcadas por intermédio da simbolização, a qual confere um significado aquilo que está ausente.

4.1 ACESSO

Esta categoria forneceu subcategorias como indicadoras da centralidade da representação social do acesso de alunos com deficiência no ensino médio integrado do IFBA, os elementos detectados foram: Direito; Acessibilidade; Política; Informação. Como elementos periféricos encontrou-se: Dificuldades; Receptividade; Força de vontade; Empregabilidade; Ampla assistência no PROSEL; Informações acerca do PROSEL; Eliminação de barreiras.

4.1.1 **Direito ao Acesso**

A evocação do termo Direito, como forma de garantir uma educação que oportuniza o acesso a todos os estudantes, e principalmente aqueles que apresentam deficiência, manifestou-se como central para os grupos de atores sociais desta pesquisa. Considerando o princípio constitucional de que a educação é um direito de todos, assim sendo, em todos os níveis e etapas de ensino devem oferecer o acesso a qualquer pessoa que queira adentrar no sistema regular de ensino. De acordo com Fávero, Pantoja e Mantoan (2001) não é qualquer forma de acesso à educação que contempla a similitude de uma educação para todos. O Direito, nesse sentido, é uma oportunidade de equidade no acesso aos bens sociais para as pessoas com deficiência, que no contexto histórico da educação vivenciaram momentos de afastamento dos espaços escolares comuns a todos.

Na busca de atender o direito de equidade de oportunidades das pessoas com deficiência, e influenciado pelos movimentos sociais mundiais em torno de políticas compensatórias àqueles que historicamente foram excluídos, constitui um espaço emergente de discussões em torno das políticas afirmativas. Essas que pleiteiam temporariamente reparar a exclusão de um passado histórico de segregação, aspiram por uma inclusão, fundamentada no princípio da igualdade de oportunidades. Com isso, políticas de ações afirmativas afluem em um

intenso diálogo com contestações. Destaca-se a Lei nº 12.711/2012, conhecida como Lei das cotas, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio.

Indiferente do sancionamento dessa Lei, o IFBA destina a reservas de vagas para pessoas com deficiência em seu processo seletivo, desde o ano de 2006. Acredita-se que essa política institucional despontou perante uma proposição do Governo Federal do Programa Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (TEC NEP). Esse, objetivou fomentar ações de acesso, permanência e conclusão de cursos com formação inicial, continuada, técnico, tecnológica, bacharelado, licenciatura, pós-graduação na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica para alunos com necessidades educacionais específicas (BRASIL, 2000).

A datar do TEC NEP, perante a intenção de alcançar os resultados das ações do mesmo, o Estado planejou a implementação de Núcleos de Apoio aos Alunos com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE) em cada unidade das instituições pertencentes a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Perante o programa TEC NEP os NAPNE's apresentam como finalidade, oferecer apoio didático aos alunos com necessidades específicas e seus professores, bem como, articular ações de pesquisa, ensino e extensão na área da educação especial na perspectiva da educação inclusiva, além do engajamento para a eliminação das barreiras de acessibilidade (BRASIL, 2000).

O NAPNE do campus Salvador do IFBA foi implementado em 2004. Já no campus de Barreiras em 2009. Dos 23 *campi* do IFBA, 14 apresentam o núcleo instituído em portaria.

O processo seletivo para o ingresso no ensino médio integrado nos *campi* do IFBA, ocorre mediante a realização de uma prova de conhecimentos que englobam as disciplinas do ensino fundamental, tais como: Português; Matemática; História; Geografia; Redação. No que tange a reserva de vagas as pessoas com deficiência nos editais dos anos de 2006 a 2013, disciplinavam que a reserva de vagas para pessoas com deficiência estava em cumprimento ao Decreto Federal nº3.298/99, o qual dispõe acerca da Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Essas edições do processo

seletivo mencionavam a reserva de 5% do total das vagas disponíveis, as pessoas com deficiência. A pessoa com deficiência inscrita no processo seletivo apresentava no prazo de 72h um atestado médico informando o grau da deficiência, acrescido do código correspondente da Classificação Internacional de Doenças (CID10). Nesses editais, não houve informações aos candidatos em relação a possibilidade de solicitar a correção diferenciada das provas, respeitando a diversidade de condições específicas das pessoas com deficiência. Referente a outras possibilidades de acessibilidade no processo seletivo, os editais indicavam somente no item observações importantes, os seguintes fundamentos:

O candidato, portador de deficiência física, deverá marcar, no formulário de inscrição, o campo correspondente à sua deficiência informando que o impossibilita de fazer a prova de forma convencional para que o IFBA providencie as condições legais para a realização da prova.

O candidato, portador de deficiência, deverá apresentar Laudo Médico (original), até 72:00horas após a efetivação da inscrição, atestando a espécie, o grau ou o nível de deficiência com expressa referência ao código correspondente da Classificação Internacional de Doenças-CID (IFBA, 2010).

Por meio desses editais observa-se que a Instituição manifestava conhecimentos exíguos acerca da legislação que disciplinava a respeito da inclusão, como por exemplo, da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, a qual foi implementada em 2008. Entre 2006 a 2013, infere-se que o procedimento de reserva de vagas pelo IFBA não atendia o princípio de igualdades de condições para o acesso dos alunos com deficiência no ensino médio integrado. Visto que, os editais analisados não apontavam informações esclarecedoras ao público alvo da educação especial em relação ao direito das condições legais e específicas para realização das provas como por exemplo, a disponibilidade de intérpretes de LIBRAS para o(a) surdo(a), ou leitor/transcritor para o(a) cego(a), tempo a mais de prova, dentre outros.

A começar do PROSEL de 2014 houve alterações significativas nos editais. O item que aborda em relação as vagas sofreu modificações em seu conteúdo, dispondo de esclarecimentos acerca dos tipos de deficiências. Além disso, os editais do PROSEL de 2014 a 2018 expõem um item que reporta ao atendimento diferenciado no dia da prova de seleção. Os atendimentos

diferenciados disponíveis no IFBA para o dia da prova, destinados as pessoas com deficiência são: Ledor; Transcritor; Prova ampliada; prova em Braille; Intérprete de Libras; Sala acessível; Sala mais vazia. Ainda, o candidato pode utilizar seus próprios recursos de atendimento diferenciado, a exemplo de: Órteses e próteses, andadores, muletas, cadeiras de rodas (comuns ou motorizadas), aparelhos de amplificação sonora, receptor de implante coclear, máquina braille, reglete e punção, soroban, régua de assinatura, bengala, cão-guia, lupa manual, lupa manual com luz, lupa horizontal. É importante ressaltar que o atendimento diferenciado no dia da prova não está correlacionado a reserva de vagas. Desta forma, candidatos que apresentam transtornos de aprendizagem, como também, patologias não relacionadas a deficiência, mas que necessitam de algum recurso para o dia da seleção, podem solicitar, e dispor de um tempo adicional de 60 min para a realização das provas. Salienta-se que no último PROSEL para o ingresso em 2018, a instituição publicou o edital traduzido em LIBRAS e com áudio. Nos editais analisados o único ponto que está em desconformidade com a LBI corresponde ao não apontamento da disponibilidade de uma equipe multiprofissional para homologar as inscrições. Tal atividade na instituição, está vinculada ainda ao modelo médico de deficiência, sendo analisado pelo setor competente, apenas as condições mencionadas no relatório do médico que assiste o candidato, o qual é atrelado os critérios de diagnóstico do CID-10.

Considera-se que esse procedimento da Instituição reforça uma atitude segregadora, baseada no impedimento das sequelas da deficiência e não nas possibilidades de desenvolvimento de cada candidato. Esse pensamento acerca do processo de homologação para o processo seletivo é corroborado pelo episódio narrado pela aluna com deficiência visual do *campus* Salvador, no qual, ela relata que a sua inscrição não foi homologada devido a condição de sua deficiência. A Instituição informou a aluna, que ela não poderia prestar a seleção para o curso médio integrado em química, uma vez que a sua condição de deficiente visual a impediria nas atividades acadêmicas realizadas no laboratório. Diante dessa negativa, a família recorreu ao judiciário para o cumprimento do direito da aluna em participar do PROSEL. Perante ao

procedimento requerido ao judiciário, a aluna prestou a seleção para o ingresso e obteve a aprovação.

Um dos professores entrevistados na pesquisa, demonstrou o mesmo comportamento estigmatizante da comissão de homologação do processo seletivo. Conduta que expressa a supremacia daqueles que estão estabelecidos (ELIAS, 2000) em um contexto social, os quais negam as potencialidades das pessoas que não se enquadram no estereótipo prescrito socialmente, que caracteriza um padrão de normalidade.

Eu acho que deveria avaliar a deficiência do aluno e ver dos cursos que o IFBA oferece, quais são os cursos que aquele aluno pode fazer. Uma coisa é ele fazer o ensino médio, mas quando ele faz o curso técnico, por exemplo, se ele não enxerga, ou ele não tem capacidade motora, ele não pode fazer a aula de topografia ou ensaio dos solos (ASPCS 6).

Essa fala do professor expressa o preconceito construído em torno de um modelo da incapacidade da pessoa com deficiência, uma generalização indevida (AMARAL, 1988), a qual transforma a condição específica do sujeito em uma inabilidade global. Tal julgamento de incapacidade é produzido culturalmente, corporificado pela falta de informação em relação a deficiência, bem como, o desconhecimento dos recursos de tecnologia assistiva que favorecem o desempenho das pessoas com deficiência em sua vida diária, proporcionando a minimização de suas limitações.

Existe um número incontável de possibilidades, de recursos simples e de baixo custo, que podem e devem ser disponibilizados nas salas de aula inclusivas, conforme as necessidades específicas de cada aluno com necessidades educacionais especiais presente nessas salas (GALVÃO FILHO, 2009 p. 207).

Mesmo com as possibilidades dos diversos recursos de TA, para além da desinformação, pressupõe-se, que esses tipos comportamentos verbais observados no cotidiano escolar estão ancorados em uma resistência em alterar o *status quo* da representação social da deficiência, como incapacidade total do sujeito, bem como, a dificuldade que alguns professores apresentam em ressignificar a sua prática pedagógica.

Considerando que o IFBA utiliza o CID10 como instrumento legal norteador do acesso e que a despeito da existência dos profissionais dos NAPNE's e CAPNE's nos *campi* da instituição, para o acesso, em nenhuma das etapas do processo seletivo há uma participação efetiva prevista daqueles

profissionais ou de quaisquer outros relacionados à área de AEE. Deste modo, o comportamento institucional reflete a atitude histórica dos seus núcleos sociais que reforçam o estigma que atribui à deficiência uma condição estritamente médica do sujeito. Para além dessas, é necessário que sejam consideradas as questões psicossociais a partir da implementação de equipes multiprofissionais que considerem as definições de Pessoa com Deficiência legalmente estabelecidas e anteriormente citadas ao longo deste texto.

4.1.2 Informação para Garantir o Acesso

A informação como categoria central de representação social acerca do acesso de alunos com deficiência no ensino médio integrado do IFBA, também, apresenta-se como um fator preponderante para o ingresso de pessoas com deficiência na Instituição. É por meio da informação que os responsáveis pelos estudantes com deficiência, assim como eles, obtêm o conhecimento do atendimento diferenciado para a participação no PROSEL, garantindo a oportunidade de concorrência justa e oferecendo condições adequadas para a realização da prova. Essa subcategoria do acesso, revela que o IFBA disponibiliza aos candidatos com deficiência, muitas possibilidades de atendimento diferenciado nos dias das provas. Tanto a Instituição dispõe de recursos, como destaca no edital a probabilidade do uso de equipamentos e meios que favorecem as condições específicas dos alunos com deficiência. O candidato pode recorrer aos meios institucionais, solicitando, durante a inscrição no processo seletivo, tal como, empregar seus próprios recursos. Os seis alunos entrevistados na pesquisa, salientaram que o atendimento diferenciado no PROSEL, como um quesito positivo que contribui para o acesso no ensino médio integrado. Observa-se que os alunos entrevistados adquiriram as informações em relação ao atendimento diferenciado no PROSEL por intermédio dos professores do ensino fundamental, familiares, intérpretes e pelo edital. Contudo, é de suma importância que o IFBA empregue mais mecanismos institucionais para veicular as informações do atendimento diferenciado disponibilizado aos candidatos com deficiência no dia da prova durante a divulgação do processo seletivo. Cabe ressaltar que os Institutos Federais possuem uma rubrica orçamentária específica para a divulgação do processo seletivo. Diante desse recurso, é imprescindível que o IFBA recorra aos núcleos de atendimento aos

estudantes com deficiência e solicite a colaboração para planejarem ações de divulgação que possam difundir a comunidade externa o atendimento diferenciado no PROSEL. Além disso, é pertinente esclarecer tanto no edital, quanto nas ações de disseminação do processo seletivo que o candidato com deficiência auditiva tem o direito que a prova realizada por ele, seja corrigida diferenciadamente, considerando as especificidades linguísticas próprias da população surda. Tal informação, não se identificou nos editais de seleção para o ingresso nos cursos do IFBA.

Constata-se que nas ações de divulgação do processo seletivo a acessibilidade para as pessoas com deficiência não pertence a pauta da coordenação do processo seletivo, nem da PROEN, tão pouco como uma atividade do NAPNE e CAPNE. A participação desses na divulgação do PROSEL, está ocorrendo ocasionalmente, conforme a disponibilidade dos integrantes do NAPNE e CAPNE. Logo, a prática de difundir a acessibilidade no PROSEL, ainda não se tornou uma ação política institucional para auxiliar ao acesso do público alvo da educação especial no ensino médio integrado. Compreende-se que tal atividade é fundamental para favorecer cada vez mais o ingresso de alunos com deficiência no ensino médio integrado do IFBA. Da mesma forma, que essa ação está inserida na função social da Instituição, de oportunizar uma educação de qualidade para todos os cidadãos, como disponibilizar o acesso à informação, consoante a [Lei nº 12.527 de 18 de novembro de 2011 de acesso à informação](#).

Considerando, esse comportamento institucional de não disseminar as possibilidades de atendimento diferenciado à pessoa com deficiência no processo seletivo de ingresso, simboliza um abandono tácito, politicamente correto, disfarçado no argumento de falta de tempo dos profissionais da área de inclusão em participarem da divulgação. Insuficiência de tempo, na realidade, é a ausência de planejamento das atividades de trabalho, nessa situação, percebe-se a omissão de planejamento de ações inclusivas que possam englobar toda a instituição. Para divulgar a acessibilidade do processo seletivo, não é necessário especificamente um profissional da área, mas sim uma pessoa da instituição que recebeu informações em relação aos recursos de acessibilidade disponíveis para o PROSEL para que possa explanar a respeito, durante as visitas as

escolas de ensino fundamental. Conjuntamente, as escolas que trabalham na perspectiva inclusiva, deveriam ser acrescentadas no rol das instituições que são visitadas nesse período. De acordo com a coordenadora do CAPNE do campus de Salvador, essa ação de divulgação do atendimento diferenciado a candidatos com deficiência fosse institucionalizada, o IFBA conseguiria preencher todas as vagas reservadas ao público alvo da educação especial. “A gente não estimula diretamente, não vamos para todas as escolas inclusivas, mas eles vêm (risos). Se fossemos acho que preencheríamos todas as nossas vagas (ASCCCS)”. Já no campus de Barreiras, sempre que possível algum integrante do NAPNE participa da divulgação ou algum servidor de outra coordenação lê o edital nas escolas, como é demonstrado abaixo na verbalização da coordenadora do NAPNE:

[...]então a gente sai junto nas escolas, né. Algumas pessoas do NAPNE e de outros setores, a gente vai em todas as escolas de Ensino Fundamental fazendo a divulgação do processo seletivo. E a gente vai junto nessa perspectiva, a gente acaba fazendo a divulgação de que o NAPNE faz esse atendimento, que tem aqui o apoio, né, e que eles possam vir. Fala o que tem no edital sobre os direitos (ASCNCB).

Apercebe-se por meio das entrevistas realizadas com os alunos com deficiência que o planejamento de ações inclusivas que abarcam a divulgação do atendimento diferenciado no PROSEL é um fator indispensável para o acesso de pessoas com deficiência nessa modalidade de ensino. De maneira que, essas ações favorecem a uma cultura inclusiva com mais oportunidades de estudo, desenvolvimento acadêmico e pessoal as pessoas com deficiência. Além de romper a representação social que muitos alunos têm acerca do ingresso no IFBA, principalmente os estudantes com deficiência, de que o Instituto Federal não é um local para eles, devido ao grau de exigência do processo seletivo. Dos seis alunos entrevistados, cinco expressaram a crença que não conseguiriam ingressar no IFBA, diante da dificuldade de conhecimentos exigidos no PROSEL. Apenas a aluna com deficiência visual do campus de Salvador que demonstrou segurança quanto a sua possibilidade de ingresso na instituição, mesmo passando pela negativa de homologação de sua inscrição. A convicção em suas potencialidades, atribui-se a configuração familiar da aluna, uma vez que, seus pais já foram alunos com deficiência no IFBA. Logo, a estudante de antemão preparou-se para as exigências oriundas do processo seletivo, a partir do diálogo

e acompanhamento da experiência dos pais, possibilitando o controle dos fatores ansiogênicos, demandados no processo de avaliação para o ingresso na Instituição.

Dos atores sociais da pesquisa que se enquadram na categoria social de estudantes com deficiência, dois alunos com deficiência do *campus* de Barreiras não solicitaram o atendimento diferenciado para o processo seletivo, sendo eles: O aluno com deficiência auditiva; E a aluna com deficiência física. Dos quatro estudantes que requisitaram este direito, todos foram atendidos. O aluno autista do *campus* de Barreiras, obteve o auxílio de um leitor e transcritor. No *campus* de Salvador a aluna surda recebeu o recurso de intérprete de LIBRAS. A aluna com deficiência intelectual dispôs de um leitor e transcritor e tempo adicional. No caso da aluna com deficiência visual auferiu o recurso de leitor e tempo adicional. Entretanto, a mesma, durante a sua verbalização demonstrou um descontentamento em o IFBA não dispor do recurso da prova em braille e leitor de tela.

Após o processo seletivo, os cinco estudantes com deficiência chegaram à conclusão com a experiência vivenciada que o grau de exigência construído socialmente acerca do PROSEL não condiz com a veracidade das provas. Além disso, o atendimento diferenciado colaborou para com o desempenho favorável deles, bem como, reforçou a concepção que com a equidade de oportunidades as pessoas com deficiência podem alcançar qualquer objetivo e desenvolver-se, seja qual for a área, educacional, social e pessoal.

Ainda, em relação ao acesso ao IFBA é pertinente destacar que na subcategoria de informação, a barreira comunicacional está presente desde a divulgação do processo seletivo quanto com o prosseguimento do ano letivo. Com esta pesquisa se verifica que os profissionais do IFBA pouco se envolvem no contexto institucional. O conhecimento a respeito da instituição resulta somente das atividades laborais correspondente as atribuições do cargo. Dos professores entrevistados, todos desconhecem a forma de acesso dos alunos com deficiência no ensino médio integrado. Quando responderam acerca do ingresso desse público, os docentes explanaram pressuposições de como transcorreria o acesso, baseadas em editais de outras instituições. Como observa-se nas seguintes verbalizações:” não sei. É o processo seletivo, né?

Não sei como é que funciona. Já tive muita curiosidade em saber, mas não tenho tempo (ASPB2)". "Olha, ter certeza de editais não, mas eu acredito que eles também são submetidos ao mesmo processo seletivo. E que lá eles declaram que tem uma deficiência, porque na maioria dos editais colocam (ASPB1)". "Não sei, mas imagino que deve ter uma cota, né, para deficiente, deve ter uma cota específica para ele, mas não sei detalhe sobre isso (ASPS5)". A coordenadora do NAPNE de Barreiras e a coordenadora do CAPNE de Salvador, exteriorizaram poucas informações sobre o PROSEL, assim como, o envolvimento desses setores no planejamento do processo seletivo. A chefe de departamento de permanência, por sua vez frisou que o acesso de alunos com deficiência não seria a finalidade do departamento que chefia. Dentre os participantes, somente o Pró-reitor de Ensino demonstra estar familiarizado com o PROSEL. O edital está disponível no site do órgão, com todas as informações necessárias e é de fácil acessibilidade. Diante desse contexto, interpreta-se que se faz necessário o investimento institucional do órgão em tornar cada vez mais inteligíveis as informações em relação ao acesso de pessoas com deficiência nos cursos do IFBA, principalmente no ensino médio integrado. Com isso, oportunizar paulatinamente, o ingresso de estudantes com deficiência e, assim, disseminar a cultura de mais acesso à educação de ensino médio para as pessoas com deficiência, em destaque o ensino médio integrado que proporciona uma formação profissional.

Dentre os elementos periféricos da representação social do acesso de alunos com deficiência no ensino médio integrado do IFBA, localiza-se os seguintes componentes: Dificuldades; Receptividade; Força de vontade; Empregabilidade; Ampla assistência no PROSEL; Informações acerca do PROSEL; Eliminação de barreiras. É importante frisar que os elementos periféricos apresentam mais maleabilidade para a (re) configuração do seu conteúdo. Dessa forma, acredita-se, nesta pesquisa, que uma maneira de intervenção para modificar a representação social em relação ao acesso de alunos com deficiência no ensino médio integrado do IFBA, é trabalhar a ressignificação dos elementos periféricos que se percebe como impeditivos para o acesso e reforçar os que se compreendem como fatores positivos para o ingresso do público alvo da educação especial nessa modalidade de ensino.

Conforme Abric (1994) o núcleo das representações sociais é um elemento estável que estrutura a representação e possui duas funções essenciais, a geradora e a organizadora. A função geradora transforma os elementos constitutivos da representação social. Enquanto a organizadora indica a natureza dos compromissos firmados entre os elementos da representação. Posto isto, “(...) o núcleo é uma estrutura que organiza os elementos da representação e lhes dá sentido” (JODELET, 2001 p. 175). Além dessas duas funções, o núcleo das representações sociais manifesta uma dimensão funcional e outra normativa. A primeira organiza-se por meio dos elementos mais relevantes para efetivação de uma tarefa. Já a segunda forma-se a partir de normas, estereótipos, ou atitudes enraizadas no núcleo das representações (ABRIC, 1994).

Diante disso, para romper o sentido da representação social acerca do acesso de pessoas com deficiência no ensino médio integrado do IFBA, faz-se necessário modificar a função normativa do núcleo periférico das representações sociais verificadas com a pesquisa. Pode-se inferir que essa função normativa, constituiu-se por intermédio de outras representações sociais que foram mantidas no núcleo central por muitos anos e transportados até hoje pelo contexto histórico e cultural da sociedade. Por isso, a eliminação das barreiras de acessibilidade é essencial para a promoção de uma cultura de acesso de alunos com deficiência no ensino médio integrado do IFBA. Em destaque, a barreira comunicacional, adicionando a barreira atitudinal, uma vez que se entende que os elementos, os quais impedem uma amplitude comunicacional no acesso ao ensino do IFBA estão entrelaçados a acessibilidade atitudinal, a crença cognitiva elaborada em torno da deficiência, de que ela pertence a uma categoria social “inferior”, impeditiva de acessar os bens comuns da sociedade. Como também, uma maneira de negar socialmente, as próprias limitações daqueles que trabalham diretamente com o acesso aos cursos do IFBA. Para extinguir essa barreira impeditiva do acesso, é de suma importância que os Núcleos de Apoio a Pessoas com Deficiência da Instituição, estejam presentes no planejamento das ações de divulgação do PROSEL. Com isso, gradualmente, mais pessoas com deficiência receberão as informações do atendimento diferenciado do processo seletivo oferecido pelo IFBA, conseqüentemente, mais

candidatos com deficiência buscarão realizá-lo, e ocuparão o seu espaço de direito. Deve-se ainda destacar a importância de ampliação da divulgação do PROSEL ao público alvo da educação especial, principalmente nos municípios do interior do estado, os quais por questões territoriais e de dificuldades em acessar os direitos básicos legais, já sofrem um distanciamento da aquisição de uma educação de qualidade e para todos. Entende-se, que para investir forças para transformar esse núcleo periférico da representação social, diga-se os elementos negativo desse núcleo como: Dificuldades e escassez de Informações acerca do PROSEL, em relação ao acesso de aluno com deficiência no ensino médio integrado do IFBA, é basilar a Instituição disseminar os elementos do núcleo periférico revelados como positivos. Tais como, a ampla assistência de atendimento diferenciado ao público alvo da educação especial que a Instituição disponibiliza no PROSEL. Como também, o ensino médio integrado como mais um recurso de inclusão social da pessoa com deficiência, por exemplo, por meio do trabalho, aquisição de uma profissão, oportunidade de empregabilidade e com isso pertencer e ocupar cada vez mais os espaços sociais.

No sentido de corroborar com a reflexão posta acima, apresentar-se-á recortes das entrevistas com os atores sociais desta pesquisa. No caso de ampliar a divulgação que o IFBA é uma Instituição que apoia a inclusão por meio de um atendimento diferenciado no PROSEL “Ele deve mostrar mais o que o IFBA traz, o que ele tem a oferecer a você (ASADACB2)”. Na contribuição do ensino médio integrado para com a inclusão no mundo do trabalho, como é observado nas falas dos docentes abaixo:

Eu acho de suma importância, né, porque o ensino médio integrado, ele abarca não só a questão das disciplinas comuns do ensino médio, como também dá oportunidade para estudante de ter uma formação técnica. Então, ele já sai daqui apto em alguma profissão dependendo do curso que ele escolheu (ASPCB3).

já a ideia do integrado, né, que é uma formação técnica também, é fazer com esse aluno chegue ao mercado de trabalho. Então nesse mercado de trabalho, ele vai lidar com esse mundo mais amplo. Eu entendo que essa incorporação desses alunos também, nesse ensino de maneira integrada, não necessariamente uma escola específica para isso, também vai contribuir para esse futuro de socialização (ASPCB2).

Como se sabe o paradigma de inclusão dinamiza os diálogos da sociedade em relação a deficiência, o acesso e a permanência estão sendo discutidos intensamente na área educacional, como também, a passos tímidos no âmbito do trabalho, principalmente com a Lei das cotas no trabalho do serviço público nº 8.112/1990 e no setor privado Lei nº 8.213/1991. Por mais que seja de conhecimento social, o trabalho é uma forma de atendimento das necessidades básicas, bem como, uma maneira de atuar socialmente e buscar uma realização pessoal, pouco se vincula em pesquisas a ideia educação, trabalho e deficiência. Diante desse contexto, o ensino médio integrado é uma excelente opção para o aluno com deficiência, refletir, praticar as atividades aprendidas, inserindo-se ao mundo do trabalho e estabelecendo novas relações que estimulam a inclusão social. Perante esse olhar, a possibilidade de empregabilidade como um elemento periférico do núcleo central da representação social do acesso de pessoas com deficiência no ensino médio integrado do IFBA, torna-se um elemento facilitador a ser aprimorado para estimular o acesso desse público nessa modalidade de ensino.

4.1.3 Política para o Acesso de Alunos com Deficiência no Ensino Médio Integrado

O Projeto Pedagógico Institucional foi elaborado de forma coletiva com a participação de comissões dos *campi* do IFBA com o objetivo de obter uma identidade pedagógica. A publicação do documento ocorreu em 2013, com inspirações conceituais sobre sua relevância baseadas em Veiga, “o projeto busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente” (VEIGA *apud* IFBA,2013, p.18). Sendo assim, esse documento evidencia as concepções para a instituição de mundo, homem, educação, aprendizagem e estabelece referenciais das práticas educativas, pedagógicas e políticas.

Alicerçado na formação de um homem omnilateral, o PPI indica como missão do IFBA “promover a formação do cidadão histórico-crítico, oferecendo ensino, pesquisa e extensão com qualidade socialmente referenciada, objetivando o desenvolvimento sustentável do país” (IFBA,2013, p.27). Diante dessa missão, a Instituição fundamenta-se filosoficamente na pedagogia histórico-crítica de Saviani.

[...] cujo termo foi cunhado por Saviani para substituir o de concepção dialética, na medida em que o mesmo causava dificuldades de compreensão em virtude da confusão que se faz com a relação concepção dialética idealista em que a "...dialética é concebida como relação intersubjetiva, como dialógica (IFBA,2013, p.36).

De acordo com o referido documento, a educação ofertada no IFBA deve propiciar aos seus egressos uma formação que enfatize a importância do trabalho para a construção social e análise crítica da realidade. Apoiado nisso, projeta uma educação que parta da realidade do aluno com a finalidade de transformá-la beneficiando a todos. Adotando concepções freireanas, o PPI destaca que através de uma análise crítica do contexto o qual o educando está inserido, ele é capaz de ler o próprio mundo.

A dimensão política-pedagógica do PDI vincula a formação do sujeito histórico-crítica com a ciência e tecnologia, proporcionando a construção da cidadania e democracia, mediante a eliminação de todas as formas de preconceito e discriminação. Para que isso ocorra, o documento planeja uma articulação entre o currículo e avaliação, assim, possibilitando ações que promovam o ingresso e permanência de alunos em vulnerabilidades sociais e pertencentes a grupos historicamente excluídos. Desse modo, o documento expõe a seguinte concepção sobre o acesso.

O acesso é, certamente, a porta inicial para a democratização da educação, assim, o IFBA tem o dever de organizar as ações de acesso aos espaços, recursos pedagógicos e à comunicação que favoreçam a promoção da aprendizagem e a valorização das diferenças, de forma a atender as necessidades educacionais de todos os estudantes (IFBA, 2013, p.62).

A ideia a ser transmitida nesse trecho do documento, é que a Instituição tem o compromisso de garantir que seus espaços estejam abertos a todos os estudantes. Nesse sentido, observa-se que o órgão adere a uma política governamental, que busca tornar-se acessível a todos que demonstram o interesse de pertencer aquela Instituição de ensino. Para que isso seja possível, o PPI encaminha algumas medidas a serem incorporadas pela Instituição para oportunizar o acesso ao seu ensino.

Democratizar o acesso à Educação Profissional e Tecnológica para os distintos segmentos da sociedade, bem como às condições de permanência adequadas aos estudantes, relativas à diversidade socioeconômica, étnico-racial, de gênero, cultural e de acessibilidade,

de modo a efetivar o direito a uma aprendizagem significativa, garantindo maior inserção cidadã e profissional ao longo da vida. Implantar ações integradas e complementares entre si, a fim de garantir o acesso e a permanência do estudante trabalhador à escola, como a convergência na realização de trabalhos que seriam extraclasse para o horário de aula, além de organizar horários adequados a este público (IFBA, 2013, p.62).

Ainda, nessa mesma dimensão de política de ensino, o projeto articulado com a política governamental, destaca uma seção para a inclusão. Assinala que para o IFBA se transformar em uma escola inclusiva, faz-se necessário modificar seu sistema de ensino, de forma a organizar os recursos fundamentais para que essa meta seja alcançada. A fim de implementar a política de inclusão adotada em todo o país, o PPI aponta que todos os *campi* do IFBA devem ser equipados com a infraestrutura necessária ao atendimento às pessoas com deficiência, conforme orientação da Resolução n.º 04/2009 do Conselho Nacional de Educação.

No PPI é disciplinado que o direito de acesso à educação gratuita e de qualidade, é uma forma de democratização da educação. No entanto, não basta apenas garantir a prerrogativa de acesso com a ampliação do número de vagas, é fundamental proporcionar a eliminação da barreira comunicacional para o acesso de pessoas com deficiência no IFBA. Com isso, mais pessoas público alvo da educação especial participarão do processo seletivo e acessarão as vagas reservadas. Além disso, é importante refletir em relação a deficiência e o planejamento de meios para o desenvolvimento do aluno no percurso do processo de ensino-aprendizagem, ou seja, uma efetivação de uma política institucional que possa garantir a permanência desse público.

4.2 PERMANÊNCIA DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO

O ato de permanecer em algum lugar, implica em uma série de circunstâncias que podem contribuir para a efetivação de perdurar em uma determinada situação, ou afastar aquele, do espaço que se busca permanecer. Devido aos fatores sociais e contextos históricos que demarcaram o afastamento das pessoas com deficiência dos bens comuns da sociedade, são implementadas políticas afirmativas, que buscam reparar anos de exclusão. No entanto, essas políticas afirmativas estabelecem por si mesmas, um desafio

paradigmático da inclusão e da equidade social. Por mais que a permanência na escola seja um direito de todos os cidadãos, o qual é respaldado no princípio constitucional da igualdade, e amplamente disseminado mediante políticas que visam a equidade social, a efetivação da mesma está absorvida pela necessidade de mudança de pensamento em relação a deficiência.

Essa transformação de compreensão da deficiência está alocada tanto no ponto de vista individual quanto institucional, alicerçada na representação social da deficiência constituída por anos, por intermédio da filogênese, ontogênese e contextos socioculturais. Diante disso, nessa categoria de análise de informação desta pesquisa, além da subcategoria chave inferida pelos autores da mesma, que é o preconceito acerca da deficiência, emanado pelos autores sociais que interagem no contexto social e escolar com as pessoas com deficiência, encontra as seguintes subcategorias que apontam o núcleo central da representação social em relação a permanência de alunos com deficiência no ensino médio integrado do IFBA, são elas: Política; Acessibilidade; Barreiras; Formação/Capacitação. Os elementos periféricos da representação social dessa categoria, verificados com os atores sociais são: Possibilidade; Flexibilização; Vontade institucional e do aluno com deficiência; Professor; Superação; Primeiro ano flexível; Apoio.

4.2.1 Política para Permanência de Alunos com Deficiência no Ensino Médio Integrado

Na subcategoria Política constatou-se que o IFBA até o momento não homologou uma política institucional específica em relação ao público alvo da educação especial. A Instituição apresenta documentos institucionais que versam acerca dessa temática, apontando algumas concepções filosóficas e objetivos gerais referente ao acesso e permanência desse público. Tais documentos denotam um texto em relação a inclusão baseado nas legislações federais, entretanto, não indicam como viabilizar os objetivos e metas planejados. Os documentos que aludem a respeito do acesso e permanência de alunos com deficiência são: Projeto Pedagógico Institucional (PPI); Política de Assistência Estudantil e Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI). Além desses, também, analisou-se um documento pouco divulgado na Instituição, nomeado de resolução nº 9 de acessibilidade pedagógica. Conjuntamente,

examinou-se um documento que ainda não foi publicado por meios formais pela Instituição, intitulado como Política de Inclusão das Pessoas com Deficiência e outras Necessidades Específicas. A elaboração desse documento iniciou-se em 2015, e em 2017 foi aprovado pelo CONSUP mediante algumas alterações sugeridas pelos conselheiros. Devido a essas modificações e a questões institucionais, a Política citada acima, ainda não está em vigor.

Observa-se a partir da análise do PPI; PDI e Política de Assistência Estudantil que o órgão aderiu a uma política governamental a respeito da inclusão de pessoas com deficiência. Conforme esses documentos, a instituição busca tornar-se acessível ao público alvo da educação especial. É evidenciado que o órgão responsável pelas ações de inclusão é o Núcleo de Atendimento a Pessoas com Necessidades Específicas. E o Atendimento Educacional Especializado (AEE) deverá ser ofertado pelos NAPNE's dos *campi* da Instituição, por meio das salas de recursos multifuncionais, com isso, oportunizando alternativas capazes de garantir aos alunos o acesso a serviços, recursos e estratégias que contribuam com a sua formação e o desenvolvimento de habilidades e competências importantes no processo de aprendizagem, bem como, a sua plena participação na sociedade.

Identifica-se como meta para promover uma educação inclusiva no IFBA a promoção de uma formação continuada para os docentes, direcionada a orientações para eles trabalharem com a diversidade em sala de aula, como também, capacitações em educação inclusiva para toda a comunidade escolar. Além de remover as barreiras arquitetônicas, manter a organização dos NAPNE's e a contratação de profissionais especializados na área de educação inclusiva.

No PPI é disposto que a Instituição deve estimular ações para a permanência do aluno no ensino do IFBA. Destaca-se abaixo objetivos que caracterizam a ideia institucional de permanência do público alvo da educação especial, são eles:

-Assegurar a implantação e execução da Política de Assistência Estudantil, que tem em seu arcabouço princípios e diretrizes orientadoras para a elaboração e implantação de ações que garantam o acesso, a permanência e a conclusão dos cursos com êxito pelos estudantes do IFBA, com vistas à inclusão social, formação plena,

produção de conhecimento, melhoria do desempenho acadêmico e ao bem estar biopsicossocial;

-Desenvolver estudos nos Campi para identificar as causas da evasão com o objetivo de desenvolver políticas locais;

-Assegurar aos estudantes igualdade de oportunidade no exercício das atividades acadêmicas;

-Proporcionar ao estudante com necessidades educativas específicas as condições necessárias para o seu desenvolvimento acadêmico, conforme legislação vigente;

- Estabelecer medidas efetivas para assegurar a acessibilidade mediante eliminação de barreiras arquitetônicas, urbanísticas, na edificação – incluindo instalações, equipamentos e mobiliários – e nos transportes escolares, bem como as barreiras nas comunicações e informações, assegurando às pessoas com necessidades específicas sua mobilidade pessoal com a máxima independência possível; (IFBA, 2013, p.68).

É importante destacar que o PPI, além de apresentar uma concepção para o acesso e para a permanência dos alunos com deficiência, igualmente, demonstra uma preocupação com o êxito do educando durante o seu percurso acadêmico. À vista disso, o documento aponta os objetivos para alcançar o êxito escolar que deve ser incorporado às atividades acadêmicas.

-Construir processos pedagógicos, curriculares e avaliativos centrados na melhoria das condições de aprendizagem, tendo em vista a definição e reconstrução permanente de padrões adequados de qualidade educativa.

-Utilizar estratégias e recursos pedagógicos adequados aos conteúdos e às características dos estudantes.

- Buscar a ruptura do dualismo estrutural entre o ensino médio e a educação profissional para garantir a efetivação do ensino integrado.

-Expandir a educação profissional de qualidade que atenda às demandas produtivas e sociais locais, regionais e nacionais, em consonância com o desenvolvimento sustentável e com a inclusão social.

-Apoiar, efetivamente, no âmbito do sistema educacional geral, as pessoas com deficiência, com vistas a facilitar sua efetiva educação;

-Proporcionar condições essenciais, no âmbito dos níveis e modalidades que o IFBA atua, para pessoas com deficiências de qualquer natureza, com vistas a garantir sua efetiva educação;

-Fornecer recursos pedagógicos, metodológicos e tecnológicos alternativos aos professores dos estudantes com deficiência, a fim de facilitar o processo de ensino-aprendizagem, a convivência com a diversidade e o desenvolvimento profissional dos estudantes. (IFBA, 2013, p.69).

A Política de Assistência Estudantil do IFBA foi elaborada em 2010 a partir do decreto Nº 7.234/2010, que dispõe sobre o Programa Nacional da Assistência Estudantil (PNAES). Essa política é um arcabouço de princípios e diretrizes, que orientam a elaboração e implantação de ações que garantem a permanência dos

alunos matriculados no IFBA, a fim de favorecer à inclusão social, formação plena, produção de conhecimento, melhoria do desempenho acadêmico e bem-estar biopsicossocial. O documento é estruturado em três eixos. O primeiro eixo é o Programa de Assistência e Apoio ao Estudante (PAAE) que se destina a alunos em comprovada situação de vulnerabilidade socioeconômica. O segundo eixo compreende os Programas Universais, os quais são designados a todos os estudantes matriculados no IFBA sem critério de seleção socioeconômica. Por fim, o terceiro eixo dos Programas Complementares, o qual se aplica a todos os alunos matriculados no IFBA, entretanto, condicionados a questões socioeconômicas e/ou meritocráticas. Para apresentar a perspectiva da Política de Assistência Estudantil em relação a permanência de alunos com deficiência no IFBA, esta pesquisa, foca nos apontamentos do eixo II que engloba os Programas Universais, no qual está contido o Programa de Atenção às Pessoas com Necessidades Específicas.

O Programa de Atenção às Pessoas com Necessidades Específicas tem por finalidade desenvolver ações para garantir a equidade na permanência acadêmica do público alvo da educação especial nas atividades de ensino, pesquisa e extensão. O programa, também, apresenta como objetivo apoiar as ações do NAPNE, bem como, de outros setores institucionais que tenham o interesse de realizar atividades voltadas para esse público. As atividades do programa ocorrem através de projetos, que são elaborados por servidores e/ou estudantes. A gestão da assistência estudantil de cada *campus* lança um edital para o recebimento de projetos. Os projetos são analisados, aprovados ou não, por uma comissão multidisciplinar indicada pela gestão da assistência estudantil dos *campi*. Conforme o exposto no documento, o programa acima citado é responsável pela realização das seguintes ações:

- I - estimular o desenvolvimento da cultura da educação para a convivência, aceitação da diversidade e buscar a quebra de barreiras arquitetônicas, educacionais, atitudinais e linguísticas na Instituição;
- II - estimular ações de formação relacionadas a esta temática para a comunidade do Instituto;
- III - estimular ações de formação de servidores no Instituto, diretamente envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, objetivando o desenvolvimento de metodologias específicas, adaptação de materiais e intervenção em situações específicas para o público-alvo do programa;

IV - estimular a viabilização de recursos pedagógicos, metodológicos e tecnológicos alternativos aos estudantes com necessidades específicas e seus professores a fim de facilitar acessibilidade, o processo de ensino-aprendizagem, a convivência com a diversidade e o desenvolvimento profissional dos estudantes;

V - possibilitar ações de orientação à comunidade acadêmica e familiares dos estudantes com necessidades específicas sobre as alternativas mais apropriadas à adaptação e melhor desenvolvimento dos mesmos;

VI - apoiar ou realizar eventos como seminários e palestras, entre outros, sobre inclusão e acessibilidade para implantação, divulgação e fortalecimento das políticas voltadas aos estudantes com necessidades específicas (IFBA, 2010 p16).

Outro documento institucional de suma importância é o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI). Nele está inserido o desenho das Políticas Institucionais que englobam o tripé da educação, ensino, pesquisa e extensão. O documento é realizado a cada cinco anos e contém o planejamento de curto, médio e longo prazo, além de abranger as projeções institucionais que contribuir-se-ão para com o desenvolvimento da mesma. Com a publicação do decreto nº 5.773/2006, as instituições de ensino superior são estimuladas a construir um planejamento estratégico, que oriente suas atividades e possibilite o crescimento institucional. Dessa forma, o IFBA por suas características organizacionais únicas, planeja seu desenvolvimento direcionando suas ações tanto para a educação básica quanto para o ensino superior.

No que tange o planejamento estratégico para alcançar as necessidades do público alvo da educação especial, percebe-se que houve um aumento de projeções voltadas a esse grupo de estudantes no PDI 2014-2018 comparado ao delineamento das propostas do PDI 2009-2013. O PDI 2009-2013 programou apenas uma meta no eixo que correspondia ao ensino, a qual referenciava a adequação dos espaços e tempo escolares aos alunos com necessidades educacionais especiais. Todavia, o PDI vigente projeta ações para o público alvo da educação especial em seus objetivos e metas nos eixos que versam sobre o ensino e gestão. Os objetivos do eixo do ensino a destacar são:

2.5.1.1.4 Orientar a adequação dos espaços escolares às necessidades dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação;

2.5.1.1.5 Garantir os tempos necessários e a adequação metodológica das atividades escolares dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação;

2.5.1.1.6 Possibilitar a capacitação dos servidores para o desenvolvimento das atividades acadêmicas voltadas às pessoas com necessidades específicas;

2.5.1.1.7 Manter as ações que promovem o ingresso de estudantes oriundos de segmentos socioeconômicos em vulnerabilidade social, grupos historicamente excluídos e pessoas com necessidades específicas;

2.5.1.1.8 Ampliar as ações voltadas para a permanência de estudantes oriundos de segmentos socioeconômicos em vulnerabilidade social, grupos historicamente excluídos e pessoas com necessidades específicas (IFBA,2014, p.34).

Constata-se que os objetivos acima citados estão em consonância com as concepções filosóficas, políticas e pedagógicas descritas no PPI. Nesse sentido, pode-se afirmar que ocorreu uma articulação entre as propostas projetadas nos dois documentos. As metas para o ensino da instituição não estão planejadas no PPI, elas são descritas no PDI, ressalta-se:

2.5.1.2.6 Implantação do Departamento de Permanência e Assistência Estudantil na Pró-Reitoria de Ensino no segundo semestre de 2014;

2.5.1.2.8 Normatizar as possibilidades de atendimento especializado voltado para as pessoas com necessidades específicas e acompanhar a implementação dessas normas, a partir de 2015;

2.5.1.2.9 Implantar, até 2016, os NAPNE's nos campi;

2.5.1.2.10 Elaborar uma proposta de curso de capacitação dos servidores para atendimento das pessoas com necessidades específicas e recomendar a execução pela Diretoria de Gestão de Pessoas - em 2017;

2.5.1.2.11 Intensificar as ações de divulgação do Processo Seletivo junto ao público oriundo de segmentos socioeconômicos em vulnerabilidade social, grupos historicamente excluídos e pessoas com necessidades específicas, a fim de ampliar o número de matrículas desse público em 20%, ao longo de dois anos (2014 e 2015) (IFBA, 2014 p.35).

Da mesma forma, verifica-se que a gestão planejou nos objetivos e metas do PDI a elaboração da sua própria Política de Diversidade e Inclusão. Além disso, é de suma importância realçar que o eixo sete do plano discorre em relação as políticas direcionadas ao atendimento discente. Nesse eixo, há uma seção que versa sobre o atendimento aos alunos com necessidades educacionais específicas, função a qual é delegada aos NAPNE's. Cabe frisar que entre os documentos pesquisados apenas o PDI apresenta a caracterização dos NAPNE's, bem como, os objetivos e atividades a serem desenvolvidas pelo órgão. Segundo o documento os objetivos do NAPNE de cada *campus* são:

Promover a inclusão e a permanência de Pessoas com Necessidades Específicas – PNEs na Instituição e no mundo do trabalho;
Identificar o público-alvo potencial na região de entorno do campus;

Sensibilizar a comunidade escolar para a convivência com a diversidade;
 Estabelecer parcerias com instituições públicas e privadas, associações, cooperativas, ONGs, órgãos representativos de PNEs e de atendimento às pessoas com necessidades específicas;
 Fomentar a sustentabilidade do processo inclusivo, mediante aprendizagem cooperativa em sala de aula e a constituição de redes de apoio (IFBA, 2014, p.223).

De acordo com o Plano de Desenvolvimento Institucional as projeções das atividades a serem executadas pelos NAPNE's, caracterizam-se em:

Promover ações de sensibilização da comunidade escolar quanto às ações de inclusão social;
 Levantar a demanda de necessidades das PNEs, mediante a promoção de pesquisas na comunidade e do estabelecimento de uma interface com os órgãos governamentais responsáveis pelo Censo Escolar e pelo Censo Demográfico, para atender a todas as variáveis implícitas na qualidade do processo formativo desses alunos;
 Contribuir para a adequação dos Projetos Político Pedagógicos de modo a contemplar a educação inclusiva, oferecendo informações atualizadas à Direção de Ensino, bem como aos demais gestores do campus;
 Articular os diversos setores da instituição nas atividades relativas à inclusão, dando a conhecer as ações prioritárias;
 Estabelecer contato com instituições ou organizações que atendam alunos com necessidades específicas, com vistas a desenvolver trabalhos em conjunto;
 Firmar parcerias com órgãos públicos e instituições que desenvolvem atividades de inclusão e de atendimento a pessoas com necessidades específicas;
 Divulgar as ações do TEC NEP / NAPNE para a comunidade em geral;
 Propor adaptações que garantam o acesso e a permanência dos discentes com Necessidades Específicas no campus;
 Elaborar cursos de capacitação aplicada;
 Sistematizar as atividades propostas pela comunidade educativa para atendimento das PNEs;
 Assessorar os docentes nas atividades didático-pedagógicas de atendimento às PNE;
 Elaborar o material didático pedagógico a ser utilizado, em consonância com as necessidades específicas de cada grupo de alunos (as) (IFBA,2014, p.224).

Independentemente do PDI estabelecer os objetivos e as atividades a serem desempenhadas pelos NAPNE's, o documento não demonstra um planejamento financeiro para órgão como é traçado para as demais políticas. O eixo que o caracteriza é denominado como política de atendimento ao discente, logo, leva o leitor a interpretar que o os NAPNE's são pertencentes a categoria de políticas para os alunos. Sendo assim, para efetivar a sua execução faz-se necessário, um planejamento de investimentos financeiros, da mesma forma que

se elaborou para as demais políticas. Ainda, nota-se que é delegado atribuições aos NAPNE's que deveriam corresponder a todos os setores da Instituição, pois além da inexistência de um investimento financeiro institucional ao órgão, a inclusão de pessoas com deficiência, teria que ser um compromisso de toda a Instituição, e não somente de uma "parte". Não há como planejar e efetivar ações inclusivas sem a colaboração de todas as áreas da Instituição, a citar, pesquisa, ensino, extensão e desenvolvimento de pessoas. Acredita-se, que sem a democracia, diálogo, ajuda mutuada, reflexão, não acontece a inclusão.

No decurso da análise dos principais documentos institucionais, que são: PPI, PDI, PAE, os quais ainda em vigência, identifica-se que os objetivos e metas dos mesmos estão em articulação com as legislações voltadas ao atendimento do público alvo da educação especial. No entanto, afere-se que esses documentos apenas reproduzem as políticas do Estado. Diante da função social que o IFBA apresenta, assim como, as demais autarquias federais, o órgão teria a responsabilidade de ir além das diretrizes e legislações nacionais para implementar a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. É importante frisar que as legislações e normas do Estado funcionam como indicadores iniciais para o estabelecimento de princípios norteadores básicos, a respeito de um determinado assunto para a sociedade. Conseqüentemente, cada instituição que representa o Estado é incumbida de formular suas próprias diretrizes e normas, baseadas nas orientações legais, mas com a possibilidade de expandir seus horizontes e incorporar a sua realidade.

Constata-se que apesar de alguns objetivos do PPI estarem contidos no PDI, as metas propostas pelas pró-reitorias e pela gestão pouco se articulam e se complementam. Além disso, percebe-se nesses documentos institucionais que as descrições dos procedimentos a serem adotados pelo IFBA a fim de atingir as metas propostas no PDI para a inclusão do público alvo da educação especial estão testificados de forma tênue. É importante destacar que desde 2014 é projetado por meio do PDI a elaboração de uma Política Institucional acerca da permanência de alunos com deficiência, porém até o momento a mesma não foi instituída em cada *campus*. Observa-se, que devido a isso, os *campi* atuam segundo as perspectivas individuais daqueles que integram os núcleos de atendimento. Além do mais, os gestores, e professores entrevistados,

desconhecem que uma das metas do PDI, é a elaboração e acompanhamento de uma Política de Inclusão.

Conforme as informações prestadas pela coordenadora do CAPNE do *campus* de Salvador, em 2016 a coordenação de atendimento a pessoas com necessidades específicas submeteu ao CONSUP o documento intitulado *Acessibilidade Pedagógica*. A elaboração desse documento ocorreu a partir das dificuldades em implementar a inclusão de alunos com deficiência no ensino médio integrado do IFBA, devido a instituição não apresentar uma regulamentação específica de acessibilidade pedagógica. Após a apreciação do CONSUP, em 28 de março de 2016 é editada a Resolução nº 9, CONSUP/IFBA. A Resolução nº 9 disciplina acerca da acessibilidade pedagógica, tem por objetivo a quebra de barreiras que impedem a inclusão plena em sala de aula de alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. O documento expõe que a Instituição deve assegurar a esse público a adaptação e flexibilização dos currículos, projetos e práticas docentes, a fim de garantir o pleno acesso dos estudantes, priorizando a capacidade de aproveitamento das especificidades de cada um. A Resolução nº 9 elucida que a adaptação curricular resulta de um planejamento de critérios que definem o conteúdo e como o aluno com deficiência deve aprender, assim como, as formas de organização do ensino que sejam mais eficientes para a aprendizagem e avaliação do estudante (IFBA, 2016).

Com a flexibilização dos currículos, busca-se construir uma estrutura curricular que permita incorporar outras formas de aprendizagem e formações de professores continuada, presentes na realidade social. No entanto, isso não reflete que a Instituição subtraia os conteúdos comuns elencados para cada ano escolar, nem tão pouco, eximir-se de sua responsabilidade quanto ao significado que essas experiências incorporadas devam ter para o processo formativo. Por meio da flexibilização, o modelo curricular engessado é sobreposto por uma nova estrutura que possibilita ao aluno participar do processo de formação, quebrando o enfoque unicamente disciplinar e sequenciado a partir de uma hierarquização artificial de conteúdo. Concebe-se novos espaços de aprendizagem, buscando a articulação teoria e prática, como princípio integrador, que possibilita ao aluno ampliar os horizontes do conhecimento e a aquisição de uma visão crítica

(MINETTO, 2008). Carvalho (2010) testifica que a flexibilização curricular possibilita ao aluno com deficiência um maior nível de individualização do processo de ensino-aprendizagem, e com a adaptação curricular o docente pode modificar sua estratégia de ensino, organizando-a para atender as necessidades de cada aluno. Destaca-se que tanto para Minetto (2008) e para Carvalho (2010) a escola tem que elaborar um Projeto Político Pedagógico que apresente uma adequação curricular que a identifique como inclusiva, possibilitando arranjos flexíveis que contribuam para a aprendizagem de todos os alunos.

Nesse sentido de flexibilização curricular a Resolução nº 9 disciplina em seu art. 10º que em caso de reprovação o aluno com deficiência cursará todas as disciplinas, entretanto, será avaliado somente nas matérias que não obteve êxito no ano anterior. Essa estratégia vem sendo aplicada, e demonstra-se essencial para a continuidade da vida acadêmica dos alunos com deficiência, como se pode observar abaixo na verbalização da coordenadora do CAPNE *campus* Salvador:

E aí nessa discussão nossa, a gente colocou essa a questão da flexibilização curricular de uma forma que o aluno sendo reprovado no primeiro ano, a primeira vez que ele faz aquela série, ele faz todas as disciplinas, mas sendo reprovado, ele no outro ano, ele só vai ser reavaliado naquelas que ele reprovou, mas ele tem que frequentar todas. E por que ele tem que frequentar todas? Os professores daqui reclamam, isso não é aproveitamento de estudo, de disciplina. Mas eu falo, isso não é aproveitamento de disciplina. Essa flexibilização a gente tentou garantir que esse aluno, primeiro, que ele continuasse tendo contato com a disciplina. Por exemplo, a gente tem aluno com deficiência intelectual que está pela 3 vezes no primeiro ano, se há três anos atrás ele viu filosofia e estava aprovado em filosofia, daqui que ele passe para o segundo ano, ele não vai mais ter contato com aquele conteúdo. Então, obrigar a eles a frequentar foi uma forma de garantir a frequência integral, por conta da LDB, os 75%. E também que ele tenha contato com o conteúdo. A partir dessa flexibilização, os alunos estão tendo mais aproveitamento (ASCCCS).

Além dessa estratégia de flexibilização curricular para alunos com deficiência que foram reprovados, a Resolução nº9 dispõe acerca da temporalidade flexível do ano letivo, aceleração curricular para alunos com altas habilidades, tempo adicional para as avaliações, terminalidade específica. Também, o texto do documento menciona o respeito nas práticas pedagógicas da singularidade linguística dos alunos surdos, bem como, a redução do número de alunos nas turmas, que tenham estudantes com deficiência, a oferta de

aperfeiçoamento em práticas inclusivas, o uso de tecnologia assistiva e adaptações de material pedagógico.

Essa Resolução, também é intitulada de nota técnica pelos profissionais, ela que impulsionou a elaboração de uma política de inclusão, conforme a explanação da coordenadora do CAPNE *campus* de Salvador. Em 2016 a Instituição constituiu uma comissão para avaliar a Resolução nº 9, nas reuniões, os integrantes da comissão, a partir de suas práticas laborais, perceberam a necessidade de um novo documento que atendesse a realidade do “fazer inclusivo” institucional. A partir disso, resolveram elaborar uma Política de Inclusão na Perspectiva da Pessoa com Deficiência. De acordo com as informações coletadas nas entrevistas, em nenhum momento, as atribuições delegadas pela Instituição à comissão, relacionava-se em formular uma política. Tal iniciativa, sobrevém do entendimento dos integrantes da comissão em relação a necessidade do IFBA ter uma política institucional que regulamente as práticas inclusivas. Após a elaboração da minuta da Política de Inclusão na perspectiva da Pessoa com Deficiência, a comissão entregou o documento à PROEN, o órgão que solicitou a formação da comissão. Segundo as informações obtidas nas entrevistas, a PROEN devolveu o material elaborado pela comissão, expressando que ela havia realizado um trabalho maior do que se tinha solicitado, como se verifica no trecho abaixo:

“E aí retornou para a comissão, inclusive não diretamente, mais foi algo meio assim: “vocês fizeram um trabalho grandioso demais, a gente não pediu tudo isso” [...] Então, foi muito assim, “não vocês colocaram coisa demais, a gente não queria tudo isso”. E a comissão reafirmou que isso é necessário para se efetivar uma Política de Inclusão no Instituto (ASCCCS).

Nessa verbalização, percebe-se o elemento periférico do núcleo central das representações sociais acerca da permanência do público alvo da educação especial evocado pelos atores sociais desta pesquisa, nomeado como vontade institucional. Entende-se que nesse momento a Instituição demonstrou resistência em conceber uma política institucional que contribuirá com a permanência dos alunos com deficiência. Essa postura exteriorizada pelos gestores expressa o mecanismo de negação social (AMARAL, 1995), uma forma dos representantes da Instituição se defenderem dos sentimentos oriundos das mudanças

organizacionais e pessoais necessárias frente a i inclusão do público alvo da educação especial no IFBA.

A inclusão escolar dos alunos com necessidades especiais é um desafio porque confronta o (pretense) sistema escolar homogêneo com uma heterogeneidade inusitada, a heterogeneidade dos alunos com condições de aprendizagem muito diversas. E isto inquieta os professores em geral (BEYER, 2006 p.81).

Além da inquietação dos professores como disposto por Beyer (2006) diante das mudanças demandadas para ocorrer a inclusão, entende-se, que toda a comunidade escolar compartilha com as inquietações frente às necessidades de transformação das práxis pedagógicas, bem como, da cultura organizacional que a Instituição está imersa. No caso dos gestores das instituições escolares, assim como, os demais líderes organizacionais são a “mola propulsora” para promover o estímulo as atividades profissionais, principalmente daquelas que se originam na proatividade da equipe de trabalho. Os gestores apresentam o poder de estimular ou desestimular a concretização das ações profissionais. Dessa forma, no caso da inclusão de alunos com deficiência no ensino regular, considera-se que sem o apoio e compromisso dos gestores não há possibilidades de efetivar uma inclusão fidedigna, como disciplina a legislação.

Entre idas e vindas a comissão de elaboração da Política de Inclusão na Perspectiva da Pessoa com Deficiência, e apreciação de outros setores da Instituição, no final de 2017 o documento foi para análise do CONSUP, o qual aprovou a Política com algumas alterações sugeridas pelo órgão. Diante disso, o documento retornou à comissão de elaboração para as devidas alterações. No entanto, até o momento a Política não está implementada, e a comunidade escolar ainda não tem conhecimento da mesma. Mesmo com a não publicação do documento à comunidade escolar, neste trabalho, apresentar-se-á alguns artigos considerados essenciais para a permanência do público alvo da educação especial no IFBA. Nas disposições preliminares, no primeiro artigo a Política elenca o público alvo de seu atendimento.

Art. 1º O presente Documento Normativo traça as diretrizes para a promoção dos diversos tipos de acessibilidade no âmbito do IFBA, visando à inclusão da pessoa com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação e transtornos de aprendizagem; e estabelece a organização, o funcionamento, as competências e as atribuições dos setores de atenção às pessoas

com necessidades específicas – constituídos como Coordenação (CAPNE) (IFBA, 2017 p. 3).

Em seu primeiro artigo a Política de Inclusão da Pessoa com Deficiência e/ou Outras Necessidades Específicas do IFBA, demonstra a preocupação em englobar na sua normativa os transtornos de aprendizagem, procurando tornar-se mais inclusiva. Outro ponto importante que esse artigo descreve, e a coordenadora do NAPNE do *campus* de Barreiras enumera como um fator impeditivo ao andamento das ações do núcleo, é o tema desse setor não portar o *status* de coordenação.

Justamente o NAPNE que é um núcleo. Por ser um núcleo quem trabalha nesse espaço aqui são pessoas voluntárias, que tem outros espaços também para trabalhar, que tem muitas demandas para fazer e acaba por ser voluntário daqui a carga de trabalho fica mais para o coordenador que está aqui, para as pessoas que tão aqui dentro. Então, assim não deveria ser assim, deveria ser como é em Salvador uma coordenação, né, em que os profissionais lotados nesta coordenação para se dedicar a esse espaço (ASCNCB).

A verbalização da coordenadora do NAPNE do *campus* de Barreiras, corrobora com a urgência da implementação da Política citada acima, uma vez que, a forma como o *campus* está estruturado e a lotação dos servidores que compõem a equipe de trabalho, tornam-se uma barreira para o planejamento e execução das atividades do setor. Por outro lado, o *campus* de Salvador tem institucionalizado o atendimento às pessoas com deficiência por intermédio de uma coordenação o CAPNE. Mesmo configurado nesse formato, o CAPNE apresenta limitações em planejamento e execução das ações, como também, poucos profissionais com formação na área. O CAPNE é uma coordenação da Diretoria Adjunta Pedagógica e Atenção ao Estudante (DEPAE). O quadro de servidores lotados no CAPNE, configura-se da seguinte maneira: A coordenadora que é da carreira técnico-administrativo cargo psicólogo, duas intérpretes de LIBRAS efetivas e 16 terceirizados, dois transcritores de braille terceirizados. Segundo as informações obtidas na entrevista com a coordenadora do CAPNE, quando a coordenação necessita de outros profissionais para o suporte ao público alvo da educação especial, como por exemplo, pedagogo, assistente social, ela recorre a equipe do DEPAE. Embora a coordenadora esteja lotada no CAPNE, ela também assessora como psicóloga nas diversas demandas de atenção ao estudante no DEPAE.

Eu faço, eu recentemente, obvio, até por estar à frente da coordenação 80% do meu tempo é tomado no acompanhamento da CAPNE. Mas como a gente teve uma redução na equipe de psicologia temporariamente nos primeiros meses do ano né, porque um colega tava afastado acabei dando conta de mais demandas psicológicas do que gostaria. [...] quero assumir cada vez menos. E dentro do meu horário de trabalho eu vou ter alguns horários reservados para psicologia e todo o resto é com a demanda da CAPNE, que é uma demanda maior (ASCCCS).

Em face desse relato constata-se que a alteração do *status* de núcleo para coordenação nos demais *campi* do IFBA não extinguiu as dificuldades encontradas atualmente por falta de pessoal para trabalhar com o público alvo da educação especial, como também, ampliação das ações de permanência destinada a esses alunos. Faz-se necessário uma mudança de atitude, tanto institucional quanto dos profissionais que atuam nesses setores.

O NAPNE do *campus* de Barreiras, atualmente tem 4 alunos com deficiência no ensino médio integrado. As atividades desenvolvidas pelo núcleo, compreendem primeiramente uma entrevista com os alunos e responsáveis com o objetivo de conhecer as necessidades do aluno. Após esse primeiro contato, a coordenadora e a intérprete de LIBRAS realizam uma reunião com os professores, coordenação pedagógica e de curso, com a intenção de informar que receberão alunos com deficiência. Nesse primeiro encontro com os professores e coordenadores, esses adquirem informações em relação as necessidades do aluno e noções básicas de como atendê-lo.

Em um segundo momento, o NAPNE promove palestras relacionadas a deficiência dos alunos que ingressaram. Entre 15 dias a um mês, tanto o aluno ingressante quanto os professores são acompanhados pelo NAPNE, um período de adaptação, com diálogos constantes acerca do processo de ensino-aprendizagem. O NAPNE adquiriu uma impressora Braille, máquina para impressão em relevo, reglete, lupa eletrônica, máquina Braille, punção, soroban, guia de assinatura. A sala do núcleo dispõe de dois computadores, scanner, mesa redonda, um arquivo, um armário. Nas entrevistas com os três professores que participaram, todos elogiaram o trabalho do NAPNE. E ressaltam a diferença do acompanhamento do Núcleo diante da coordenação atual, uma vez que, esses professores estão presentes na Instituição desde a implementação do NAPNE.

No primeiro contato que eu tive com os dois estudantes em 2013 e 2014, nós passamos por situações mais complicadas, porque nesse percurso houve uma falha, não existia se eu não me engano, eu não tenho certeza se o NAPNE já existia na Instituição ou se ele ainda não estava sendo ainda coordenado pela pessoa que temos hoje, que é muito competente, entendeu? Aí nessa situação eu cheguei na sala de aula e eu não conhecia a situação dos meus estudantes, que no caso um apresentava surdez e a outra baixa visão. E eu só fui alertada pelos próprios estudantes. Então, hoje o NAPNE que está aí do jeito que está sendo coordenado, ele dá uma assistência, muito, muito boa. (ASPCB1).

Só queria destacar o papel da coordenadora do NAPNE e que é uma pessoa que tem toda a capacidade para estar aqui, que facilita o trabalho, né, tanto dos profissionais como a vida estudantil mesmo dos alunos. Pelo fato dela ter uma formação específica para isso e não só isso, que as vezes você tem a formação, tem o título, mas você não tem experiência, ela tem experiência de vida inteira é relacionada à educação inclusiva e isso aqui para gente é algo fantástico. (ASPCB3).

Os fundamentos teórico-metodológicos da educação inclusiva, alicerçam-se em uma perspectiva de educação de qualidade para todos, considerando a diversidade dos alunos que adentram as escolas. Assim sendo, é imprescindível uma participação mais atuante dos profissionais que estão à frente dos órgãos que prestam atendimento aos alunos com deficiência. Nessas falas, verifica-se que além do conhecimento técnico em relação a inclusão é substancial que os profissionais que são gestores dos núcleos de apoio aos alunos com deficiência apresentem competências na área de planejamento, para elaborarem um plano de ação. Para que as atividades apresentem uma intencionalidade, como também, demonstrem um perfil de proatividade, para intentar formas de driblarem as barreiras de acessibilidade junto a Instituição. Nota-se, que a gestão do NAPNE do *campus* de Barreiras procura na medida de suas possibilidades promover melhorias no processo de inclusão, buscando parcerias e firmando a importância desses setores dentro da escola.

O CAPNE do *campus* de Salvador acompanha quarenta e um alunos com deficiência no ensino médio integrado. Em um primeiro momento o CAPNE solicita a coordenação de registro acadêmico o nome e o quantitativo dos alunos com deficiência que ingressaram no processo seletivo. Em um segundo momento, realiza entrevista com o aluno e seus responsáveis, para conhecer a deficiência e o atendimento especializado usufruído na escola anterior. Munido dessas informações, a coordenação indica os materiais e o atendimento especializado disponíveis no IFBA para atender a condição específica do aluno.

Uma semana antes do início das aulas, o *campus* de Salvador produz o Curso Introdutório ao IFBA (CIIF) para todos os alunos novos, no qual os estudantes familiarizam-se com as rotinas da Instituição e decorre uma revisão do ensino fundamental das disciplinas de português e matemática. No CIIF de acordo com a condição específica da deficiência apresentada pelo aluno, o IFBA disponibiliza um servidor para acompanhar. Os materiais acessíveis que o CAPNE adquiriu são: Impressora Braille, máquina para impressão em relevo, reglete, lupa eletrônica, máquina Braille, punção, soroban, guia de assinatura. Ainda, oito computadores, scanner, mesa retangular, um arquivo, um armário. Abaixo segue o relato da coordenadora do CAPNE em relação as atividades desenvolvidas pelo setor:

[...] para os alunos cegos a gente pega todo o material da tinta transcreve para o braille ou para digitalização. Por exemplo: As matérias que não têm tanto cálculo, não tem tantas imagens e figuras, geralmente vão para digitalização. Então transcrição da tinta para o braille e para a digitalização e vice-versa também, do braille para tinta para os professores quando recebem a produção do estudante. Temos também adaptação de alguns materiais, né, então recentemente para desenho, química, então todo aquele material é feito em relevo, pois temos uma aluna cega no curso integrado de química. Para a baixa visão a ampliação desse material, ampliação da fonte, porque a gente não faz ampliação na folha A 3, amplia a fonte a figura, a gente faz tudo. Temos transcrição de trabalho, prova, de avaliação para os alunos que têm alguma dificuldade motora. Para alunos surdos a gente tem o intérprete de libras, que ele faz a tradução do português para libras e das libras para o português a orientação dos professores também, a CAPNE que faz, uma avaliação diferenciada, isso é para todos os alunos a gente faz. Esse acampamento, se está fazendo a prova no contra turno, se está tendo direito garantido de avaliação diferenciada, tempo extra (ASCCCS).

Os três alunos entrevistados, os quais são acompanhados pelo CAPNE, verbalizam que tal atendimento é imprescindível para a permanência deles no IFBA, como observa-se nas transcrições abaixo.

Só o fato de ter o CAPNE, ajuda muito, no meu caso que sou deficiente visual, a gente tem o material que tem necessidade de ser digitalizado em Braille, as transcritoras digitam, que tem a necessidade de ser scaneado, mandado por e-mail ou por meio de pendrive ou do tipo para ter no computador (ASACCS4).

Sim, o que eu tenho percebido aqui, eu tenho encontrado apoio para que eu continuo estudando. Não só o apoio financeiro que eu preciso, mas também, tenho um apoio psicológico, emocional, daquele tipo das

peças acreditarem que a gente é capaz, que a gente consegue, se nós tivermos esforço e fé (ASASCS5).

As solicitações demandadas pelos estudantes à medida do possível são acolhidas, mas o CAPNE encontra dificuldades administrativas e insuficiência de quantitativo de pessoal para suprir todas as necessidades apontadas pelos alunos com deficiência. Além do que, algumas condições específicas da deficiência são vivenciadas pela primeira vez pela Instituição, dessa forma, é importante o diálogo entre os alunos, o CAPNE, professores, para alcançarem juntos soluções para as barreiras de acessibilidade pedagógica.

Na verdade, eu pedi umas adaptações em desenho técnico, que é bem complicado mesmo da gente fazer. De início tava tudo tranquilo, porque é uma coisa complicada, mas que na primeira unidade deu-se um jeito. Mas, agora na segunda, já tô pensando em conversar de novo, porque a gente tá dando projeção, e, é um assunto muito visual. E, assim, a professora me disse que a partir da segunda, terceira, quarta, isso só vai piorar. Então, eu não sei se vai precisar mudar novamente, ou continuar (ASACCS4).

Com a fala da aluna com deficiência visual surge um questionamento, por mais que as práticas de inclusão não tenham uma “receita pronta”, cada sujeito é único e as estratégias pedagógicas devem ser firmadas a partir de um diálogo e feedback entre os participantes da relação ensino-aprendizagem. A partir disso questiona-se. Por que ainda se “dá um jeito” nas estratégias pedagógicas para inclusão do aluno com deficiência? A essa pergunta, poderá revelar muitas respostas. Contudo, referente ao produto desta pesquisa, acredita-se que a relação deficiência e ensino médio integrado, além de nova é muito desafiadora, a qual está envolta do núcleo central das representações sociais do aluno com deficiência no IFBA, o preconceito. Ancorado nos processos históricos em relação a deficiência, que edificaram uma pessoa de “menor valia” social devido a sua condição. Essa incorporação de valor social imputado a pessoa com deficiência ergue um estereótipo de inabilidade para as atividades sociais, principalmente, aquelas relacionadas ao trabalho. Logo, o IFBA advém de um processo histórico da formação da pessoa competente a partir da técnica rígida de como preparar um profissional nas bases do tecnicismo para atender as demandas mercadológicas. Diante da inclusão de alunos com deficiência no ensino médio integrado, os dois constructos históricos divergentes esbarram-se e repelem-se. Devido as transformações sociais reivindicadas e elaboradas desde a década de 60, o direito material de acessar e permanecer não é mais

negado a pessoa com deficiência. Nessa perspectiva, a relação entre a deficiência e o ensino médio integrado necessita ser ressignificada. E para atribuir um novo significado, torna-se indispensável construir estratégias pedagógica sem “armengues”, buscando sim o diálogo, porém pautado em um planejamento, acompanhamento e avaliação das estratégias pedagógicas.

As verbalizações proferidas pelos três professores entrevistados do *campus* de Salvador, apontam que não é rotina informar aos professores com antecedência que haverá um aluno com deficiência em sua disciplina. Os docentes entrevistados, relataram que foram surpreendidos em obter essa informação durante o processo de ensino-aprendizagem, e por intermédio dos demais alunos.

No curso integrado, né, eu nunca tive um aviso prévio sobre receber alunos com necessidades especiais né, com algum tipo de deficiência. Eu sempre fiquei sabendo ao entrar em sala de aula. Depois de entrar em sala de aula é que eu fico sabendo. [...] na verdade já passei por mais de uma experiência, mas a primeira experiência foi aquele choque, que eu nunca havia tido nenhum tipo de contato. Chegar em sala de aula, era um deficiente auditivo, o intérprete não tinha chegado ainda, nem sabia que ele teria direito a uma intérprete. Então, por isso eu fiquei tão desesperada, não sabia que ele era um deficiente auditivo, ele tentou se comunicar, e eu não entendi, aí ele não tava me entendendo, até que um outro me avisou que ele não escutava e, portanto, ele não falava também, por isso que eu não tava entendendo. E foi uns 15 minutos de angústia pra mim, tentando pensar, reformular minha aula toda, e de que forma eu iria ensinar aquele aluno se eu não tinha preparo para isso né. Depois desses 15 mim, chegou a intérprete, aí eu fiquei sabendo que ele teria direito sempre nas minhas aulas, em todas as aulas na verdade, uma intérprete acompanhando. Isso deixa a gente um pouco mais calma (ASPCS4).

A primeira vez que eu tive um aluno com deficiência foi em 2009, quando eu entrei. Não tive nenhuma informação, nem treinamento. Era um aluno surdo que só tinha um tradutor, mas só fui descobrir que teria um aluno surdo quando eu cheguei na sala de aula (ASPCS5).

Até hoje, a instituição nunca me avisou previamente, sempre descobri quando eu chegava em sala de aula e no caso da aluna com deficiência auditiva, fui avisado pelos colegas da sala. Se os alunos não me avisassem, acho que nem iria saber pela instituição (ASPCS6).

Nesses discursos, nota-se, o quanto é importante estreitar os laços do CAPNE com os professores, principalmente no que tange informar previamente os educadores sobre o aluno com deficiência que está chegando, a fim de elucidar dúvidas e diminuir a angústia frente a essa nova situação vivenciada em sala de aula. Ao verbalizarem os trechos acima, os docentes apresentaram-se

inquieta, um pouco insatisfeitos com o fato da Instituição não os informar antecipadamente acerca das necessidades dos alunos com deficiência. Cabe salientar, que os seis professores participantes desta pesquisa, quatro licenciados e dois bacharéis, não tiveram disciplinas relacionadas com inclusão e/ou deficiência durante a formação acadêmica. Desses, cinco experienciaram pela primeira vez ministrar aulas para alunos com deficiência. Acredita-se que quando o professor tiver o primeiro contato com o aluno com deficiência e dispuser previamente de referências em relação a condição específica do estudante, o docente poderá sentir-se mais confiante, buscar conhecimentos a respeito da temática. De acordo com Libâneo (2006) a atuação do professor é fundamental, em razão de que a sua missão é um ensino que auxilie na transformação das relações desumanizadas existentes para a tomada de consciência do movimento histórico do ser humano que influencia nas relações sociais cotidianas. Ou seja, o professor familiarizado com as possibilidades de desenvolvimento da aprendizagem do estudante com deficiência, ele contribuirá com as modificações da crença de incapacidade acerca da deficiência, que é replicado com o apoio cultural e histórico.

Sob outra perspectiva, de acordo com a coordenadora do CAPNE, o setor no último ano letivo procurou realizar reuniões prévias com os professores para informá-los sobre o perfil dos novos alunos com deficiência. Segue o discurso da entrevistada sobre essa ação:

Por exemplo, esse ano, no integrado, a gente fez essas reuniões ainda em maio, ou seja, calendário de 2016. Então, a gente fez reunião com os professores do 1º ano em maio. Quando virou o ano, trocou de horário, vários professores não estavam nesse preparatório. [...] faz o informe da CAPNE todo ano, tentando mostrar que a CAPNE é esse local. Às vezes tem professor que diz “tantos anos que eu uso a mesma prova que eu não tô conseguindo alterar fonte, ampliar”. Ai, eu digo manda para a gente, porque a gente que tem que fazer esse serviço. A gente divulga na jornada pedagógica, em todos encontros de departamentos, a gente aproveita esse momento, reunião com a diretoria de ensino, reunião com coordenador de curso, reunião com chefe de departamento, para divulgar trabalho do CPNE, porque o professor tem que entender que não está sozinho. A gente divulga, parece que as informações somem por aí (ASCCCS).

Com base nos dois discursos, tanto dos professores quanto da coordenadora do CAPNE, conjectura-se que intercorre um ruído comunicacional na Instituição, ou melhor, uma barreira de acessibilidade comunicacional nos

diálogos em torno da inclusão de alunos com deficiência no ensino médio integrado do IFBA. Isso, pode estar relacionado, tanto com a estrutura organizacional da Instituição, quanto com a representação social da deficiência na sociedade. No ponto de vista organizacional, atribui-se essa barreira comunicacional ao fato da coordenação apresentar somente um profissional com aperfeiçoamento na área de inclusão lotado no CAPNE. Nada obstante, esse profissional desempenha três atividades ao mesmo tempo, é coordenadora do setor, a única técnica na área e psicóloga do DEPAE. Diante de tantas atividades empreendidas por essa servidora, torna-se laborioso desempenhar ações periódicas, bem como, avaliar e refletir em relação a prática do CAPNE. Cabe apontar dois pontos positivos, um no NAPNE e outro no CAPNE, em que os dois setores poderiam aplicar, considerando a experiência bem-sucedida do outro na permanência de alunos com deficiência no IFBA. O NAPNE do *campus* de Barreiras poderia espelhar-se na relação estabelecida, entre o CAPNE e os estudantes com deficiência do *campus* de Salvador, posto que, esse elemento é o mais pontuado pelos alunos com deficiência como um fator que contribui para a permanência deles no IFBA. Já o CAPNE, poderia dispor como um modelo a ser seguido, a relação firmada entre o NAPNE do *campus* de Barreiras e os professores. Essa relação estabelecida, é indicada pelos professores como um fator positivo, uma vez que o NAPNE prepara e acompanha os docentes na experiência de ter um aluno com deficiência em sala de aula. Entende-se que a articulação e trocas de experiência entre os setores que tem por objetivo promover a inclusão é um ganho para a Instituição e principalmente para a permanência dos alunos com deficiência no IFBA.

Ainda, o documento da Política de Inclusão da Pessoa com Deficiência e/ou Outras Necessidades Específicas do IFBA, indica como equipe mínima para o CAPNE dois servidores, no entanto, pelos resultados desta pesquisa, bem como, os apontamentos da literatura que versa em relação a inclusão, identifica-se que é necessário uma equipe mínima de cinco servidores, sendo eles: Pedagogo, psicólogo, assistente social, professor de AEE e um assistente em administração, para que conjuntamente possam estabelecer um planejamento das ações e estratégias que contribuam com a permanência e sucesso do público atendido pelo CAPNE.

Outros pontos a destacar da Política referida são: Os recursos materiais que são disponibilizados pelo CAPNE, acessibilidade atitudinal, acessibilidade pedagógica, acessibilidade arquitetônica, acessibilidade de transportes, acessibilidade digital, acessibilidade comunicacional e informacional. Em todos os capítulos, a Política de Inclusão na Perspectiva da Pessoa com Deficiência do IFBA elucida os objetivos e metas a serem convenacionados pela Instituição, assim como, de que maneira os alunos com deficiência podem acessar esses recursos.

4.2.2 Acessibilidade e as Suas Barreiras

Constata-se nesta pesquisa que a acessibilidade está presente como um elemento inserido no núcleo central das representações sociais, tanto na categoria de acesso quanto de permanência de alunos público alvo da educação especial no ensino médio integrado do IFBA. A acessibilidade na categoria de acesso, discutiu-se anteriormente, ressalta o entendimento institucional das condições de ingresso de estudantes com deficiência, a respeito da reserva de vagas e atendimento diferenciado nos dias da realização do PROSEL. Nada obstante, a acessibilidade está para além da entrada do aluno com deficiência no ensino regular. Consolidando esse senso, Manzini (2012) testifica a diferença entre, as pessoas com deficiência precisam ter acesso à educação, e alunos com deficiência carecem de garantias de acessibilidade no ensino regular. O contraste das duas frases está relacionado em que a primeira se direciona para vagas e cotas. E a segunda afirmação, corresponde aos meios de permanência, responsáveis pelas condições efetivas que deveriam ser oferecidas pelas Instituições de ensino. Diante do contexto de permanência de alunos com deficiência no ensino médio integrado do IFBA, encontra-se algumas questões a serem pontuadas em relação à acessibilidade. Sempre que se discute a acessibilidade da pessoa com deficiência, não há como ausentar-se dos elementos que a torna impeditiva de acontecer, ou seja, as barreiras de acessibilidade. À vista disso, a acessibilidade e as barreiras como elementos do núcleo central da representação social da permanência de alunos com deficiência no ensino médio integrado do IFBA.

4.2.2.1 Acessibilidade arquitetônica e suas barreiras

Brunelli (2015) ao pesquisar o acesso e permanência dos estudantes com deficiência no ensino superior do *campus* de Salvador do IFBA, elenca as seguintes barreiras de acessibilidade arquitetônica: Relacionadas a circulação dos alunos com deficiência no espaço coletivo, dos quatro blocos de aulas, somente dois estavam acessíveis à cadeirantes, e pessoas com mobilidade reduzida. O acesso principal ao *campus* possui escadas, e segundo a pesquisadora, ao lado da escada, a Instituição instalou uma plataforma de elevação, a qual até o final do ano de 2014 não estava funcionando. O piso nos locais de circulação do *campus* exibia desníveis e pequenos buracos que dificultavam a movimentação com cadeiras rodas, muletas e andadores. A escola no período relatado dispunha de banheiros adaptados nos blocos de sala de aula, prédio administrativo e na biblioteca. Apesar disso, algumas portas utilizadas no *campus* não estavam acessíveis, devido a maçanetas inadequadas a acessibilidade. Também, essas edificações não apresentavam sinalizações e piso tátil para as pessoas com deficiência visual. Outra questão indicada na pesquisa, referia-se ao despreparo dos profissionais e falta de metodologia específica para os estudantes com deficiência. Além dessas não conformidades, Santiago (2014) em sua pesquisa de mestrado, verificou que 100% das vagas de estacionamento reservadas para as pessoas com deficiências possuem apenas placa de identificação, sem sinalização com pintura no piso e sem conter espaço adicional para a circulação de cadeira de rodas conforme as normas da ABNT.

Em 2017, por meio da presente pesquisa, observa-se que o *campus* de Salvador, investiu na eliminação das barreiras arquitetônicas, os quatro blocos de aulas estão acessíveis a cadeirantes e pessoas com mobilidade reduzida. A plataforma de elevação na entrada principal está em funcionamento. Em alguns espaços comuns do *campus* de Salvador já possuem piso tátil e sinalização para pessoas com deficiência visual. As vagas de estacionamento destinadas as pessoas com deficiência estão sinalizadas, conforme as orientações das normas da ABNT NBR 9050/2015. No entanto, muitos dos pisos dentro dos blocos e no prédio administrativo são de materiais que deslizam, comprometendo o deslocamento de pessoas que possuem dificuldades de locomoção. A biblioteca

dispõe de poucos livros em LIBRAS, tornando-se uma barreira para a permanência de alunos com deficiência auditiva. Esse entrave é ratificado através de um dos apontamentos da aluna com deficiência auditiva entrevistada nesta pesquisa, a qual sugere a Instituição:

Mais outra sugestão que eu tenho também importante, é se criar uma biblioteca exclusiva, própria nesse segundo idioma que é LIBRAS. E a gente não conta, hoje com esse recurso, é uma coisa que dificulta muito o nosso aprendizado, isso seria muito bom (ASASCS5).

Quanto à acessibilidade arquitetônica no *campus* de Barreiras, ele encontra-se no centro da cidade. Observa-se que o caminho até o *campus* de Barreiras é plano. Muitos alunos deslocam-se a pé. No entanto, a cidade não apresenta nas calçadas rebaixamento para a utilização de cadeira de rodas, não há piso tátil nas calçadas. A acessibilidade até o *campus* é difícil para alunos cadeirantes e cegos. Ao chegar no *campus*, a guarita na entrada apresenta uma rampa, mas o caminho até o prédio principal é de calçada de pedra, a qual exibe rachaduras e desníveis, o que compromete a acessibilidade. O *campus* dispõe de vagas de estacionamento para pessoas com deficiência, porém as mesmas não estão em conformidade com as normas da ABNT NBR 9050/2015, elas não exibem sinalização com pintura no piso. Na entrada principal do prédio possui uma rampa sinalizada e piso tátil, bem como, rampas dentro da escola e na ligação entre as edificações, mas estas não estão em concordância com as normas da ABNT. Não apresentam corrimões e o piso é deslizante. Para chegar ao ginásio de esportes é atribulado para as pessoas que tenham dificuldades de locomoção. Não há piso tátil no *campus*. A biblioteca está localizada no prédio principal, é acessível para todos. Apresenta cabines para estudo, e computadores com leitores de telas. Há alguns livros em braille, dicionário em LIBRAS, mesmo assim, faltam livros acessíveis. O deslocamento até o NAPNE é acessível. Localiza-se no piso térreo do segundo prédio que é interligado ao primeiro edifício. Não há piso tátil até a sala do NAPNE. A sala do NAPNE, a porta apresenta o nome do setor em português, em LIBRAS e em Braille. Apesar disso, a porta é estreita, não atende as normas da ABNT para a acessibilidade de cadeirantes. A sala é pequena, tem duas mesas de escritório, com computadores, armários, um arquivo e uma mesa de reuniões redonda. Dentro da sala há um mural com folder e cartazes sobre a inclusão.

4.2.2.2 *Acessibilidade nas comunicações e na informação e suas barreiras*

Referente a acessibilidade comunicacional e de informações em relação a permanência dos alunos com deficiência no ensino médio integrado do IFBA, percebe-se um entrave que obstaculiza as ações realizadas pela Instituição. Caracteriza-se pela incipiência dos gestores, corpo técnico e professores e dos próprios documentos institucionais, assim como, de algumas legislações que abordam a temática. Por mais que os documentos institucionais estejam publicados no site da Instituição não há disseminação dos mesmos nos setores e coordenações, tal como, iniciativas dos próprios servidores em buscar essas informações. Também, constata-se que há poucas ações da Instituição em dialogar com os alunos com deficiência a respeito de seus direitos, que estão disciplinados em Leis e dispostos em Políticas Institucionais, provendo o empoderamento deles. Essa questão é apontada pelos alunos com deficiência como uma sugestão ao IFBA para contribuir com a permanência deles. “O IFBA poderia fazer mais campanhas para falar sobre a deficiência com a gente (ASADACB). “Acho que o IFBA poderia ter mais discussões sobre todos os tipos de deficiência (ASADICS)”. Em conformidade com Teixeira (2002) entende-se que a educação deve também ser baseada no empoderamento da pessoa com deficiência, focalizando na ação do grupo, no diálogo direto com os alunos. Isso gera poder com implicação para incentivar, transpor obstáculos, barreiras, superar a timidez, o medo e a insegurança frente as relações da vida cotidiana. As ações que promovem o empoderamento de alunos com deficiência, principalmente no ensino médio integrado, por estes vivenciarem no momento uma fase do desenvolvimento humano complexa, que é a adolescência, a qual necessita de conhecimentos que contribuirão para a sua formação como pessoa, estudante e cidadão. E com isso, possa modificar a sua realidade e de outros sujeitos em condições similares, por intermédio da identificação, da simultaneidade da permanência simbólica (SANTOS, 2009), reconhecendo em si as potencialidades e possibilidades das transformações pessoais e sociais. Ainda, ao realizar essas ações de empoderamento dos estudantes com deficiência o IFBA, cumprirá sua missão institucional, como posto na categoria de análise acerca do acesso deste estudo, “formar um cidadão histórico-crítico”.

Outra barreira comunicacional identificada, mais uma vez é expressa, é a escassa articulação entre os NAPNE's e o CAPNE do IFBA, em virtude de não manterem um diálogo em relação as estratégias de permanência para o público alvo da educação especial. A título de exemplo, o *campus* de Barreiras, assim como, o *campus* de Salvador no ano letivo de 2017 receberam os primeiros alunos que preenchem os critérios de diagnóstico do transtorno do espectro autista (TEA). Sendo que o *campus* de Barreiras, para atender as necessidades específicas do aluno, contrata uma estagiária de psicologia, por meio de uma seleção, para trabalhar como profissional de apoio, nesse caso, como mediadora da aprendizagem do referido estudante. Por outro lado, o *campus* de Salvador, segundo as informações da coordenadora do CAPNE, até o momento, não foi possível contratar esse profissional de apoio, devido a legislação não disciplinar a respeito do perfil do mesmo e dos procedimentos de contratação.

E aí gente não conseguiu ainda trazer esse profissional de apoio escolar. Que a Lei muito belamente colocou lá, mas ela não disse quem é, de onde vem, como contratar. No ano passado em 2016 eu fui para um evento no Ministério Público, e aí viria um representante do MEC, eu fiquei, não eu tenho que ir, porque vou saber agora como vou contratar o profissional de apoio escolar. O MEC não veio, manda um vídeo, que eu lia praticamente o que tava na Lei, se era para ler eu lia em casa. Ninguém teve sua resposta atendida (ASCCCS).

Apesar do empenho da servidora em buscar o deslinde do perfil do profissional de apoio com o MEC e não obter êxito, é um argumento comum que se encontra na escola, quando são abordados diálogos acerca da inclusão. Depara-se comumente no cotidiano escolar com discursos idênticos a esses, os quais delegam a responsabilidades dos entraves de efetivar a inclusão das pessoas com deficiência aos órgãos do Governo que editam a legislação. Tais comportamentos verbais comuns observados, expressam uma forma da manifestação do mecanismo de defesa de negação social, o qual reproduz um dos componentes do preconceito, a atitude, que conduz às crenças cognitivas acerca da inabilidade da deficiência, que estão presentes no simbolismo do sujeito que está praticando a ação de delegar as suas responsabilidades a alguém, ou algo. Com frequência, essas pessoas não apresentam consciência das motivações que a levam a esse comportamento, pois, eles podem existir internamente no sujeito desde a sua tenra infância. Logo, por não estarem

habitados em reconhecer em si tais atitudes incongruentes para modificá-las, como uma forma de proteção a si mesmas, delegam as suas responsabilidades.

Compete elucidar que as legislações editadas pelo Governo Federal, são regulamentações que representam anos de reivindicações de movimentos sociais, e pesquisas na área da educação inclusiva. Acredita-se, que essas Leis quando disponibilizadas para a sociedade, funcionam como um elemento estrutural mínimo para organização social, o básico, o qual deve ser oferecido a todos. Visto que, não há possibilidades das legislações Federais incorporarem as minúcias de cada região do país, ou de cada autarquia que é representante do Estado na região em que está localizado. Essas diretrizes mínimas disciplinadas pelas Leis devem ser cumpridas, mas elas não impedem que os órgãos que representam o Governo Federal adicionem mais fundamentos, por exemplo, representando a realidade daqueles que usufruem de seus serviços. Diante dessa compreensão, no caso do perfil do profissional de apoio, será o órgão, o qual o estudante com deficiência está matriculado, que conhece suas potencialidades, possibilidades e dificuldades, por intermédio de profissionais especializados na área, que refletirão a respeito das necessidades de seus alunos e traçarão o perfil desejado ao profissional de apoio de acordo com cada demanda.

4.2.2.3 Acessibilidade atitudinal e as suas barreiras

Considera-se neste trabalho, que a acessibilidade atitudinal é de extrema importância para que ocorra a permanência de alunos com deficiência no ensino médio integrado do IFBA. Cogita-se, que a acessibilidade atitudinal transpassa entre as demais acessibilidades, assim como, em todas ações, relações cotidianas em que as pessoas com deficiência estejam presentes. Isto posto, não poderia ser diferente nos ambientes escolares, logo, os elementos atitudinais estão manifestados nas ações, práticas escolares, documentos institucionais. Tal como dialogado no capítulo IV desta dissertação, as atitudes são predisposições de intenção de realizar algo, assimilado por intermédio dos processos históricos, culturais e sociais.

Fortalecendo essa concepção, em que a acessibilidade atitudinal perpassa por todas as questões que intercorrem o contexto escolar, a chefe do departamento de permanência estudantil admite que “[...]o meu olhar está muito voltado para a superação de barreiras atitudinais, porque, eu acho, que se você consegue romper essa barreira atitudinal, as outras vem por consequência.” Para isso acontecer, faz-se primordial a ruptura da ideia de deficiência estabelecida na sociedade, ou melhor, ressignificar as representações sociais acerca da deficiência. Principalmente, aqueles elementos delas que se construíram por intermédio dos contextos históricos de entendimento em relação a deficiência, como algo negativo, sem valor, isto é, a personificação da fragilidade humana. Gerando espaços para novos elementos das representações sociais da deficiência, como de: Potencialidades, possibilidades, respeito a diferença, alteridade, ética.

Jodelet (2005) testifica que nas relações sociais do dia a dia ocorrem mecanismos comuns que se confrontam com grupos diferentes e surge uma forma de se afastar da alteridade. As representações sociais mediante aos seus processos simbólicos e materiais constitutivos, instrumentalizam as relações de um grupo com alteridade. A alteridade como vínculo social é uma qualificação atribuída do exterior, elaborada na relação social com a diferença.

Uma das principais barreiras atitudinais encontradas em relação a permanência de alunos com deficiência no ensino médio integrado do IFBA, pode-se nomeá-la como burocratização da inclusão. O serviço público em si, muitas vezes aplica legislações de maneira que burocratiza demasiadamente as atividades institucionais. Essa concepção se encontrava em amadurecimento por meio das atividades laborais da pesquisadora, contudo, as informações obtidas com esta pesquisa contribuem para com esse ponto de vista. Reflexiona-se que a burocratização institucional utilizada nas ações de inclusão do IFBA, revela o preconceito inserido “entre linhas” na relação entre a deficiência e sociedade, representado pelo medo daqueles que já estão estabelecidos socialmente, em desvelar suas fraquezas pessoais, limites. Segundo Jodelet (2005) existem muitas formas de relação com a alteridade, traçadas pelas linhas da divisão social. A alteridade do outro lugar (de fora, de outra cultura dada), atua na desvalorização e estereotipia do diferente (do outro). E a alteridade de

dentro, ou seja, marcada pela diferença ou pertencimento a um grupo que se diferencia do conjunto social, desse modo, torna-se uma ameaça, funcionando como uma proteção identitária.

Chiavenato (2010) postula que a burocracia é uma barreira as mudanças institucionais, “uma camisa-de-força que bloqueia e impede o ajustamento da organização às mudanças ambientais (p.71)”. Pactuando com essa ideia, ressalta-se que atualmente no campo de estudos desta pesquisa, o burocrático não acompanhou o desenvolvimento social. Ele impera contra a eficiência do serviço público, e no caso da inclusão, ele se torna um impeditivo. Entende-se que o burocrático, ele está vinculado as atividades do serviço público. A burocracia é importante para o perfil de organização dos órgãos públicos, no entanto, os servidores públicos devem empregá-la como meio do “fazer as atividades”, e não como fim. O burocrático no serviço público deve auxiliar as atividades para que possam garantir a isonomia do público ao privado, e não ser um entrave institucional para que o desenvolvimento organizacional aconteça. Mais uma vez, quando se dialoga acerca da inclusão de pessoas com deficiência nas escolas públicas, percebe-se a burocratização como uma barreira atitudinal, na qual as suas motivações estão encobertas pelo discurso da mesmice do serviço público, do natural. E não, no tocante em utilizar a burocracia como uma desculpa para mudanças estruturais, como a representação social do preconceito a pessoa com deficiência no ensino regular. Reforça-se que as atividades em prol da permanência do público alvo da educação especial no ensino médio integrado do IFBA, deveriam ser pautadas no resultado e não nos entraves institucionais, justificados por meio da burocracia, a qual cada vez mais paralisa a aceitação da diferença e justifica o preconceito que está velado nas relações cotidianas no ambiente escolar.

Destaca-se, a título de elucidação, neste trabalho, dois entraves proporcionados pela burocracia frente as ações de inclusão no IFBA. O primeiro a citar refere-se ao contrato com a empresa que presta serviços de terceirização de pessoal ao IFBA. Responsável, atualmente, pela contratação dos intérpretes de LIBRAS. Aproximadamente, por um ano a Instituição como um todo, vivenciou angústias frente a não renovação do contrato com a prestadora de serviços,

apresentando a possibilidade de não haver intérpretes de LIBRAS no meio do ano letivo para interpretar as aulas aos alunos surdos.

O contrato do SESBA completou 5 anos em 2017. Então, ele não podia mais ser renovado, e o contrato só poderia ser 5 anos de licitação uma coisa assim. E aí, quando foi no final do ano passado começou essa correria para tentar renovar, porque a gente tava no meio do ano letivo. [...] a gente iria perder a quarta unidade toda sem intérprete, ou com intérprete totalmente de fora de todos os sinais utilizados. E aí o contrato, houve uma autorização da Reitoria por 3 meses, mais 3 meses. E aí 3 meses depois, óbvio, a gente estava numa agonia, porque inclusive no final desses três meses, né, quando acabou muitos intérpretes não quiseram mais continuar, não sei se foi por essa indefinição ou por questões pessoais, também, específica de um grupo e eles saíram (ASCCCS).

Então assim, como eu tô falando, aquilo que depende do campus a gente consegue, né, viabilizar, mas o que depende da instituição como um todo, que depende da Reitoria, que depende de recurso, que depende da procuradoria jurídica, a burocracia, é, que tem uma burocracia muito grande, isso aí ficar além das nossas forças (ASCNCB).

E nós estamos temporariamente impedidos de contratar por terceiros, ainda que exista um contrato vigente, por conta exatamente por questões relacionadas a, digamos assim, a preservação dos direitos de pessoal do Estado. Em outras palavras, nós não poderíamos contratar terceiros, quando teoricamente, deveriam ... poderiam existir profissionais concursados. Só que essas vagas de concurso não existem e nós tão pouco podemos contratar (ASPRE).

Nessas três verbalizações de gestores distintos, constata-se o burocrático como resultado, que posterga as atividades de inclusão do IFBA. Na primeira fala da coordenadora do CAPNE do *campus* de Salvador, verifica-se que o prazo máximo de exequibilidade do contrato firmado com a SESBA estava excedido. Mas, faltou por parte da Instituição o acompanhamento do contrato para que a Instituição não passasse por um momento complicado, com incertezas de continuidade das atividades dos intérpretes que contribuem para a permanência de alunos surdos. O segundo discurso, da coordenadora do NAPNE do *campus* de Barreiras, ratifica o quanto a burocratização age como uma barreira atitudinal no IFBA para inclusão. Fato que poderia ser minimizado por intermédio de uma licitação para uma nova empresa que prestasse o serviço de contratação de intérprete de LIBRAS. Já na fala do Pró-Reitor de Ensino, percebe-se a projeção da responsabilidade do impedimento de contratação de terceirizados para o Estado. Sendo que a Lei nº 8.666/93 que disciplina acerca dos contratos de terceiros, dispõe das possibilidades de prorrogação dos contratos, e a incumbência de atentar para os seus dispositivos é da Instituição. Nesse caso,

a referida Lei permite a prorrogação do prazo do contrato até o final da próxima licitação. Com isso, infere-se que houve adversidades na articulação entre os setores da Instituição para o acompanhamento e resolução das contrariedades de entendimento da doutrina legal entre os gestores.

Outro entrave proveniente da burocratização no IFBA, é a elaboração, aprovação e implementação da Política de Inclusão na Perspectiva da Pessoa com Deficiência, discutida na subcategoria Política desta dissertação. Os contratempos mencionados referentes a sua elaboração e implementação demonstram os elementos burocráticos como finalidade da gestão, ao invés do resultado final, de promover a regulamentação do direito de permanecer na Instituição com êxito aos estudantes com deficiência.

Ainda, as barreiras atitudinais reveladas nesta pesquisa, também, compreendem a relação que os demais atores sociais do ambiente escolar conservam com a deficiência. Os docentes, apresentam resistências em transformarem suas posturas e metodologias de ensino frente a inclusão do aluno com deficiência. Essa questão, será discutida no subitem a seguir. Além disso, os próprios estudantes com deficiência apresentam comportamentos de isolamento no contexto escolar. Dois alunos dos entrevistados no *campus* de Barreiras indicaram apresentar comportamentos de afastamento dos demais colegas, por sentirem-se diferentes e não disporem de mecanismos emocionais e comportamentais para a reversão das crenças internalizadas em relação a si mesmo.

Na verdade, eu creio que muita gente passa isso, pra quem tem problema de audição por exemplo, muita gente vai pensar que é diferente dos outros. Ai, a pessoa do tipo, não quer se envolver, porque não consigo conversar, não consigo me comunicar com ele. Muitos deles, já passei por muita dificuldade, por exemplo, o professor passa um trabalho em grupo, eu tenho dificuldades em encontrar um grupo, porque você não sabe se comunicar com a pessoa, falar quero você no grupo ou você acha que alguém te chama, mas ninguém te chama e você fica por último, aí o professor escolhe um grupo pra você (ASADACB2).

Nesse trecho, observa-se a hesitação do aluno com deficiência auditiva em lidar com algumas restrições da sua condição. O comportamento demonstrado por ele, pode-se inferir que é o esperado em um cenário das interações do cotidiano em que se vivencia pela primeira vez, principalmente

para aqueles que carregam um estigma em relação a si mesmo, o qual gera uma tensão. A tensão produz um medo de rejeição, a qual promove insegurança e ansiedade frente a atitude do outro a respeito da sua condição (GOFFMAN, 2005).

Durante o período de observação, constatou-se que a aluna com deficiência física do *campus* de Barreiras, evitava sair da sala de aula no intervalo entre as disciplinas e no intervalo. Por mais que ela não tenha verbalizado diretamente que vivencia fragilidades emocionais em relação a sua condição. No decorrer da entrevista em muitos momentos em que a aluna explanava acerca da sua condição, ela se sensibilizava, enchia os olhos de água, chorava e a voz encontrava-se tremula. Diante desse comportamento demonstrado pela aluna, de extrema sensibilização emocional frente à sua condição, a pesquisadora atentou para as questões éticas da pesquisa, assentadas na Resolução do Conselho Nacional de Saúde (CNS/MS) 466/12 que trata da pesquisa envolvendo seres humanos e também da Resolução do Conselho Federal de Psicologia (CFP Nº 016/2000) que dispõe sobre a realização de pesquisa em Psicologia com seres humanos. À vista disso, a pesquisadora elaborou um relatório a respeito do apresentado pela aluna no decorrer da entrevista, ao mesmo tempo, precedeu com algumas orientações ao NAPNE, quanto a situação da estudante.

Além dessas barreiras atitudinais manifestadas pelos próprios alunos com deficiência em relação a si mesmos, destaca-se o relato da aluna surda do *campus* de Salvador que vivenciou esses entraves atitudinais por parte do grupo de alunos surdos que ingressaram com ela no IFBA.

[...]infelizmente, também, aconteceu de eu ter sido desanimada em permanecer no IFBA, por parte de outros surdos que achavam a escola muito difícil. Mas, pelo fato de ter encontrado esse suporte psicológico aqui para continuar, eu não desisti e permaneci, fui a única que continue de um grupo de 5 surdos (ASASCS5).

No contexto das relações sociais, as pessoas com deficiência internalizam os estereótipos imputados a elas pelos demais integrantes da sociedade. Tal rótulo social, histórico é introjetado como verdade, e resultam em crenças disfuncionais a respeito de si mesmas, que em muitas situações, as impedem de

se reconhecerem como sujeitos que possam transpassar as restrições de sua condição, em busca de seu desenvolvimento, diante das suas potencialidades e possibilidades. Na verbalização anteriores, identifica-se a importância do suporte psicológico aos alunos com deficiência para permanecerem na Instituição.

Ademais, identifica-se nesta pesquisa, como periferia das representações sociais quanto à permanência de alunos com deficiência no ensino médio integrado do IFBA, a incorporação de elementos, por parte dos estudantes entrevistados, de atributos referente a sua continuidade na Instituição que condizem com as atribuições dela para garantir a permanência deles. Os alunos entrevistados revelam que para permanecerem no IFBA, faz-se necessário que eles tenham força de vontade, vontade de aprender e determinação. No entanto, entende-se que, quando eles escolhem ingressar na Instituição, já são detentores de tais características, e essas motivações manter-se-ão, por intermédio das ações de inclusão que o IFBA oferece, e não somente por estímulos internos desses alunos. É importante, ressaltar que os alunos entrevistados, bem como, a maioria dos estudantes que ingressam no ensino médio integrado, além da categoria social de aluno, e ou de pessoa com deficiência, estão inseridos na categoria social adolescência. Essa fase do desenvolvimento humano aduz com ela, características inerentes dessa etapa, as quais carecem de um olhar atento da escola.

A adolescência ocasiona ao sujeito transformações fisiológicas e psicológicas. Essas mudanças, encaminham-se na busca por uma identidade, o qual para ocorrer necessita que o adolescente elabore eventos e características da infância, tais como: Luto pelo corpo e identidade infantil, pelas relações estabelecidas na infância com os pais. Para constituir a sua identidade, ele procura novas referências em grupos de amigos, assim como, em contextos sociais por meio da aproximação de militâncias sociais, políticas e religiosas. Esse cenário é vivenciado de forma ambivalente entre períodos de intensa atuação e isolamento, experiências as quais são necessárias para a organização de sua identidade e autoestima (ABERASTURY, 1970). Perante esse acontecimento de transformações que o adolescente atravessa, é que se enfatiza a indispensabilidade da escola atentar-se a essas peculiaridades. E a partir desse olhar atento, cuidadoso possa contribuir para o desenvolvimento

pessoal e educacional, pautados no diálogo, respeito a diferença, ao próximo e ética. E principalmente, no que remete aos alunos com deficiência, promover a eliminação das barreiras atitudinais tanto no ambiente escolar, quanto pessoais. Fomentando o reconhecimento de suas potencialidades e possibilidades, em prol do seu empoderamento.

4.2.2.4 *Acessibilidade metodológica/ pedagógicas e suas barreiras*

Uma das principais ações que uma escola na perspectiva da educação inclusiva, requer investir é na acessibilidade pedagógica. Na literatura, a acessibilidade metodológica e acessibilidade pedagógica são empregadas como sinônimo. Diante disso, escolhe-se em utilizar esses dois termos para dialogar acerca do direito à educação de qualidade para as pessoas com deficiência como disciplina nos termos do capítulo IV da LBI em seu artigo 28:

II - aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena;

III - projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia;

XIV - inclusão em conteúdos curriculares, em cursos de nível superior e de educação profissional técnica e tecnológica, de temas relacionados à pessoa com deficiência nos respectivos campos de conhecimento (BRASIL, 2015 p.32)

Esses preceitos da LBI pretendem proporcionar aos alunos com deficiência condições efetivas de permanência que consideram a alteridade das pessoas com deficiência no âmbito escolar e para além dele. Sassaki (2002), corrobora que para ocorrer a inclusão faz-se imprescindível garantir a acessibilidade metodológica, por intermédio da remoção dos impedimentos nos métodos pedagógicos e técnicas de estudos promovidos aos estudantes com deficiência.

Sabe-se que desde os primórdios da educação brasileira, o currículo e as estratégias pedagógicas foram e são estruturados em concepções homogeneizantes de compreensão de como o sujeito aprende, generalizando a todos da mesma forma de aprendizagem. Diante dessa contextura, Galvão Filho (2009) em sua tese de doutorado postula que a educação brasileira estagnou no

modelo educacional emergido em volta do século XIX. Com essa inabilidade, a educação não acompanha as transformações ocorridas no mundo. Nesse sentido, a instituição escolar:

[...] teimosamente, parece que continua fechando os olhos e ouvido para as mudanças que de fato vêm ocorrendo nas sociedades e culturas, tornando-se cada vez mais evidentemente inócua, estéril, por aferrar-se a um paradigma marcadamente caracterizado pela rigidez, pela padronização massificada, pelas práticas de transmissão e memorização de informações, enclausuradas em “grades” curriculares, que têm se tornado verdadeiras grades de prisão (GALVÃO, 2009, p. 56).

Os profissionais e pesquisadores da educação que estão presentes no contexto escolar e ainda que apresentam um comportamento reflexivo em relação a estrutura curricular e pedagógica da escola, assim como, das práticas pessoais de suas atividades, conseguem observar os mesmos recursos e lógicas de aprendizagem da sua época de estudante. Totalmente procedimental, baseado na reprodução, desatento aos ensinamentos de Freire (2006) que enfatiza a dialogicidade como essência da educação e como prática libertadora.

No contexto do ensino médio integrado oferecido na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, verifica-se que o currículo e as práticas pedagógicas estão engessados em um momento histórico em que a concepção de trabalho e de ensino profissional estava alicerçado na técnica por ela mesma, fundamentado no modelo mecanicista. Essa configuração é posta mesmo diante das transformações sociais da educação e do mundo trabalho. A própria legislação que implementa a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, atribui aos Institutos Federais um novo olhar, o qual é inovador. Outorga aos Institutos Federais a possibilidade de oferecer uma educação que acompanhe os movimentos de transformação do mundo e da sociedade, oportunizando uma formação omnilateral. A formação omnilateral não se caracteriza por formas específicas de atuação, tampouco limita-se à educação básica ou superior, mas implica na inserção de todas as dimensões que orientam o processo de desenvolvimento humano: o trabalho, a ciência e a cultura (RAMOS, 2008).

Por conseguinte, o desenho de um currículo alicerçado na concepção omnilateral torna-se complexo, uma vez que exige dos profissionais e da Instituição uma visão holística no que se refere a integração dos conceitos e

práticas do trabalho, da ciência e da cultura. Assim, a título de contribuir para o pensar de um currículo integrado, sugere-se acrescentar nas dimensões que orientam o processo de desenvolvimento humano postulado por Ramos (2008), um olhar para a alteridade. Em outras palavras, pensar um currículo integrado aproximando do conceito omnilateral e articulando-o com os princípios da diversidade humana, cultural e social. Ainda, a respeito do currículo integrado o pró-reitor de ensino do IFBA assevera:

E o integrado, como você falou, que é o que marca a Rede Pública Federal na área de ensino, porque, ele na verdade deveria ser mais integrado como o nome diz. E não uma superposição, não deve ser médio e depois de um técnico, mas nós temos deficiências muito grandes e ao longo do tempo a LDB foi alterada inúmeras vezes, como foi alterada agora de novo e muitos casos ainda se observa repetição de conteúdos entre o médio e o técnico, ou seja, uma integração não está perfeita, quando se fala de integração fala sobre tudo de dar sentido ao conhecimento que se obtém (ASPRE).

Ratificando o discurso acima, os autores Ramos (2008), Regattieri e Castro (2013) afirmam por intermédio de suas pesquisas que o currículo integrado está instituído na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, entretanto, a integração não ocorre no ambiente escolar. A fala do pró-reitor de ensino demonstra a consciência da gestão do IFBA em que o currículo do ensino médio integrado deve ser revisto, principalmente, em uma perspectiva filosófica e pedagógica que alcance a integração efetiva das disciplinas técnicas e propedêuticas.

Perante a vivência das atividades laborais desta pesquisadora, uma das questões mencionadas, incessantemente, pelos estudantes do IFBA, sendo eles sem deficiência ou com deficiência, é o grau de exigência cobrado pelos professores, assim como, o quantitativo de 13 a 17 disciplinas por ano letivo. A respeito disso, acredita-se que o currículo instituído no IFBA corrobora com as dificuldades apresentadas por todos os alunos em permanecer no ensino médio integrado da Instituição. O índice de reprovação no primeiro ano do ensino médio integrado no *campus* de Barreiras no ano de 2014 foi de 47,2% (FERRAZ, 2015). Já no *campus* de Salvador, dados mais atualizados encontrados, corresponde ao ano de 2012, em que 38,6% dos alunos que ingressaram no IFBA foram reprovados no primeiro ano do ensino médio integrado (OLIVEIRA, 2014). É

importante dilucidar que a gestão do IFBA realiza poucas pesquisas em torno do aproveitamento acadêmico dos estudantes. No último relatório de Gestão de 2015, não se encontrou dados relacionados a reprovação, somente o percentual de evasão, que nesse momento não se faz interessante dialogar sobre ele. No que se refere aos alunos com deficiência, não há um dado fidedigno em relação a reprovação no primeiro ano do ensino médio integrado que se possa apresentar para a discussão. Por outro lado, o que se pode traçar são inferências sobre essas informações de acordo com a vivência empírica da pesquisadora na Instituição, bem como, alguns elementos captados nas entrevistas desta que refletem a realidade. Nesse sentido, depreende que os alunos com deficiência no primeiro ano do ensino integrado do IFBA, também apresentam um índice alto de reprovação, o qual deve exibir um percentual maior em relação aos alunos sem deficiência, mesmo o quantitativo de ingressantes destes, serem maior do que dos estudantes com deficiência. Isso, fundamenta-se devido as barreiras de acessibilidade pedagógica encontradas no IFBA, pois percebe-se as dificuldades de se suceder com a flexibilização curricular, bem como de planejamento e validação da mesma. Além disso, há um fator imprescindível a ser considerado, que é a mudança de estrutura educacional do ensino fundamental II para o ensino médio integrado. No ensino fundamental II é disposto menos disciplinas, o relacionamento com os professores é mais afetivo, é concedido menos liberdade de sair da escola nos intervalos. Todavia, no ensino médio integrado, os alunos no primeiro ano são expostos a uma nova realidade, a qual precisam se adaptar, tais como: Um número maior de disciplinas (técnicas e propedêuticas), liberdade (no caso do IFBA, o aluno pode entrar e sair quando desejar), aumento da exigência acadêmica por parte dos professores, entre outros. Em relação ao aluno com deficiência, além de tudo isso, eles necessitam ambientar-se com os entraves Institucionais em flexibilizar o currículo, bem como, com as barreiras de acessibilidade e em especial, as barreiras atitudinais impostas quer seja pela instituição ou pelos colegas. Ainda, verifica-se que nos campi do interior do IFBA as barreiras de acessibilidade são maiores, devido a poucos recursos de tecnologia assistiva e profissionais especializados. Da mesma forma, essa reflexão é compartilhada pela coordenadora do CAPNE:

A gente sabe que ele para dar conta de toda essa demanda, 12, 13, 14 matérias, que seja muita coisa para ele dá conta. [...], mas realmente tempo para o aluno do IFBA é difícil de ajustar. Você pega um menino de 16 anos com 16, 17 matérias, é puxado, ainda mais para os alunos com deficiência (ASCCCS).

Diante dessa realidade os alunos com deficiência entrevistados verbalizaram:

Então, por conta do IFBA não ter esses cursos que possam incluir, englobar todos os tipos de deficiência, realmente é bastante complicado você conseguir se manter aqui dentro, porque de certa forma você tem que estudar muito aqui, e quando você é deficiente você tem que estudar o dobro ou triplo. E às vezes você não tem tempo para isso, eu mesmo eu estou aqui de manhã, saio daqui 12:20, o primeiro ano só tem aula pela manhã. Chego em casa almoço, estudo de 14h até 17:30 ou 18 h, e eu tiro à noite para descansar. É o que eu falo lá em casa, não adianta eu ficar o tempo todo estudando e ficar acabando com a saúde mental e saúde física desgastada, aí as coisas acabam dificultando o nosso êxito e permanência no IFBA (ASACCS4).

[...] por exemplo, aqui a gente tem muito muita repetição de aluno do primeiro ano, muito mesmo, porque os professores cobram muito da gente, muito mesmo. Quando a gente vem de uma escola pública a gente não tá acostumado a isso. Então, por isso que normalmente os alunos do primeiro ano repetem, quando chegam aqui repetem. (ASANCB1).

Essas falas retratam a veracidade das circunstâncias do que é vivenciado pelos alunos com deficiência, perante a mudança de etapa da educação básica. Saem de uma escola, muitas vezes menores, com formas diferenciadas de trabalhar o conhecimento, as estratégias pedagógicas, e a inclusão. Adentram a uma realidade totalmente nova, com fluxos de conhecimentos e atividades acentuadas, que não proporcionam um maior tempo de adaptação as novas rotinas e exigências acadêmicas. Por outro lado, essa nova realidade assemelha-se a configuração de uma universidade, com possibilidades de desenvolvimento pessoal e acadêmico, do mesmo modo, fundamentam-se no artigo 207 da Constituição Brasileira de 1988, que disciplina sobre a indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão. De acordo com Sommer e Bordas (2017) o ensino médio integrado apresenta a potencialidade de ampliação da trajetória acadêmica de todos os alunos, principalmente, do aluno com deficiência, em razão de direcioná-lo a uma independência nos estudos, fortalecimento de habilidades, aquisições de competências e o amadurecimento acadêmico e pessoal. Partilhando da ideia dos autores citados anteriormente e

complementando esta, acredita-se na capacidade no ensino médio integrado promover o desenvolvimento do aluno com deficiência, tanto no âmbito acadêmico quanto pessoal. Porém, para isso ocorrer, faz-se necessário, que no primeiro ano, amplie-se o processo de adaptação escolar do aluno com deficiência a essa nova configuração e organização acadêmica, para que ele possa se reconhecer como parte integrante da Instituição, conciliar sua vida pessoal e acadêmica. Com essa perspectiva, não se sugere que “facilite” ou “empobreça o currículo”, a proposta é que se crie um processo de adaptação, e aos poucos, em “doses homeopáticas”, introduza-se as exigências, a complexidade dos conteúdos e das atividades. Apoiando essa perspectiva, um dos estudantes da Instituição ao final da entrevista recomenda a mesma:

Talvez, eles deveriam diminuir as exigências, só um pouquinho, só para facilitar um pouco para gente se acostumar. Só no primeiro ano pelo menos, aos poucos. Quando a gente chega aqui é totalmente diferente. Eles colocam um ritmo que a gente não conhece, a gente não sabe acompanhar direito esse ritmo, por isso que muita gente repete. Então, talvez, eles poderiam fazer alguma coisa, que diminua essa repetição do primeiro ano, claro, que os alunos devem estudar muito, e não deixar isso acontecer. Mas, não é sempre assim a culpa dos alunos, as vezes os professores têm que ajudar um pouco (ASANCB).

Além das contrariedades referentes ao propósito do currículo integrado, outra barreira pedagógica encontrada, refere-se às práticas e metodologias adotadas pelos professores em sala de aula para trabalharem com os alunos com deficiência. Incube-se elucidar que na próxima seção desta, será tecida um diálogo a respeito da formação de professores no IFBA, reconhece-se que a escassez desta, compromete o “fazer pedagógico” em sala de aula. Entretanto, não justifica práticas sem intencionalidade, falta de diálogo para conhecer a necessidade do aluno e a disponibilidade de aprender juntamente com o aluno, estratégias pedagógicas que auxiliem superar os limites postos por sua condição e pelas barreiras atitudinais e metodológicas. E com isso possam ressignificar e contribuir para o processo de ensino-aprendizagem.

A ideia de intencionalidade pedagógica aqui exposta, corresponde ao professor apresentar consciência da condição do aluno com deficiência ao organizar a sua aula, bem como, acreditar nas potencialidades e possibilidades do estudante, para planejar, criar oportunidades de aprendizagem significativa

ao aluno. Ciência que o ato de ensinar necessita de um propósito do que se quer alcançar e o efeito disso no desenvolvimento do aluno. bem como, de suas potencialidades e possibilidades, para planejar, criar oportunidades de aprendizagem significativa ao aluno. Segundo Souza e Duarte (2001) a função social da educação intencional é difundir a experiência humana de uma geração a outra. A aprendizagem compreendida de forma dialética está relacionada ao desenvolvimento psíquico conquistado por meio do processo educacional. Com isso, é importante uma prática pedagógica com intencionalidade e reflexiva para não ocorrer dentro das salas de aula a exclusão dos alunos com deficiência. Neste trabalho, infere-se dois tipos de exclusão que pode ocorrer com os estudantes na escola: A exclusão literal, observada pelo não atendimento da necessidade específica do aluno, bem como, flexibilização de currículo e adaptação pedagógica. E a exclusão simbólica percebida por meio do isolamento do aluno com deficiência das atividades acadêmicas. Tal isolamento pode transcorrer por intermédio dos outros, a título de exemplo: Quando o aluno com deficiência não é chamado pelos outros colegas para integrar as atividades em sala de aula ou extraclasse. Como decorrer por parte do próprio aluno com deficiência, o qual se isola dos demais devido a crença de representar “a incapacidade total” por causa da sua condição. Surge assim a crença, elaborada internamente, promovido por estereótipos e estigmas sociais, construídos por artifícios dos movimentos históricos e culturais, de um não-pertencimento do estudante à instituição. Diante desse cenário, se o professor (ou outra pessoa da Instituição) interceda nessa situação, para não o deixar à sombra das atividades, como se ele não existisse em sala de aula. Em outras palavras, mesmo na presença do aluno com deficiência, caracteriza-se a sua ausência no processo de ensino-aprendizagem. A ilustração disso, é contemplada nos seguintes relatos dos alunos entrevistados:

Mas, eu mesmo já tive muita dificuldade, inclusive com filosofia no primeiro ano, onde eu me deparei com um professor que não era nada adaptável, apesar das várias tentativas que nós fizemos de conversar com ele, e no fundo, eu até sentia que havia um certo preconceito, porque ele não procurava buscar aquela afinidade com a gente também. Então, na minha opinião o que faltou mais foi isso, foi aquele contato mais próximo, mais humanizado dos professores, assim procurarem em fazer uma certa amizade com os surdos também. E buscarem outros recursos para facilitarem mais a nossa compreensão (ASASCS5).

Na verdade, eu creio que muita gente passa isso, pra quem tem problema de audição por exemplo, muita gente vai pensar que é diferente dos outros. [...] na verdade, nós mesmos, por exemplo, nós mesmos não tem muita forma de tentar conversar. O IFBA podia tentar chamar alguém que tem vergonha de falar, por exemplo, alguém tem uma doença e não quer aceitar que tem a doença, a pessoa sente inferior do outro (ASADACB2).

[...] e outros não estão nem aí. Eu tenho um professor mesmo que não manda aprova para transcrever, não manda material para transcrição, algumas aulas dele, são totalmente inacessíveis (ASACCS4).

A partir desses relatos dos estudantes, reafirma-se a importância da ressignificação das representações sociais da permanência dos alunos com deficiência no ensino médio integrado do IFBA, sobretudo, o elemento preconceito, como posto anteriormente, intervém diretamente nas ações de inclusão e nas relações tracejadas com os estudantes com deficiência no ambiente escolar. Para isso intercorrer é primordial investir na flexibilização pedagógica para atender as necessidades específicas dos alunos com deficiência.

Como discorrido anteriormente, para transcórrer a permanência de alunos com deficiência no IFBA, é importante iniciar as modificações dos elementos periféricos da representação social da permanência. Um elemento periférico das representações sociais apontado nesta pesquisa é a flexibilização pedagógica. A flexibilização pedagógica, na literatura que versa acerca da inclusão, emprega a adaptação curricular/e ou pedagógica como sinônimo. Nesse sentido:

[...] as Adaptações Curriculares, então, são os ajustes e modificações que devem ser promovidos nas diferentes instâncias curriculares, para responder às necessidades de cada aluno, e assim favorecer as condições que lhe são necessárias para que se efetive o máximo possível de aprendizagem (ARANHA 2002, p.5).

Ademais, para Blanco (2004, p.293) “[...] responder à diversidade significa romper com o esquema tradicional” do currículo escolar, em que todos os estudantes fazem as mesmas atividades, com os mesmos materiais, e ao mesmo tempo de execução. A despeito da flexibilização pedagógica, verifica-se, ainda que os professores entrevistados não participaram de formação específica em educação especial na perspectiva da educação inclusiva, eles mobilizam

esforços para flexibilizar, dentro do possível, a sua prática de ensino em sala de aula.

Na verdade, a gente vai descobrindo com a prática, porque a gente não teve treinamento nenhum como eu disse. [...] Então, a gente tenta, a gente aprende no dia a dia, e como eu falei cada aluno é diferente (ASPCS4).

Então, tem esse cuidado, de fazer pensando na questão da deficiência. Não vejo isso como algo depreciativo não, eles entendiam que por muitas vezes eles recebiam um material lúdico a parte para facilitar o entendimento deles, não era porque eles estavam sendo excluídos, muito pelo contrário, a intenção ali era incluir, para eles saírem junto com todos os outros aprendendo aquele conteúdo (ASPCB1).

Com os avanços sociais, como também com o paradigma da inclusão, o currículo tradicional, rígido, sofre contestações e introduz um espaço para uma perspectiva holística e construtivista da aprendizagem. Nesse prisma, o currículo deve propor um conteúdo que incorpore a dinâmica das necessidades dos alunos para serem bem-sucedidos na vida e no trabalho em uma comunidade. Dessa forma, “[...] para a informação ser aprendida, usada e lembrada ela deve ser significativa e fazer sentido para quem está aprendendo (STAINBACK E STAINBACK, 1999 p. 237).

Presume-se que quando o professor recebe em sua sala de aula um aluno com necessidades específicas, é substancial que seu planejamento seja flexível, proporcionando modificações efetivas, sem reduzir a qualidade das aulas. A flexibilização curricular deve incorporar toda a prática pedagógica do professor. No momento do planejamento das atividades, o professor deve referenciar a diversidade de aprendizagem dos alunos. Em relação aos alunos com deficiência, cada condição específica de aprendizagem deve ser considerada, apresentando atividades práticas na realização da aula, por intermédio de metodologias, estratégias e recursos harmônicos com as necessidades individuais, promovendo uma avaliação formativa que pondere a evolução de cada um.

Outro ponto evocado pelos entrevistados como um fato que contribui para a permanência dos alunos com deficiência no IFBA é o atendimento educacional especializado (AEE). Nos discursos, todos os atores sociais consideram o AEE indispensável para a garantia da permanência dos estudantes. No entanto, esse o AEE para os entrevistados está atrelado a sala de recursos multifuncionais. A

representação social da sala de recursos multifuncionais está no imaginário dos atores sociais, principalmente dos professores, como a “salvadora da inclusão”. Essa questão observa-se na fala a seguir:

E, em termos de aprendizagem eu acho que, o que falta é a questão da sala multifuncional. É uma coisa que eu sempre fico perguntando do porquê que não tem. Tem material, mas não tem espaço, né. Mas eu entendo que isso é urgente, com ela tudo ficará mais fácil (ASPCB2).

Da mesma maneira, inicialmente, os espaços de apoio aos alunos com deficiência (no caso do IFBA, NAPNE's e CAPNE), obtinha esse “status” perante a comunidade escolar. Ao qual, exclusivamente, imputa-se a tutela de responsabilidade pelas ações de inclusão e pelos alunos com deficiência, a título de exemplo, verbalização do tipo “Esse aluno é do NAPNE”; “Eles que são responsáveis pela inclusão deles (ASCNCB)”. Sabe-se, e reafirma-se, que os alunos público alvo da educação especial, são de responsabilidade de toda a escola. Da mesma forma, que o AEE pode acontecer indiferentemente da sala de recursos multifuncionais. Como já ocorre atualmente, por intermédio do TCA, horários extra sala de aula no turno oposto, para atendimento ao aluno conjuntamente com o professor da disciplina. Esse horário de atendimento tanto o NAPNE do *campus* de Barreiras quanto o CAPNE do *campus* de Salvador, agendam horários exclusivos com os professores para atenderem os alunos com deficiência. Mesmo com esses agendamentos os alunos com deficiência encontram barreiras de acessibilidade pedagógica, diante disso, eles buscam alternativas para sanar suas dificuldades. Abaixo, seguem as verbalizações acerca dos caminhos procurados pelos alunos que contribuem para a sua aprendizagem.

Caso eu não entenda ainda, aí procuro por exemplo na internet, porque tem mais acesso e informação aí você consegue (ASADACB2).

Pra mim aprender, principalmente química, eu tenho que assistir vídeo aula, algumas vezes eu gravo a aula da professora e depois ouço e assisto vídeo aula para entender o que ela explicou. Às vezes, até o que ela fala eu não consigo entender (ASADICS6).

Então, a gente compreende que está sendo dito em sala de aula, mas aí entra um outro recurso fundamental para o meu aprendizado que é o atendimento especializado. Não é que seja uma questão de preconceito, onde os ouvintes não podem ser misturados com os surdos nesse atendimento, mas que o foco é dado aos surdos nesse momento e a gente consegue ter um aproveitamento bem melhor, porque os professores se esforçam em comunicar em LIBRAS as vezes, fazem gestos que a gente compreende. E conseguimos

compreender bem melhor a matéria, porque há um foco para nos atender (ASASCS5).

Perante os relatos acima dos alunos com deficiência, entende-se, a urgência em estruturar um AEE no IFBA, seja por meio da implantação das salas de recursos multifuncionais ou no próprio horário de TCA dos professores. O importante é implementação de estratégias pedagógicas que possam contemplar a necessidade específica de cada aluno com deficiência para que ele possa permanecer e ter êxito no ensino médio integrado do IFBA. Uma possibilidade de estruturação é por intermédio do ensino colaborativo. Até o momento o IFBA não apresenta em quadro de servidores, nem de terceirizados um professor de AEE. Mas, há viabilidade de contratação desse profissional. O ensino colaborativo parte do pressuposto do professor do ensino regular trabalhar em parceria com um professor especialista em educação especial e/ou inclusiva. Juntos, a partir da colaboração mútua, procuram traçar estratégias pedagógicas necessárias para atender a condição específica dos alunos público alvo da educação especial. Mendes; Almeida; Toyoda (2011) dilucida que o ensino colaborativo:

É um modelo de prestação de serviço de educação especial no qual um educador comum e um educador especial dividem a responsabilidade de planejar, instruir e avaliar a instrução de um grupo heterogêneo de estudantes. Ele emergiu como uma alternativa aos modelos de sala de recursos, classes especiais ou escolas especiais, como um modo de apoiar a escolarização de estudantes com necessidades educacionais especiais em classes comuns. Assim, a invés dos alunos com necessidades educacionais especiais irem para classes especiais ou de recursos, é o professor especializado que vai até a classe comum na qual o aluno está inserido colaborar com o professor do ensino regular (MENDES; ALMEIDA; TOYODA 2011 p. 85)

Ainda, para além da estruturação do AEE, outra estratégia que é emergente no que se refere a garantia de permanência de alunos com deficiência no ensino médio integrado do IFBA é o investimento em recursos de tecnologia assistiva. Em relação a TA cinco dos professores entrevistados não obtinham o conhecimento de como esse recurso pode contribuir para a permanência dos alunos com deficiência na Instituição. Desses professores, quatro tiveram ciência da TA por meio de seus alunos com deficiência. Concernente ao uso dos recursos de TA uma aluna entrevistada sugere a Instituição como uma possibilidade de auxiliar na permanência dos estudantes com deficiência a aquisição dela. A aluna sinalizou que uma das principais

sugestões “seria realmente explorar mais a tecnologia assistiva. Eu percebo que a gente está muito atrasado nisso (ASASCS5)”.

Os alunos entrevistados fizeram outras sugestões em relação a acessibilidade pedagógica que podem contribuir com a permanência deles, são elas: Dois alunos, verbalizaram sobre a importância de se discutir com os professores acerca das diversas formas de aprendizagem. Também, dois alunos disseram que os professores poderiam adotar, por exemplo, a estratégia de sorteio dos nomes dos estudantes para a composição dos grupos de trabalho extraclasse. Uma aluna sugere a criação de um curso integrado na área de Humanas para que tivesse a viabilidade de flexibilizar para todos os tipos de deficiência. Mais uma entrevistada recomenda que “[...] deveriam oferecer aos professores, novas formas de explicar o conteúdo, os professores deveriam explicar mais alguns assuntos. Andar mais devagar nas explicações, isso não seria bom só pra mim que tenho deficiência, seria bom para todos (ASADICS6)”. Ainda, é proposto a implantação de uma biblioteca em LIBRAS. Adicionado a isso, há uma sugestão em que a estudante, nomeia-a de sonho:

[...]tem uma que é mais um sonho até que seriam os professores saberem LIBRAS. Eu não digo saber no sentido pleno da palavra, de conhecer tudo que se fala em Libras, mas pelo menos a disciplina dele. Ele dominar os sinais técnicos, os necessários para que ele dê um atendimento diretamente, e possam ter alguma forma de diálogo básica com a gente (ASASCS5).

Essas recomendações revelam na opinião dos alunos entrevistados, a premência de transformação das práticas pedagógicas empregadas pelo IFBA. As sugestões representam as necessidades a serem atendidas pela Instituição, as quais podem contribuir para que a acessibilidade pedagógica aos alunos público alvo da educação especial possa cada vez mais englobar todas as condições de diferenças no processo de ensino-aprendizagem. Salienta-se a relevância de escuta atenta a esses estudantes, bem como, o valor social, institucional e pedagógico de tais sugestões para a promoção da inclusão no IFBA.

1.1.1.1 Formação/Capacitação da Comunidade Escolar

No contexto escolar depara-se com duas nomeações para expressar a sequência da vivência dos estudos dos profissionais que trabalham na escola.

No cenário em que se encontra a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, os dois termos utilizados para caracterizarem a continuidade da aprendizagem laboral é Capacitação de Servidores e Formação Profissional ou Docente. Dentro da Administração Pública Federal, os profissionais de carreira estatutária são intitulados como servidores, indiferente da carreira que ocupa no quadro de pessoal. As autarquias subordinadas ao MEC, apresentam duas carreiras estruturadas a de professor e de técnico-administrativo em educação. A Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, possui três carreiras: Professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT); Professor do Magistério Superior (carreira em extinção nos Institutos Federais); Técnico-administrativo em Educação.

De acordo com Prada (1997), os termos aplicados para denominar os programas de formação continuada de professores estão imbuídos de uma visão filosófica que estabelece esse processo, o qual recebe influências da região aonde está localizado as instituições envolvidas, entre outros fatores. O mesmo autor, discorre em relação aos termos utilizados no processo de formação de professores. A capacitação refere-se à possibilidade do docente em adquirir uma capacidade mediante cursos. Segundo esse autor, o emprego do termo capacitação indica uma concepção mecanicista que considera os professores incapacitados. Já o termo formação continuada, transmite a ideia de alcançar níveis mais elevados ou aprofundar com continuidade os conhecimentos que os docentes possuem durante a sua trajetória acadêmica. Nóvoa (1992), discorre que todo o processo de formação precisa difundir como referencial o saber docente, considerando e prestigiando esse conhecer. Ao planejar uma formação continuada, deve-se admitir e respeitar as etapas de desenvolvimento profissional do docente, isto é, seus aspectos psicossociais.

Contrapondo a concepção de Prada (1997) a teoria acerca da capacitação profissional é remodelada, por meio das influências do novo contexto sócio-econômico-cultural. Esse novo modelo de entendimento da capacitação profissional busca desenvolver as pessoas, requerendo uma visão ampla das práticas laborais, transcendendo o ponto de vista mecanicista do saber-fazer. A prática do trabalho deixa de ser baseada na norma e transfigura-se em uma ação reflexiva.

O trabalho repetitivo, prescrito é substituído por um trabalho de arbitragem, onde é preciso diagnosticar, prevenir, antecipar, decidir e interferir em relação a uma dada situação concreta de trabalho. A natureza deste tipo de trabalho reveste-se na imprevisibilidade das situações, nas quais o trabalhador ou o coletivo de trabalhadores tem que fazer escolhas e opções todo o tempo, ampliando-se as operações mentais e cognitivas envolvidas nas atividades (DELUIZ, 1996, p. 17).

Pautado nessa concepção de capacitação profissional, o Governo Federal edita o Decreto nº 5.707/2006 que institui a Política e as Diretrizes para o Desenvolvimento de Pessoal da administração pública federal direta, autárquica e fundacional. Essa política entende a capacitação como um “processo permanente e deliberado de aprendizagem, com o propósito de contribuir para o desenvolvimento de competências institucionais por meio do desenvolvimento de competências individuais (BRASIL, 2006 p.01)”.

Isto posto, sem maiores discussões filosóficas em relação ao termo, uma vez que esses conceitos não são a temática principal deste trabalho, e sim um elemento apontado pelos entrevistados que contribui para a análise da permanência de alunos com deficiência no ensino médio integrado do IFBA. Diante disso, nesta dissertação, prefere-se, empregar os termos formação e capacitação como sinônimos. Considerando, que dentro do apresentado nas concepções postas, os dois termos aludem a um mesmo objetivo, de desenvolver pessoas no âmbito organizacional. É importante elucidar que a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, ao planejar estratégias de desenvolvimento profissional emprega o termo capacitação, conforme o disciplinado nas legislações em vigor.

As informações encontradas nesta pesquisa revelaram que a formação de professores, bem como, da equipe técnica do IFBA, é um fator que interfere na permanência de alunos com deficiência na Instituição. Nesse caso, verificou-se que até o momento não houve uma capacitação que englobasse a temática inclusão de pessoas com deficiência no contexto escolar. Os diálogos propostos pela Instituição, ocorrem por intermédio de palestras em jornadas pedagógicas, a título de sensibilização dos profissionais do IFBA. Nas falas dos docentes entrevistados nesta pesquisa, percebe-se como a Instituição atua frente a capacitação profissional na área da educação inclusiva.

Agora assim, uma formação específica para um público maior não, era uma coisa mais próxima, “têti a tėti”. Hoje a gente já tem um espaço de discussão maior. E aí a ideia construída era de algumas dicas que a gente deveria, algumas coisas que eram básicas para a gente trabalhar com esses alunos em sala de aula, uma vez que a gente desconhecia. Falando por mim, eu nunca tive uma formação para trabalhar com este público nesse sentido, principalmente falando de deficiência (ASPCB2).

Não foi curso em si, mas essa semana que tem de..., no início de cada semestre letivo, de cada ano letivo, né, que é a jornada pedagógica. Essa última agora, mais recente, a última agora se eu não me engano falou muito de Educação a Distância, eu acho que foi a anterior a essa que estava falando muito de inclusão. Então, na verdade não são cursos em si, são palestras, trocas de experiência, relatos. Então, curso eu nunca fiz, nunca participei, nem dentro do IFBA nem fora do IFBA (ASPCS4).

Dos 06 (seis) docentes entrevistados, todos responderam que não houve até o momento uma proposta de formação continuada em educação inclusiva. As iniciativas em abordar as discussões em torno da inclusão de alunos com deficiência no ensino médio integrado do IFBA, partem dos setores responsáveis pelo o apoio aos estudantes como: NAPNE; CAPNE e coordenação pedagógica. Sabe-se, que é importante promover espaços abertos para discussões acerca da temática, assim como, trocas de experiência e informações entre os professores, equipe técnica, projetando também essa comunicação entre os *campi*. Porém, somente essa estratégia de desenvolvimento de pessoas, não é o suficiente para acolher os anseios e promover a assimilação dos conhecimentos em relação a educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Para isso ocorrer, faz-se necessário um processo de formação em educação inclusiva contínuo, modular, partindo dos contextos legais e históricos, até a especificidade de aprendizagem de cada deficiência. Desenhar uma capacitação de servidores baseado nas noções de trilhas de aprendizagem, desenvolvendo competências profissionais acerca da educação especial na perspectiva da educação inclusiva.

Quando inquirido sobre a formação de professores em educação inclusiva o pró-reitor de ensino do IFBA expressa: “Não há uma formação específica para isso. Não há exigência ainda nos documentos, PDI e tal, para formação inclusiva nós não temos. Esses assuntos são abordados obrigatoriamente nas licenciaturas (ASPRE)”.

Como exposto anteriormente na análise da subcategoria Política, tanto o PPI quanto o PDI da Instituição dispõem como objetivo de ensino promover capacitações em relação a inclusão de pessoas com deficiência na escola. Novamente, constata-se a barreira informacional conduzindo as ações institucionais de inclusão. A carência de conhecimento dos servidores acerca dos documentos institucionais é um fator preocupante diante desse cenário. Tal postura pode-se fundamentar em duas circunstâncias que a impulsionam. A primeira, a falta de interesse pessoal em familiarizar-se com as concepções da Instituição. A segunda, insuficiência de ações institucionais que motivem a apreciação dos principais documentos institucionais. Indiferentemente das duas variáveis que possam favorecer as conjecturas na busca de respostas para tal comportamento, acredita-se que qualquer argumentação em relação ao desconhecimento das ações planejadas nos documentos institucionais acerca da inclusão, estão ancoradas em um dos elementos do núcleo central das representações sociais do acesso e permanência de alunos com deficiência no IFBA, o preconceito. Esse, manifestado por comportamento observável ou não, deixa a sua marca nas estratégias de inclusão da pessoa com deficiência da Instituição, torna-se um entrave institucional, sendo um dos elementos constituintes das barreiras de acessibilidade. Convém esclarecer, que o pró-reitor entrevistado não estava como gestor no período de elaboração do PPI e PDI. No entanto, isso não justifica o desconhecimento dos objetivos desses documentos em relação a inclusão de alunos com deficiência no IFBA. Entende-se que as atividades de gestão são complexas e volumosas, mas é essencial conhecer e aplicar o planejamento institucional.

Em relação as atividades de formação de professores Nóvoa (1995) explica que ela não é construída por acumulação de cursos, técnicas, conhecimentos, ela ocorre por meio de uma prática reflexiva, crítica de (re)construção permanente da identidade pessoal do docente. Em concordância com as concepções desse autor, acrescenta-se que para haver a (re) construção permanente da identidade do professor, assim como, dos demais atores da educação (grifo da pesquisadora), é basilar a elaboração de capacitações no campo da inclusão de alunos com deficiência, pautadas na intencionalidade dos

objetivos que se deseja atingir e nos pressupostos teóricos que contribuem para uma prática reflexiva .

A formação de professores tem ignorado, sistematicamente, o desenvolvimento pessoal, confundindo “formar e formar-se”, não compreendendo que a lógica da atividade educativa nem sempre coincide com as dimensões próprias da formação. Mas também não tem valorizado uma articulação entre a formação e os projetos das escolas, consideradas como organizações dotadas de margens de autonomia e de decisão de dia para dia mais importantes. Estes dois “esquecimentos” inviabilizam que a formação tenha como eixo de referência o desenvolvimento profissional dos professores na dupla perspectiva do professor individual e do coletivo docente (Nóvoa, 1995, p.24).

Nessa perspectiva de desenvolvimento profissional em articulação com a formação de professores, bem como, da equipe técnica, conjuntamente com os projetos da institucionais, o IFBA, por meio da Coordenação de Aperfeiçoamento e Capacitação (COAC), vinculada ao Departamento de Desenvolvimento e Movimentação de Pessoas (DEMP), elaborou o Plano de Capacitação dos Servidores do IFBA, correspondente ao período de 2015 a 2016. O plano de capacitação engloba a toda comunidade acadêmica de profissionais, indiferentemente da carreira que os servidores pertencem, ora, “tendo em vista que todos constroem uma educação de qualidade e de referência, contribuindo juntos para o desenvolvimento da Instituição” (IFBA, 2015 p.15). Ainda, o documento indica como objetivo:

o desenvolvimento pessoal e profissional dos servidores, fortalecendo as habilidades e proporcionando a aquisição de novas competências, as quais estarão relacionadas com a qualidade, aprimoramento, agilidade, controle e acompanhamento de processos, perpassados pela necessidade de oferecer e manter serviços à sociedade (IFBA, 2015 p.06).

O documento em questão, está baseado nos conceitos inovadores de gestão pública, assentado na gestão por competência articulada com a gestão de desempenho e gestão de resultados, procurando auxiliar no desenvolvimento do servidor público na área profissional e pessoal, visando a qualidade da finalidade da Instituição a ser entregue a sociedade. Ancorado nisso, o plano de capacitação propõe uma formação profissional continuada multifacetada com o planejamento institucional e as Leis em vigor. Alicerçado ao levantamento de necessidades de capacitação, o plano é dividido em 5 ações, as quais condizem

com áreas de conhecimento como: Educação; Administração Pública; Linguagem; Tecnologias; Iniciação ao serviço público. Um dos módulos planejadas no plano de capacitação é o Educação Inclusiva, o qual aconteceria de forma processual e continuada, com a intenção dos servidores seguirem lograr mais conhecimentos na área de inclusão, articulando com a sua vivência no IFBA, avaliando e refletindo em relação a sua prática e a realidade Institucional. Na área de linguagem, também, encontra-se planejado o módulo de LIBRAS, o qual é concebido no formato contínuo de aprendizagem organizacional. É importante evidenciar que no plano de capacitação, além do módulo de educação inclusiva, a temática é proposta de forma transversal, em conexão com os demais módulos. Mesmo com tal planejamento, verifica-se que a Instituição não o executa. Ainda que o plano de capacitação é encontrado na página da *WEB* da Instituição, o mesmo não é disseminado e executado no contexto institucional. Em ocasiões em que a Instituição é questionada acerca da formação dos servidores, é posto que não há financeiro e pessoal para o desempenho das ações de capacitação.

Rinaldi, Reali e Costa (2007) testificam que um número considerável de pesquisas ratifica a premência do aperfeiçoamento da formação de professores, como um fator que colabora para a inclusão de pessoas com deficiência na escola. Conforme essas autoras, os docentes, na maior parte dos casos, não estão preparados para trabalharem com os alunos com deficiência. Os resultados desta pesquisa ratificam esse pensamento, e ainda contribuí que, no cenário do IFBA, não apenas os professores não estão aptos para trabalharem com a inclusão do público alvo da educação especial, e sim a Instituição, em maneira geral, ainda, não se apresenta preparada para atender de forma pertinente, de acordo com o ornamento jurídico e com as pesquisas da área, aos alunos que necessitam de condições específicas para permanecerem nesse contexto educacional. Dos 16 entrevistados nesta pesquisa, dos diferentes grupos de atores sociais (Alunos, Professores e Gestores), 14 reconhecem a importância da formação continuada dos profissionais do IFBA. Esses atores sociais sugerem que para modificar o panorama atual da inclusão no IFBA, e garantir, cada vez mais, a permanência do público alvo da educação especial, faz-se necessário o apoio Institucional aos diversos setores que trabalham com

esses estudantes, e principalmente, o investimento em capacitações que possam desenvolver continuamente seus servidores.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa foi desenvolvida alicerçada sob o olhar comprometido com questões profissionais que acompanham o cotidiano da pesquisadora, nas muitas inquietações acerca do papel do IFBA frente a inclusão de alunos com deficiência no ensino médio integrado. Diante disso, despontou o interesse em estudar e compreender as vicissitudes do acesso e da permanência de alunos com deficiência no ensino médio integrado do IFBA. Assim, surgiu o questionamento: Como o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA) está promovendo o acesso e a permanência das pessoas com deficiência em seus *campi*? Por meio desse questionamento obtém-se as respostas aos objetivos gerais e específico desta. Logo, o objetivo deste estudo pode ser considerado cumprido, uma vez que, foram descritas as condições de acesso e de permanência de alunos com deficiência no ensino médio integrado do IFBA.

A pesquisa adota como apoio epistemológico e conceitual os pressupostos da literatura que versa acerca da educação especial na perspectiva da educação inclusiva, educação profissional e tecnológica, e as discussões referentes à relação estabelecida entre a deficiência e a sociedade por meio de movimentos históricos e culturais. E, de forma complementar, para tecer os diálogos em relação a temática da mesma, baseia-se nos referenciais da teoria das representações sociais, a partir da identificação do núcleo central de Jean-Claud Abric. Os elementos do núcleo central, bem como, periféricos, encontrados por intermédio da técnica adaptada de evocação das palavras aplicadas com os atores sociais da pesquisa, conjuntamente, com as entrevistas realizadas, foram analisados e dialogados, incorporando uma triangulação entre os elementos do núcleo central evocados pelos atores sociais e o elemento do núcleo central concebido pela pesquisadora e seu orientador.

Diante desse contexto, encontrou como elementos do núcleo central das representações sociais referentes ao acesso e a permanência de estudantes com deficiência no ensino médio integrado os termos: Direito; Acessibilidade; Política; Informação; Barreiras; Formação/Capacitação. E o elemento postulado pelos autores desta pesquisa: o termo Preconceito. Este elemento está inserido e influencia as ações quer sejam de acesso quanto as de permanência do

público alvo da educação especial no ensino médio integrado do IFBA. Acreditou-se, que esse elemento transpôs os contextos e movimento históricos ao longo do tempo. De outra forma, percorre a relação firmada entre a deficiência e a sociedade, desde a Antiguidade, deslocando-se para o paradigma da institucionalização, integração até os dias atuais, com a inclusão, mantendo-se presente na representação social da deficiência, por meio de conteúdos simbólicos.

Com as informações obtidas nesta pesquisa, a fim de viabilizar a inclusão do público alvo da educação especial no IFBA, verificou-se, que se faz necessário promover mudanças em torno do núcleo central das representações sociais acerca do acesso e permanência de alunos com deficiência no ensino médio integrado da Instituição. Para iniciar essas transformações, sugere-se que a Instituição reúna esforços para transmudar, em um primeiro momento, os elementos periféricos das representações sociais encontrados, e considerados como impeditivos no processo de acesso e permanência, tais como: Dificuldades; Informações acerca do PROSEL; Vontade institucional; Primeiro ano flexível; Apoio. À vista que, os elementos periféricos são mais flexíveis a ressignificações e conseguem através de novas informações e evolução dos contextos sociais, modificar e adaptar seus conteúdos.

Na categoria de análise intitulada Acesso, identificou-se como ações Institucionais facilitadoras do acesso ao público alvo da educação especial a reserva de vagas para as pessoas com deficiência, bem como, a disponibilidade do atendimento diferenciado nos dias das provas do PROSEL. Mesmo com essa assistência, ainda, há um aspecto impeditivo ao acesso, que se configura no elemento periférico do núcleo central das representações sociais, que se referem as informações sobre o PROSEL que não estão acessíveis a todos os alunos com deficiência. Essa situação decorre da escassez de disseminação das informações em relação ao atendimento diferenciado no PROSEL, resultando no não preenchimento de todas as vagas reservadas para pessoas com deficiência. Considera-se tal comportamento institucional, como uma barreira de acessibilidade comunicacional e de informação, motivado por elementos do preconceito que se revela na falta de interesse por parte do IFBA em preencher

todas as vagas reservadas, embora a Instituição entenda que o acesso à educação é um direito da pessoa com deficiência.

No que tange à categoria de Permanência, as ações que contribuem com o prosseguimento dos estudantes com deficiência no ensino médio integrado do IFBA, assentou-se nas práticas executadas pelo NAPNE do *campus* de Barreiras e pelo CAPNE do *campus* de Salvador. Os professores entrevistados, apontaram como um fator positivo que coopera para diminuir a ansiedade frente ao processo de ensino focalizado em práticas inclusivas, o apoio e orientações em relação ao perfil do aluno com deficiência, assim como, as suas necessidades a serem atendidas e as possibilidades de desenvolvimento acadêmico. Os docentes acompanharam a implantação do núcleo e enfatizaram os avanços conquistados por ele, diante da troca de gestão do NAPNE. Em relação ao CAPNE do *campus* de Salvador, essa coordenação é destacada pelos alunos com deficiência como um dos principais facilitadores da permanência deles no IFBA. Conforme, os estudantes com deficiência entrevistados, a coordenação os apoia tanto nas questões acadêmicas com flexibilizações de matérias, como nas demandas emocionais, estimulando-os e acreditando em suas potencialidades.

Ademais, na categoria de análise das informações, Permanência, detectou-se fatores que obstruíram o prosseguir dos alunos com deficiência na Instituição, podem ser citados: Limitada articulação entre os documentos institucionais; Desconhecimento desses documentos institucionais por parte dos servidores tanto da carreira docente quanto técnico-administrativo, bem como, de alguns gestores, em relação aos objetivos e metas para inclusão de alunos com deficiência prescritos nos documentos institucionais. Insuficiência de interações de informações de atividades que favorecem a permanência de alunos com deficiência no ensino médio integrado entre os NAPNE's dos demais *campi* e o CAPNE do *campus* de Salvador. Além desses, percebeu-se que no contexto escolar os alunos têm a necessidade de superar barreiras de acessibilidade para continuarem a permanecer em um ambiente escolar que em sua raiz histórica não confere esse espaço de pertencimento às pessoas com deficiência. Em virtude das condições específicas apresentadas pelos alunos com deficiência, tornaram-se desviantes do perfil almejado pelo tecnicismo, que

prepara para um mercado de trabalho inóspito a alteridade humana. Condizente com o pensar tecnicista, a Instituição no que compete a promover o acesso e permanência de alunos com deficiência no ensino médio integrado, investiu seus recursos em eliminar as barreiras arquitetônicas. Embora, tenha algumas barreiras arquitetônicas a serem suprimidas, mas notou-se, que essa é a menos impeditiva para a inclusão no IFBA. As barreiras de acessibilidade encontradas nesta pesquisa, as quais dificultam a permanência do público alvo da educação especial na Instituição são:

Na comunicação e na informação: Percebeu-se que há escassez de difusão do conhecimento já firmado entre os estudiosos e pesquisadores da área, bem como, a divulgação e troca de experiências das ações institucionais para a inclusão. Como também, diálogos acerca da temática com os alunos e demais servidores.

De acessibilidade atitudinal: Notou-se que há pouco esforço institucional em fomentar ações inclusivas, assim como, oferecer apoio aos profissionais lotados no NAPNE e CAPNE e aos professores da instituição em relação a educação inclusiva. Ainda, a Instituição utiliza-se da burocracia como resultado final dos procedimentos institucionais para que as ações de inclusão não sejam desenvolvidas. E conseqüentemente, a interpretação do ornamento jurídico de acordo com as conveniências pessoais. Por mais que a Lei seja um texto aberto a inúmeras interpretações, quem a analisa deve embasar-se na hermenêutica do direito, nas concepções teóricas que a norteiam, assim como, na reflexão do seu conteúdo, e principalmente na ética. Tais comportamentos justificados pela ação burocrática e pela interpretação Legal por conveniências pessoais em relação ao desenvolvimento de práticas inclusivas, manifestou implicitamente, o preconceito referente a deficiência. Reflexo dos processos históricos e culturais de consolidação do preconceito acerca da deficiência, revelou-se, neste estudo, como uma barreira de acessibilidade atitudinal que compromete a permanência do estudante com deficiência no ensino médio integrado do IFBA, a crença de inabilidade total evocada pela deficiência pelos próprios alunos com deficiência. Ao mesmo tempo que expressam o desejo de prosseguir o percurso acadêmico, eles se questionaram quanto as suas possibilidades, assim, em alguns

momentos, negando as suas potencialidades frente ao permanecer na Instituição.

De acessibilidade metodológica/pedagógica, verificou-se como impeditivos a permanência de alunos com deficiência no ensino médio integrado, o próprio currículo integrado, o qual não está alinhado à concepção filosófica e prática de currículo integrado. Dessa forma, tornou-se um entrave para a flexibilização pedagógica. A metodologia e práticas adotados pelos professores, em algumas circunstâncias do fazer pedagógico não estão em alinhamento com a perspectiva inclusiva de adaptar-se as necessidades de todos os alunos em sala de aula. Poucos materiais dispostos em LIBRAS e Braille nas bibliotecas dos dois *campi* em que o estudo se sucedeu. Escassez de recursos de tecnologia assistiva. Impasses na estruturação e planejamento do AEE. E o grau de exigências acadêmicas no primeiro ano no ensino médio integrado.

Um dos fatores acerca das dificuldades encontradas para a permanência de discentes com deficiência, apontados por quinze dos dezesseis atores sociais desta pesquisa é a ausência de uma formação/capacitação continuada referente a educação especial na perspectiva da educação inclusiva.

Diante das revelações desta pesquisa, somado ao olhar comprometido com a inclusão das pessoas com deficiência no contexto escolar e com a responsabilidade da função social do servidor público, os pesquisadores posicionam-se que para construção de um ensino médio integrado inclusivo, faz-se necessário um investimento Político do IFBA nas ações de acesso e permanência. A sugestão do investimento Político do IFBA referenciado neste estudo, é alicerçado nas concepções de Paulo Freire (2011) da educação como um ato político. No sentido de transformar os conhecimentos simplistas da realidade em uma visão holística, do todo, do mundo. Modificando os contextos sociais e permitindo que ele transforme os sujeitos. Promovendo crítica dos contextos sociais e da educação, buscando uma postura reflexiva das práticas educacionais. Para que isso ocorra, é indispensável que o IFBA, assim como, seus gestores e servidores assumam um comprometimento maior com a inclusão de pessoas com deficiência no ensino médio integrado. É importante que toda a comunidade acadêmica refletia acerca das práticas de acesso e permanência realizadas, buscando ressignificá-las, por meio de um acolhimento

das diferenças e comprometendo-se com elas em seu ato político. Fundamentado nessa compreensão, e mediante as informações obtidas nesta pesquisa, recomenda-se a Instituição o investimento nos procedimentos abaixo:

Planejar, acompanhar e avaliar as políticas institucionais acerca do acesso e permanência do aluno com deficiência no ensino médio integrado, bem como, as ações dos NAPNE's e CAPNE.

Refletir e modificar o currículo do ensino médio integrado, para que o mesmo seja pautado na concepção omnilateral.

Apoiar os NAPNE's e CAPNE no desenvolvimento de suas atividades, investindo em uma equipe multiprofissional lotada nesses setores, e exclusiva para atuar com a inclusão de alunos com deficiência.

Remodelar, e planejar o AEE, e contratar professores especializados em educação inclusiva para a implantação do ensino colaborativo

Promover e apoiar as ações de formação/capacitação continuada em educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Investindo em um setor, e em uma equipe multiprofissional que possam planejar, acompanhar e avaliar as ações de capacitação da Instituição.

Viabilizar a eliminação das barreiras de acessibilidade apontadas neste estudo. Em especial, as barreiras atitudinais, principalmente do que se refere a burocratização dos processos institucionais como resultado final, e não como meio para alcançar o produto final entregue a sociedade, uma educação de qualidade, embasada em um olhar crítico, reflexivo de transformação social.

Fomentar a implantação de uma rede inclusiva entre os NAPNE's dos *campi* do interior e o CAPNE do *campus* Salvador, para que conjuntamente, possam planejar as ações, como também, dialogar e trocar experiências em relação ao acesso e permanência dos estudantes com deficiência.

Implementar um setor vinculado a Reitoria para que possa articular e promover as ações de inclusão com os demais setores da Instituição.

Incentivar os gestores e servidores de todas as áreas, uma atuação profissional respaldada no conhecimento científico, e nos resultados das pesquisas que versam em relação a educação especial na perspectiva inclusiva.

Articular com os demais Institutos Federais do Brasil a formação de uma Rede Nacional de Inclusão na Educação Profissional e Tecnológica, a qual além de realizar trocas de experiências, poderá reivindicar mais investimentos do Governo Federal para as ações de inclusão na Rede.

Perante as considerações acerca das informações obtidas nesta pesquisa, os pesquisadores compreendem a complexidade do objeto que se propôs analisar. Assim, ressalta-se a relevância deste estudo e que os diálogos acerca da temática não se encerrem aqui. É substancial para ampliar os diálogos acerca da educação especial na perspectiva da educação inclusiva que novos pesquisadores promovam mais estudos que englobem o ensino médio integrado oferecido pelos Institutos Federais.

Embora este estudo não tenha pretensões de avaliar os egressos do IFBA e nem sua colocação no mundo do trabalho, percebe-se a necessidade de aumentar os estudos na área da inclusão com esta perspectiva, para que com isso, possa promover mais uma oportunidade de acesso as pessoas com deficiência, não somente a educação, como também ao mundo do trabalho, uma vez que a conclusão do ensino médio integrado do IFBA concede uma profissão. Além do mais, o ensino profissionalizante não restringe o prosseguimento acadêmico da pessoa com deficiência, ao contrário de muitas críticas a esse respeito proferidas acerca do ensino médio integrado. Pelo contrário, em relação a pessoa com deficiência, possibilita a inclusão em outros campos sociais, construindo novas relações e promovendo o desenvolvimento pessoal, social, acadêmico e profissional.

Sugere-se para novas pesquisas: Ampliar esta pesquisa para o contexto de outros Institutos Federais do Brasil; Propor por meio de uma pesquisa-ação o desenho, acompanhamento e avaliação de sugestão de flexibilização para pessoas com deficiência de um currículo do ensino médio integrado; Estudos em relação ao ensino colaborativo para alunos público alvo da educação no ensino médio integrado; AEE no ensino médio integrado; Adaptações de materiais de laboratório de química para alunos cegos; Deficiência, Educação e Trabalho; Deficiência, Sociedade e Adolescência.

Espera-se com os diálogos tecidos nesta dissertação que possam colaborar com a área de educação especial na perspectiva da educação

inclusiva, bem como, para a tomada de decisões dos gestores do IFBA e de outras Instituições de Ensino que almejam comprometer-se com a inclusão de pessoas com deficiência na educação e demais bens sociais. As considerações apontadas nesta pesquisa, contribuam para transformações viáveis para melhorar o acesso e a permanência de alunos com deficiência no contexto escolar. Ademais, com a disseminação das informações deste estudo incentive ações que possam efetivar uma educação inclusiva de acordo com a essência filosófica dele.

Contudo, almeja-se com esta dissertação inspirar aspectos atitudinais nas autoridades competentes em todas as instâncias da esfera pública, afirmando o valor público e a sua função diante da sociedade.

REFERÊNCIAS

- ABRIC, J. C. A abordagem estrutural das Representações Sociais. In: MOREIRA, A. S. P; OLIVEIRA, D.C. (org.). **Estudos Interdisciplinares de representação social**. 2. ed. Goiânia: AB, 2000. p.27-37.
- ALMEIDA, V. L. **A Inclusão escolar sob a perspectiva do aluno com deficiência matriculado no ensino médio**. 2015. 89 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade federal de Mato Grosso do Sul, Corumbá. 2015.
- AMARO, D. G.; MACEDO, L. Observação do aluno no cotidiano escolar: uma necessidade para a prática inclusiva. In: PINTO, S. A. de M. (coord.). **Psicopedagogia Contribuições para a educação pós-moderna**. São Paulo: Vozes, 2005. p.75 - 85.
- ANJOS, I. R. S. **Programa TEC NEP: Avaliação de uma proposta de educação profissional inclusiva**. 2006. 107 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos. 2006.
- Aranha, M. D. F. **Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência**. Revista do Ministério Público do Trabalho, v.11, n. 21, p. 160-173, 2001.
- BEYER, H. O. **A educação Inclusiva: Ressignificando conceitos e práticas da Educação Especial**. Inclusão Revista da Educação Inclusiva: Brasília, v. 2, n. 2, p.8 - 12, 2006.
- BRANDÃO, M. **Da arte do ofício à ciência da indústria: a conformação do capitalismo industrial no Brasil vista através da educação profissional**. Boletim Técnico do Senac, v. 25, n. 3, p. 16-29, 1999. Disponível em: < <http://www.legado.senac.br/BTS/253/boltec253b.htm> dia 18/02 . Acesso em: 20 jan.2017.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF. Senado Federal: Centro Gráfico. 1988.
- _____. Decreto-Lei nº 4.244, de 09 de abril de 1942. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, 10 abr. 1942. Disponível em: < <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decrei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-publicacaooriginal-1-pe.html> > Acesso em: 04 fev. 2017.
- _____. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 20 dez. 1961. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm >. Acesso em: 03 fev.2017.
- _____. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 12 ago. 1971. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2004-2006/2006/Decreto/D5692.htm >. Acesso em: 03 fev.2017.
- _____. **Lei nº 8.711**, de 28 de setembro de 1993. Dispõe sobre a transformação da Escola Técnica Federal da Bahia em Centro Federal de Educação Tecnológica e dá outras providências. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1989_1994/L8711.htm > Acesso em: 04 fev. 2017.

_____. **Lei 9394**, de 23 de dezembro de 1996, Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Mec, 1996. Disponível em: http://WWW.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/9394htm . Acesso em: 06 jul.2016.

_____. **Lei nº 8.948**, de 08 de dezembro de 1994. Dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e dá outras providências. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8948.htm >. Acesso em: 10 jul. 2016.

_____. **Decreto nº2.208**, de 17 abril de 1997. Brasília: Mec, 1997. Disponível em: < https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2208.htm. Acesso em: 01 fev.2017.

_____. **Decreto nº 3.298**, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. 1999b. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm >. Acessado em: 23 jun.2016.

_____. **Plano Nacional de Educação**. Brasília: Ministério da Educação, 2001. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf> >. Acessado em: 23 jun.2016.

_____. Ministério de Educação e Cultura. **Resolução Conselho Nacional de Educação (CNE/CP)**, n1. Brasília, 2002. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf >. Acessado em: 23 jun.2016.

_____. Ministério de Educação e Cultura. **Resolução Conselho Nacional de Educação e Conselho de Educação Básica (CNE/CEB)** n 2. Brasília, 2001b.

_____. Decreto-Lei nº 5.154, de 23 de julho de 2004. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 23 jul. 2004. Disponível em: <<http://www010.dataprev.gov.br/sislex/paginas/23/2004/5154.htm>>. Acesso em: 04 set. 2016.

_____. **Lei nº 12.061**, de 27 de outubro de 2009. Brasília: Mec, 2009. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Lei/L12061.htm>. Acesso em 10 jul.2016.

_____. **Lei nº 10.436**, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. 2002. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm >. Acessado em: 23 jun.2016.

_____. **Decreto nº 5.296**, de 02 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis n os 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. 2004. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm >. Acessado em: 24 jun.2016.

_____. **Decreto nº 6.094**, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados. 2007. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm >. Acessado em: 24 jun.2016.

_____. **Lei nº 11.892**, de 29 de dezembro de 2008. Brasília: Mec, 2008. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm>. Acesso em: 10 jul. 2016.

_____. **Decreto nº 6.571**, de 13 de setembro de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto no 6.253, de 13 de novembro de 2007. 2008. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/decreto6571_08.pdf>. Acessado em: 24 jun.2016.

_____. Emenda Constitucional n. 59, de 11 de novembro de 2009. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 12 nov. 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm>. Acesso em: 05 set. 2016.

_____. **Lei Federal nº 12.061**, de 27 de outubro de 2009. Altera o inciso II do art. 4o e o inciso VI do art. 10 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para assegurar o acesso de todos os interessados ao ensino médio público. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2009/lei/l12061.htm> Acesso em: 10 fev. 2017.

_____. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>>. Acesso em: 24 jun. 2016.

_____. **Decreto nº 7.611**, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. 2011. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm>. Acessado em: 24 jun. 2016.

_____. **Lei nº 12.711**, de 29 de agosto de 2012. Brasília: Mec, 2012. Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm>. Acesso em: 05 jan. 2017.

_____. **Lei no 12.796**, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm>. Acesso em: 10 fev. 2017.

_____. **Lei Federal nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 10 fev. 2017.

_____. **Lei 13.146**, de 06 de julho de 2015, Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Brasília: Mec, 2015.

_____. Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 01 out. 2016. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=48601-mp-746-ensino-medio-link-pdf&category_slug=setembro-2016-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 15 fev. 2017.

_____. Projeto de Lei nº 6.840, de 27 de novembro de 2013. **Poder Legislativo**, Brasília. Disponível em: < <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=602570> > Acesso em: 15 fev. 2017.

_____. **Lei Federal nº 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm > Acesso em: 24 fev. 2017.

BRITO, S. M. A. P. **A Inclusão de Alunos com Deficiência na Escola Pública de Ensino Médio**: em foco o Projeto Político Pedagógico do Centro de Ensino Médio Liceu Maranhense. 2013. 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Maranhão, São Luís. 2013.

BRUNELLI, N. G. **Estudantes com deficiência no ensino superior: Acesso e Permanência numa instituição pública de ensino**. 2015. 118 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador. 2015.

CAMPOS, V. B. SEMINÁRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 6, 2014, Uberlândia – MG. **Os desafios do acesso e da permanência de pessoas com deficiência na educação superior**. Uberlândia – MG, 2014. Disponível em: < http://www.cepae.faced.ufu.br/sites/cepae.faced.ufu.br/VIseminario/trabalhos/oral/eixo9/33_os_desafios_do_acesso_e_da_permanencia_Vanessa_Campos.pdf >. Acesso em: 21 jul. 2016.

CARVALHO, R. E. A incorporação das Tecnologias na educação Especial para a construção do conhecimento. *In*: SILVA, S; VIZIM, M. (orgs.). **Educação Especial**. São Paulo: Mercado de Letras, 2003. p. 57-84.

CASTRO, S. F. **Ingresso e Permanência de alunos com deficiência em universidades públicas brasileiras**. 2011. 278 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos. 2011.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. São Paulo: Cortez, 2000.

CIAVATTA, M. CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 4, 2006, Goiás. **Arquivos da Memória do Trabalho e da Educação e a Formação Integrada**. Goiás, 2006. Disponível em:<<http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe4/individuais-coautores/eixo07/Maria%20Ciavatta%20-%20Texto.pdf> >. Acesso em 01 fev. 2017.

CIAVATTA, M.; RAMOS, M. Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil: Dualidade e fragmentação. **Revista retratos da escola**. Brasília, v. 5, n. 8, p.27-41, jan/jun. 2011. Disponível em: <

<http://www.esforce.org.br/index.php/semestral/article/download/45/42> > Acesso em: 03 fev. 2017.

COSTA, G. M. A. **Núcleo de atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais (NAPNE):** Ações para a inclusão em uma instituição de ensino profissional do estado de Pernambuco. 2011. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió. 2011.

COSTA, G. L. M. **O Ensino Médio em Santa Catarina:** desafios para uma universalização de qualidade. Roteiro, Joaçaba, v. 39, n. 1, p. 103-122, jan/jun. 2014.

CURY, C. R. J. **A educação básica como direito.** Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 38, n. 134, 2008. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v38n134/a0238134.pdf> > Acesso em: 05 jul.2016.

DANNEMANN, R. Atos e fatos da formação profissional. **Boletim técnico do SENAC.** Rio de Janeiro, v.30, n.3, 2004.

DARLI, V. R; MANEGHEL, S. M. CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 9, 2009, Paraná. **Caminhos percorridos pelo ensino médio.** Paraná, 2009. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/3294_1919.pdf >. Acesso em: 04 fev. 2017.

DOMINGOS SOBRINHO, M. **Universidade Tecnológica ou Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia?** Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/artigos> >. Acesso em: 04 fev. 2017.

FARTES, V. A Escola Técnica Federal da Bahia na memória dos anos de 1970: a construção social da qualificação e da identidade operária. *In:* FARTES, V.; MOREIRA, V.C (Org). **Cem anos de Educação Profissional no Brasil: história e memória do Instituto Federal da Bahia (1909.2009).** Salvador: Edufba, 2009. p. 57-72.

FÁVERO, E. A. G. ; PANTOJA, L. de M. P. ; MANTOAN, M,T. E. **Atendimento Educacional Especial:** aspectos legais. Brasília: SEESP/SEED/MEC, 2007.

FÁVERO, E. A. G. **Educação Especial:** Tratamento diferenciado que leva à inclusão ou à exclusão de direitos? *In:* _____. Atendimento Educacional Especializado: Aspectos Legais e Orientação Pedagógica. Brasília: SEESP/SEED/MED, 2007. p. 13-22.

FONSECA, S. M. O “Ensino Profissional” no Brasil colônia: a propósito de três planos de estudo e ensino – Nóbrega, Pombal e Lebreton. *In:* BATISTA, E. L; MÜLLER, M. T. (Org). **A Educação Profissional no Brasil.** Campinas: Alínea, 2013. p.17-37.

FREITAS, S. N. **Uma escola para todos:** Reflexões sobre a prática educativa. Inclusão Revista da Educação Inclusiva, Brasília, v. 2, n. 3, p.37-40, 2006.

GALLINDO, J. Formação para o trabalho e profissionalização no Brasil: da assistência à educação formal. *In:* BATISTA, E. L; MÜLLER, M. T. (Org). **A Educação Profissional no Brasil.** Campinas: Alínea, 2013. p. 39-58.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOMES, A. R. C. **Panorama da infraestrutura do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia**. Salvador: IFBA, 2013.

GOMES, H.S.C. Os modos de organização e produção do trabalho e educação profissional no Brasil: uma história de dualismo e racionalidade técnica. *In*: BATISTA, E. L; MÜLLER, M. T. (Org). **A Educação Profissional no Brasil**. Campinas: Alínea, 2013. p. 59-82.

INSTITUTO FEDERAL DA BAHIA. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2014-2018**. Salvador, 2015. 202 p.

_____. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2009-2013**. Salvador, 2009. 100p.

_____. **Política de Assistência Estudantil**. Salvador, 2010. 19 p.

_____. **Projeto Pedagógico Institucional do IFBA**. Salvador, 2013. 62 p.

JANNUZZI, G. A. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. 2. Ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

JODELET, D. (org.) **Representações Sociais**. Rio de Janeiro: EDUERJ. 2001.45-66p.

LESSA, J. S. **CEFET- BA – uma resenha histórica: da escola do mingau ao complexo integrado de educação tecnológica**. Salvador: CCS/CEFET-BA, 2002.

LOBO, L. F. **Os infames da história: pobres, escravos e deficientes no Brasil**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: E.P.U., 1986.

MANFREDI, S. M. **Educação profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MARTINS, B. S. **"E se eu fosse cego?": narrativas silenciadas da deficiência**. Portugal: Edições Afrontamento, 2006.

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

MINAYO, M. C. S. et al. **Pesquisa Social: Teoria, metodologia e criatividade**. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: Pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec, 2014.

MIRANDA, T. G; JESUS, T. R. **Educação Inclusiva ou integração escolar?** Revista da Educação CEAP, Salvador, v.9, n.35, p. 45-58, 2001.

MONTEIRO, R.L; ASSIS, S. T.G. ENCONTRO NACIONAL DAS LICENCIATURAS, 5, 2014, Natal – RN. **A In(ex)clusão do aluno com deficiência no ensino médio inovador**. Natal – RN, 2014. Disponível em: <
<http://livrozilla.com/doc/1272795/natal-rn> > Acesso em: 19 dez. 2016.

MOREIRA, V.C. Escola de Aprendizes e Artífices da Bahia: a educação profissional na Bahia entre 1909 e 1937. *In*: FARTES, V.; MOREIRA, V.C (Org). **Cem anos de Educação Profissional no Brasil: história e memória do Instituto Federal da Bahia (1909.2009)**. Salvador: Edufba, 2009. p. 29-44.

MOSCOVICI, S. **Representações Sociais: investigações em psicologia social**. 5 ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

MOTA, R, M.S. **A inclusão escolar no IF BAIANO – campus CATU:**

MÜLLER, M. T. A educação profissionalizante no Brasil e no SENAI: a formação para o trabalho. In: BATISTA, E. L; MÜLLER, M. T. (Org). **A Educação Profissional no Brasil**. Campinas: Editora Alínea, 2013. p. 85-121.

MULLER, T, M. P. **A primeira escola especial para crianças anormais no Distrito Federal: O pavilhão Bourneville (1903-1920)**. Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v. 6, n. 1, p. 79-99, 2000.

NETO, O. C. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 53-67.

ORTIGARA, C.; GANZELI, P. Os institutos federais de educação, ciência e tecnologia: permanências e mudanças. In: BATISTA, E. L; MÜLLER, M. T. (Org). **A Educação Profissional no Brasil**. Campinas: Editora Alínea, 2013. p. 257-280.

PACHECO, E; MORIGI, V. (Org). **Ensino técnico, formação profissional e cidadania**. São Paulo: Penso, 2012.

PACHECO, E. (Org). **Institutos Federais: Uma revolução na educação profissional e tecnológica**. São Paulo: Moderna, 2011.

PACHECO, E. Institutos federais de educação, ciência e tecnologia: limites e possibilidades. In: PACHECO, E; MORIGI, V. (Org). **Ensino técnico, formação profissional e cidadania**. São Paulo: Penso Editora, 2012. p. 16-31.

PESSINI, M. **As Políticas Públicas Inclusivas em âmbito da educação profissional e tecnológica: A percepção da equipe gestora dos NAPNES sobre o processo de inclusão de alunos com deficiência no IFRS**. Dissertação (Mestrado em Diversidade Cultura e Inclusão Social) – Centro de Educação, Universidade FEEVALE, Novo Hamburgo. 2015.

PIMENTEL, S.C. *et al.* SIMPÓSIO INTERNACIONAL DA JUVENTUDE BRASILEIRA, 5, 2012, Pernambuco. **O acesso do jovem com deficiência no ensino superior: Experiência no recôncavo da Bahia**. Pernambuco, 2012.

Disponível em: < <http://www.unicap.br/jubra/wp-content/uploads/2012/10/TRABALHO-26.pdf> >. Acesso em: 21 jul. 2016.

QUELUZ, G.L. O contexto de surgimento das escolas de aprendizes artífices. In: _____. **Concepções de ensino técnico na República Velha 1909-1930**. Curitiba: CEFET-PR, 2000. p. 17-32.

REGATTIERI, M.; CASTRO, J. M (Org.). **Currículo integrado para o ensino médio: das normas à prática transformadora**. Brasília, DF: Unesco, 2013. Disponível em: < <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000222630> > . Acesso em: 20 abr. 2017.

RAMOS, M. **Concepção do Ensino Médio Integrado**. Pará: IIEP, 2008. Disponível em: < http://www.iiep.org.br/curriculo_integrado.pdf >. Acesso em: 03 fev. 2017.

ROCHA, L. M. da F. Escola Técnica da Bahia no contexto do ensino industrial de 1937-1970. In: FARTES, V.; MOREIRA, V.C (Org). **Cem anos de Educação**

- Profissional no Brasil:** história e memória do Instituto Federal da Bahia (1909.2009). Salvador: Edufba, 2009. p. 45-56.
- ROCHA, T. B; MIRANDA, T.G. CONGRESSO BRASILEIRO MULTIDISCIPLINAR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 4, 2007, Londrina – PR. **Acesso e permanência do aluno com deficiência na instituição de ensino superior.** Londrina – PR, 2007.
Disponível em: <
<http://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2007/229.pdf>> Acesso em: 21 jul. 2016.
- Sá, C. P. **Núcleo central das representações sociais.** Petrópolis: Vozes, 1996.
- SÁNCHEZ, P. A. **A educação inclusiva:** um meio de construir escolas para todos no século XXI. Revista da Educação Especial. Secretaria de Educação Especial/ MEC. Brasília, n.01, p. 07-17, out. 2005.
- SANTIAGO, C, A. **Políticas Públicas e Estratégias para garantia da acessibilidade de alunos com deficiência:** O caso do *campus* de Salvador do IFBA. 2014. 177 f. Dissertação (Mestrado profissional em administração) – Escola de Administração, Universidade Federal da Bahia, Salvador. 2014.
- SANTOS, D.B.R. **Para além das cotas: a permanência de estudantes negros no ensino superior.** 2009. 214 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador. 2009.
- SANTOS, K. S. SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 9, 2012, Caxias do Sul – RS. **A Política Nacional de Educação Especial e a Perspectiva Inclusiva:** Novos Referenciais Cognitivos e Normativos. Caxias do Sul – RS, 2012. Disponível em: <
<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/801/646>>. Acesso em: 08 jan. 2017.
- SANTOS, R. R. SEMINÁRIO CULTURA NA PRIMEIRA REPÚBLICA: CAMPANHA CIVILISTA NA BAHIA, 1, 2010, Ilhéus – BA. **Breve histórico do ensino médio no Brasil.** Ilhéus- BA, 2010. Disponível em: <
<http://www.uesc.br/eventos/culturaepolitica/anais/rulianrocha.pdf>> Acesso em: 04 fev. 2017.
- SANTOS, Y, B.S. **As políticas públicas de educação para a pessoa com deficiência:** A proposta desenvolvida nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. 2011. 110 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza. 2011.
- SASSAKI, R. K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos.** 3.ed. Rio de Janeiro: WVA, 1999
- SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** Campinas: Autores Associados, 2007.
- SAVIANI, D. **Sobre a Natureza e Especificidade da Educação.** Pedagogia Histórico-Crítica. Campinas: Editora: Autores Associados, 1997.
- SILVA, M, R. C. **A educação profissional inclusiva como política de Acessibilidade e permanência das pessoas com deficiência no mundo do trabalho:** a experiência do CEFET campos. 2008. 107 f. Dissertação (Mestrado em Políticas Sociais) – Centro de Ciências do Homem, Universidade Estadual do Norte Fluminense, Campos dos Goytacazes. 2008.

SILVA, O. M. **A epopéia Ignorada**: a pessoa deficiente na história do mundo de ontem e de hoje. São Paulo: Cedas, 1987.

STROILI, M, H. M. **O vínculo afetivo e a inclusão com sucesso**. In: PINTO, S. A. de M. (coord.). Psicopedagogia Contribuições para a educação pós-moderna. São Paulo: Editora Vozes, 2005. p. 46-50.

Uma análise do processo. 2009. 95 f. Monografia (Especialização em Educação Especial) – Departamento de Pesquisa e Pós-Graduação, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Mato Grosso, Cuiabá. 2009.

VIDOR, A. et al. Institutos Federais: Lei nº 11.892 de 29/12/2008 – Comentários e reflexões. In: PACHECO, E. (Org). **Institutos Federais**: Uma revolução na educação profissional e tecnológica. São Paulo: Moderna, 2011. p. 47-113.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

APÊNDICE A – Roteiro de Entrevista para com o Aluno



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Roteiro de Entrevista

Grupo 1- Aluno (a)

Nome:

Curso:

Idade:

Ano:

- 1) Qual a causa da sua deficiência?
- 2) Antes de ingressar no IFBA, você sabia que a instituição poderia oferecer uma seleção que fosse adaptada para sua necessidade específica? Se sim, como obteve essas informações?
- 3) Você pode me contar como foi o processo de seleção para ingressar no IFBA?
 - a) Fez uso de alguma condição especial? Qual?
 - b) Conte-me como suas necessidades foram atendidas, e se foram atendidas.
- 4) Antes de ingressar no IFBA, como você percebia a instituição?
- 5) Por que você escolheu o IFBA para fazer o ensino médio?
- 6) E hoje, como você percebe a instituição em que estuda?
- 7) Nos primeiros dias de aula, você foi recebido por algum servidor do IFBA? Como foi?
- 8) Algum servidor conversou com você sobre quais seriam as suas necessidades para continuar no curso? Como foi? Quem foi?
- 9) Existe algum apoio na instituição para atender as suas necessidades específicas? Quais?
- 10) Você participa de algum dos programas da Política de Assistência Estudantil? Qual? Poderia me relatar como é a sua participação.
- 11) Na sua opinião o IFBA proporciona condições de permanência e êxito para os alunos com deficiência?
- 12) Na sua opinião quais as ações do IFBA que contribuem para a permanência dos alunos com deficiência?
- 13) Existe alguma ação e/ou atividade do IFBA que não contribuiu para a sua inclusão na instituição? Descreva-me.
- 14) Gostaria que você me contasse como é o seu relacionamento com:
 - a) Colegas

- b) Professores
 - c) Técnicos-administrativos
 - d) Gestão (coordenadores, diretor)
- 15) Há sugestões que você poderia oferecer ao IFBA para que ele se torne mais inclusivo? Quais?
- 16) Teria mais considerações em relação a outros aspectos que não tenham sido complementados nesta entrevista?

APÊNDICE B - Roteiro de Entrevista para com o Professor

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Roteiro de Entrevista

Grupo 2- Professores

Nome:

Função: Professor

Formação:

Disciplina:

Tempo de Instituição:

- 1) Qual o seu entendimento sobre educação inclusiva?
- 2) Qual o seu olhar a respeito da inclusão de alunos público alvo da educação especial no ensino médio integrado?
- 3) Atualmente você tem algum aluno com deficiência?
 - a) Conte-me como foi o primeiro contato com ele? A instituição informou sobre a condição do aluno previamente? Houve algum treinamento rápido?
 - b) Você pode verbalizar como é ou era o processo de ensino-aprendizagem com esse aluno?
- 4) Quando você necessita de orientações e apoio sobre o processo de ensino-aprendizagem do público alvo da educação especial, recorre a qual setor?
- 5) Descreva-me como é disponibilizado essas orientações e apoio.
- 6) Você já participou de algum curso de formação em educação inclusiva realizado pelo IFBA? Se sim, conte-me como foi?
- 7) Você sabe como ocorre o acesso do público alvo da educação especial no IFBA? Pode-me relatar?
- 8) Como o IFBA garante a permanência desses alunos no ensino médio integrado?
- 9) Verbalize-me como é o seu relacionamento com o aluno (a) com deficiência.
- 10) Existe algum grupo de pesquisa sobre educação inclusiva no IFBA?
- 11) Teria mais considerações em relação a outros aspectos que não tenham sido complementados nesta entrevista?

APÊNDICE C - Roteiro de Entrevista para com os Gestores

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Roteiro de Entrevista

Grupo 3- Entrevista A

Nome:

Função: Pró-Reitor de Ensino

Formação:

Tempo de Instituição:

- 1) Qual o seu entendimento sobre educação inclusiva?
- 2) Qual o seu olhar a respeito da inclusão de alunos público alvo da educação especial no ensino médio integrado?
- 3) Uma das metas planejadas no PDI da instituição é a criação do departamento de Assistência Estudantil. Dessa forma:
 - a) O senhor pode contar como ocorreu a implementação do departamento?
 - b) Nesse departamento como ocorre o atendimento aos alunos com deficiência.
- 4) No PDI, também, está previsto a criação de uma Política da Diversidade e Inclusão IFBA. O senhor pode verbalizar como ocorreu o processo de elaboração da mesma?
- 5) Gostaria que o senhor verbalizasse como ocorre o acesso de alunos público alvo da educação especial no ensino médio integrado do IFBA.
- 6) Gostaria que o senhor falasse sobre os procedimentos adotados pelo IFBA para garantir a permanência dos alunos público alvo da educação especial.
- 7) De acordo com o PPI uma das ações de ensino é proporcionar condições necessárias para o desenvolvimento acadêmico dos alunos com deficiência. O senhor pode me relatar como essa ação vem sendo executada pela instituição.
- 8) Ainda, o PPI menciona que uma das preocupações da instituição é com o êxito escolar do aluno. Para que isso ocorra é necessário utilizar recursos e estratégias pedagógicas adequadas aos conteúdos e as características dos estudantes. No caso dos alunos público alvo da educação especial quais as estratégias e recursos vem sendo utilizados pela instituição?
- 9) Tanto o PPI quanto o PDI apresentam como uma ação para promover a inclusão é a formação de professores, bem como a capacitação na área dos demais profissionais de educação. Sendo assim, como essa ação vem é executada pelo IFBA? Quantas já foram realizadas desde 2013 com a publicação do PPI? Há algum planejamento das formações e capacitações que eu possa ter acesso?

- 10) A ideia do Governo Federal com a expansão da Rede Federal de Educação Profissional um dos objetivos é formar uma rede de comunicação entre as instituições coirmãs, sendo assim:
- a) Considerando a formação em rede do IFBA com seus *campi*, como ocorre a comunicação entre os NAPNE's dos *campi* do IFBA?
 - b) No que tange a rede federal em todo o país, como ocorre a comunicação entre os IF's sobre essa temática?
- 11) Teria mais considerações em relação a outros aspectos que não tenham sido complementados nesta entrevista?



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Roteiro de Entrevista

Grupo 3- Entrevista B

Nome:

Função: Chefe do Departamento de Assistência Estudantil

Formação:

Tempo de Instituição:

- 1) Qual o seu entendimento sobre educação inclusiva?
- 2) Qual o seu olhar a respeito da inclusão de alunos público alvo da educação especial no ensino médio integrado?
- 3) Fale-me sobre a implementação do departamento.
- 4) Quais os profissionais que compõe a equipe do departamento, e suas atividades?
- 5) No que tange os alunos público alvo da educação especial, quais as ações realizadas pelo departamento?
- 6) Gostaria que a senhora verbalizasse como ocorre o acesso de alunos público alvo da educação especial no ensino médio integrado do IFBA.
- 7) Gostaria que a senhora falasse sobre os procedimentos adotados pelo IFBA para garantir a permanência dos alunos público alvo da educação especial.
- 8) Conforme a estruturação da Política de Assistência Estudantil, um dos programas universais é o Programa de Atenção as Pessoas com Necessidades Específicas. Diante disso, gostaria que a senhora me relatasse como o departamento apoia e gere as seguintes ações:
 - a) A estimulação do desenvolvimento da cultura da educação para a convivência e aceitação da diversidade.
 - b) Estimular a formação dos servidores nas concepções da educação inclusiva.
 - c) Viabilização de recursos pedagógicos, metodológicos e tecnológicos para os estudantes público alvo da educação especial.
 - d) Realizações de eventos sobre a temática.
- 9) De acordo com o PDI uma das metas da gestão é a elaboração de uma Política da Diversidade e Inclusão, senhora poderia me relatar sobre a elaboração desse documento? E qual a colaboração do departamento no processo de elaboração?

- 10) Quais os recursos financeiros disponíveis para o Programa de Atenção as Pessoas com Necessidades Específicas? E como ocorre o planejamento financeiro do mesmo?
- 11) De que formas ocorre o levantamento do quantitativo de alunos público alvo da educação especial no IFBA?
- 12) De que maneira acontece o acompanhamento do êxito educacional dos alunos público alvo da educação especial?
- 13) Teria mais considerações em relação a outros aspectos que não tenham sido complementados nesta entrevista?



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Roteiro de Entrevista

Grupo 3- Entrevista C

Nome:

Função: Coordenador (a) NAPNE

Formação:

Tempo de Instituição:

- 1) Qual o seu entendimento sobre educação inclusiva?
- 2) Qual o seu olhar a respeito da inclusão de alunos público alvo da educação especial no ensino médio integrado?
- 3) Fale-me sobre a implementação do NAPNE.
- 4) Quais os profissionais que compõe a equipe do NAPNE e suas atribuições?
- 5) Quais as atividades e ações do NAPNE?
- 6) O Programa de Atenção as Pessoas com Necessidades Específicas, faz parte da Política de Assistência Estudantil, como esse programa contribui para as atividades do NAPNE?
- 7) De que forma o NAPNE contribui com a divulgação do processo seletivo do IFBA para estimular o interesse do público alvo da educação especial em prestar o exame para ingressar no ensino médio integrado?
- 8) Conforme o PPI da instituição, a gestão de ensino tem como objetivo promover a equidade educacional. Sendo um dos compromissos afirmados é manter a organização do NAPNE, disponibilizar profissionais e fornecer materiais pedagógicos, metodológicos e de tecnologia assistiva para o público alvo da educação especial. Dessa forma, você poderia contar-me como essas atividades são realizadas.
- 9) O PPI do IFBA menciona que todos os *campi* devem oferecer AEE, o qual será ofertado pelo NAPNE, diante disso:
 - a) Você poderia verbalizar-me como funciona o AEE no *campus*.
 - b) Existe em seu *campus*, e/ou está planejado a sala de recursos multifuncionais e como é o funcionamento da mesma?
 - c) Pode-me descrever os materiais que tem na sala de recursos multifuncionais do seu *campus*.
- 10) Verbaliza-me como ocorre o acesso do público alvo da educação especial no IFBA?
- 11) Quais os procedimentos e ações realizadas pelo IFBA que garantem a permanência do público alvo da educação especial no ensino médio integrado.

- 12) De acordo com o PDI uma das metas da gestão é a elaboração de uma Política da Diversidade e Inclusão, você poderia me relatar sobre a elaboração desse documento? E qual a colaboração do NAPNE no processo de elaboração?
- 13) Há algum documento que apresente as atividades mais específicas do NAPNE? Qual?

APÊNDICE D - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) a participar, como voluntário (a), desta pesquisa conduzida por Lidiane Corrêa de Oliveira Sommer (CRP 03/4285), aluna do curso de pós-graduação em educação da Universidade Federal da Bahia e por seu orientador Dr. Miguel Angel Bordas. A sua participação é de suma importância para que possamos retratar as políticas de inclusão para com a pessoa com deficiência na Rede Federal de Educação Profissional.

Nesse sentido, a pesquisa tem por objetivo: **Analisar como ocorre o acesso e a permanência dos alunos com deficiência no IFBA.**

Portanto, o abaixo assinado e identificado, sob responsabilidade de quem assina este documento declara ter recebido uma explicação clara e completa sobre a pesquisa acima mencionada a que participa de livre e espontânea vontade, reconhecendo que:

1º) Foi dada garantia de ser mantido em caráter confidencial às informações em relação a minha privacidade, em termos de não identificação do meu nome e de minha imagem sem minha previa autorização.

2º) Assino o presente documento, em duas vias de igual teor, ficando uma em minha posse. A minha assinatura neste Consentimento Livre e Esclarecido dará autorização à pesquisadora Lidiane Corrêa de Oliveira Sommer (fone: (71) 999190901; e-mail: lidiane.sommer@gmail.com) e de seu orientador Prof.^a Dr. Miguel Angel Bordas de utilizar os dados obtidos quando se fizer necessário, incluindo a divulgação dos mesmos, sempre preservando a minha privacidade e sigilo.

3º) Estou livre para interromper a minha participação nesta pesquisa assim que desejar.

Data: ____/____/____

Assinatura do Sujeito _____

Assinatura da pesquisadora _____

Assinatura do professor orientador _____

ANEXO E - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Seu filho (a) foi convidado a participar, como voluntário (a), desta pesquisa conduzida por Lidiane Corrêa de Oliveira Sommer (CRP 03/4285), aluna do curso de pós-graduação em educação da Universidade Federal da Bahia e por seu orientador Prof. Dr. Miguel Angel Bordas. A participação dele (a) é de suma importância para que possamos retratar as políticas de inclusão para com a pessoa com deficiência na Rede Federal de Educação Profissional.

Nesse sentido, a pesquisa tem por objetivo: **Analisar como ocorre o acesso e a permanência dos alunos com deficiência no IFBA.**

Portanto, eu _____, responsável por _____, autorizo a participação deste aluno do IFBA nesta pesquisa. Declaro que recebi todas as informações sobre a pesquisa, reconhecendo que:

1º) Foi dada garantia de ser mantido em caráter confidencial às informações em relação a privacidade do menor, em termos de não identificação o seu nome e da sua imagem sem a minha prévia autorização.

2º) Assino o presente documento, em duas vias de igual teor, ficando uma em minha posse. A minha assinatura neste Consentimento Livre e Esclarecido dará autorização à pesquisadora Lidiane Corrêa de Oliveira Sommer (fone: (71) 999190901; e-mail: lidiane.sommer@gmail.com) e a seu orientador Prof.^a Dr. Miguel Angel Bordas de utilizar os dados obtidos quando se fizer necessário, incluindo a divulgação dos mesmos, sempre preservando a privacidade e sigilo do entrevistado.

3º) Estou ciente que a qualquer momento posso interromper a participação do menor, o qual sou responsável, desta pesquisa assim que desejar.

Data: ____/____/____

Assinatura do responsável _____

Assinatura da pesquisadora _____

Assinatura do professor orientador _____

APÊNDICE F - Termo de Assentimento



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE ASSENTIMENTO

Você está sendo convidado (a) a participar, como voluntário (a), desta pesquisa conduzida por Lidiane Corrêa de Oliveira Sommer (CRP 03/4285), aluna do curso de pós-graduação em educação da Universidade Federal da Bahia e por seu orientador Dr. Miguel Angel Bordas. A sua participação é de suma importância para que possamos retratar as políticas de inclusão para com a pessoa com deficiência na Rede Federal de Educação Profissional. E assim, contribuir cada vez mais com o aprimoramento das políticas institucionais referente a inclusão de pessoas com deficiência no sistema educacional do IFBA.

Nesse sentido, a pesquisa tem por objetivo: **Analisar como ocorre o acesso e a permanência dos alunos com deficiência no IFBA.** Para alcançar os objetivos desta pesquisa, eu Lidiane C. de O Sommer irei entrevista-lo. Ressalto que os dados coletados serão mantidos em absoluto sigilo de acordo com a Resolução do Conselho Nacional de Saúde (CNS/MS) 466/12 que trata da pesquisa envolvendo seres humanos e também da resolução do Conselho Federal de Psicologia (CFP N° 016/2000) que dispõe sobre a realização de pesquisa em Psicologia com seres humanos.

Para participar deste estudo, o responsável por você deverá autorizar e assinar um termo de consentimento. Você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido (a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se. O responsável por você poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido (a) pelo pesquisador que irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Você não será identificado em nenhuma publicação. Este estudo apresenta risco mínimo, isto é, o mesmo risco

existente em atividades rotineiras como conversar, tomar banho, ler etc. Mas, durante a entrevista algum fato evocado por você (por exemplo uma lembrança de uma situação que gerou desconforto), pode suscitar uma sensibilidade psicológica e/ou social. As probabilidades de desconforto ocasionado pela entrevista não são maiores do que aqueles vivenciados no cotidiano das relações interpessoais e sociais.

A pesquisadora e a instituição de origem comprometem-se em assumir a responsabilidade e dar assistência integral as complicações e danos decorrentes aos riscos previstos (caso ocorra) com a pesquisa. Em caso de constrangimento ao responder as perguntas, fique ciente, que poderá negar-se a responder qualquer pergunta. Destacando, que a sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição a qual ela realiza a pós-graduação.

Os resultados estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a permissão do responsável por você. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 anos, e após esse tempo serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você.

É importante ressaltar que esta pesquisa pretende produzir conhecimento por meio do estudo das relações humanas que consubstanciam o processo de inclusão escolar de alunos com deficiência. Dessa forma, em atendimento a Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde, esta pesquisa de mestrado será submetida à apreciação do CEP do IFBA, situado na av: Araújo Pinho, nº39 - Canela - Salvador - BA | CEP: 40.110-150, telefone (71) 3221-0332, e-mail: cep@ifba.edu.br.

Eu, _____, portador (a) do documento de Identidade _____ (se já tiver documento), fui informado (a) dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações, bem como, desistir de participar da pesquisa. Da mesma forma, o meu responsável poderá modificar a decisão da minha participação na pesquisa se assim o desejar. Tendo o consentimento do meu responsável já assinado, declaro que concordo em participar desse estudo. Autorizo a gravação da entrevista pela

pesquisadora. Recebi uma cópia deste termo assentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Data: ____/____/____

Assinatura do Sujeito

Assinatura do Sujeito _____

Assinatura da pesquisadora _____

Assinatura do professor orientador _____

APÊNDICE G - Roteiro para Observação



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Roteiro para Observação

Campus:

Pontos a serem observados

- Acessibilidade até o campus
- Acessibilidade na escola
- Acessibilidade na Biblioteca
- Acessibilidade ao NAPNE
- Espaço físico do NAPNE
- Materiais pedagógicos do NAPNE
- Sala de recursos Multifuncionais
- Comunicação visual sobre inclusão
- Interações entre os alunos com deficiências nos intervalos entre as disciplinas
- Respostas comportamentais durante a entrevista