

Franclin Costa do Nascimento

Doutorado em Educação na linha Educação Inclusiva, Especialista em Educação Tecnológica, em Gestão do Campo e em Gestão Educacional. Foi Coordenador Nacional de Educação Inclusiva na SETEC/MEC, Coordenador Nacional do Programa Técnico-Empreendedor na SETEC/MEC, Coordenador do Programa Nacional de Acompanhamento de Egressos da Rede EPCT e professor da Rede desde 1980. Atualmente atua no IFB - Campus Planaltina.

Girlane Maria Ferreira Florindo

Mestrado em Letras pela PUC-RJ, especialização em Língua Portuguesa, Literatura Infantil e Juvenil e em Gestão da Administração Pública. É coordenadora de Ações Inclusivas e professora do IFB - Campus Taguatinga

Neide Samico da Silva

Pedagoga e especialista em Psicopedagogia e Educação Profissional e Tecnológica. Recebeu Moção de Louvor pela Câmara Distrital pelos trabalhos prestados à Educação Inclusiva pela atuação com TGD. Atual na Coordenação de Nível Central da Educação Especial e implantou o Programa de Orientação para o Trabalho voltado para a inclusão de estudantes com deficiências na Rede Pública do DF. É professora da Secretaria de Educação do GDF.

EDITORA
IFB

Apresentação da obra

O tempo passou rapidamente. Foram onze anos voltados para a construção do atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (deficientes, superdotados e com transtornos globais do desenvolvimento) em Instituições Federais de Educação Profissional e Tecnológica. Durante o período de 2000 a 2011, houve discussões e atividades sobre modos de acesso, procedimentos para a permanência e possibilidade de saída com sucesso para esses estudantes em cursos de formação inicial e continuada, técnicos e tecnológicos nessa Rede, permitindo seu acesso ao mundo do trabalho e, a partir daí, sua emancipação econômica e social.

Assim, cada um dos Temas (opção metodológica para desenvolver os capítulos) apresenta uma história e um contexto em que se iniciou todo referencial teórico da inclusão na Rede Federal, toda experiência adquirida com a prática obtida a partir do ingresso de pessoas deficientes, superdotadas e com transtornos globais do desenvolvimento, que trouxe em seu bojo um novo modelo de instituição pública.

Por meio desse livro, educadores em geral saberão qual o resultado obtido ao longo daquelas duras batalhas. Saberão também que, mesmo sem uma atuação plena do MEC/SETEC, a Rede Federal de EPT, por meio de seus NAPNEs e das Assessorias de Ações Inclusivas (e congêneres), optou por seguir adiante.

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA INCLUSIVA:
UM CAMINHO EM CONSTRUÇÃO

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA INCLUSIVA: UM CAMINHO EM CONSTRUÇÃO

ISBN 978-85-64124-25-7



9 788564 124257



Ministério da
Educação



Franclin Costa do Nascimento
Girlane Maria Ferreira Florindo
Neide Samico da Silva
(Organizadores)

Nesta obra, cada um dos Temas (opção metodológica para desenvolver os capítulos) apresenta uma história e um contexto em que se iniciou todo referencial teórico da inclusão na Rede Federal, toda experiência adquirida com a prática obtida a partir do ingresso de pessoas deficientes, superdotadas e com transtornos globais do desenvolvimento, que trouxe em seu bojo um novo modelo de instituição pública.

Por meio desse livro, educadores em geral saberão qual o resultado obtido ao longo daquelas duras batalhas. Saberão também que, mesmo sem uma atuação plena do MEC/SETEC, a Rede Federal de EPT, por meio de seus NAPNEs e das Assessorias de Ações Inclusivas (e congêneres), optou por seguir adiante.

Educação Profissional e Tecnológica Inclusiva: Um caminho em construção

Franclin Costa do Nascimento
Girlane Maria Ferreira Florindo
Neide Samico da Silva
(Organizadores)

EDITORA IFB
Brasília-DF
2013



REITOR

Wilson Conciani

PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E INOVAÇÃO

Luciana Miyoko Massukado

PRÓ-REITORIA DE ENSINO

Adilson Cesar de Araujo

PRÓ-REITORIA DE EXTENSÃO

Giano Luiz Copetti

PRÓ-REITORIA DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL

Rosane Cavalcante de Souza

PRÓ-REITORIA DE ADMINISTRAÇÃO

Simone Cardoso dos Santos Penteadó

Educação Profissional e Tecnológica Inclusiva: Um caminho em construção

Franclin Costa do Nascimento
Girlane Maria Ferreira Florindo
Neide Samico da Silva
(Organizadores)

EDITORA IFB
Brasília-DF
2013

© 2013 EDITORA IFB

Todos os direitos desta edição reservados à Editora IFB.

Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida ou transmitida de qualquer modo ou por qualquer meio, eletrônico ou mecânico, incluindo fotocópia, gravação ou qualquer tipo de sistema de armazenamento e transmissão de informação, sem prévia autorização, por escrito, da Editora do IFB.



SGAN 610, Módulos D, E, F e G

CEP 70860-100–Brasília -DF

Fone: +55 (61) 2103-2108

www.ifb.edu.br

E-mail: editora@ifb.edu.br

Conselho Editorial

Carlos Cristiano Oliveira de Faria Almeida
Cristiane Herres Terraza
Francisco Nunes dos Reis Júnior
Gabriel Andrade Lima de Almeida
Gustavo Abílio Galeno Arnt
Juliana Rocha de Faria Silva
Katia Guimarães Sousa Palomo
Luciano Pereira da Silva

Luiz Diogo de Vasconcelos Junior
Marco Antonio Vezzani
Reinaldo de Jesus da Costa Farias
Renato Simões Moreira
Richard Wilson Borrozine de Siqueira
Tatiana de Macedo Soares Rotolo
Vanessa de Assis Araujo
Vinicius Machado dos Santos

Coordenação de Publicações

Juliana Rocha de Faria Silva

Produção executiva

Sandra Maria Branchine

Revisão técnica

Arlete Macedo - ANEI Brasil
Gustavo Estevão - IFPE/NAPNE Campus Recife/ ANEI Brasil
Yvonete Santos - IFB/ PREN/ ANEI Brasil

Tiragem

1.000 exemplares

ficha catalográfica elaborada pela bibliotecária
Lara Batista Botelho CRB - 2434

E24 Educação profissional e tecnológica inclusiva: um caminho em construção/
Franclin Costa do Nascimento, Girlane Maria Ferreira Florindo, Neide
Samico da Silva (orgs.). – Brasília : Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia de Brasília, 2013.
218 p. : il. ; 23 cm.

ISBN 978-85-64124-25-7

1. Inclusão social. 2. Inclusão social – educação profissional – educação técnica.
3. Educação inclusiva. 4. Pessoas com necessidades especiais – educação profissional
– educação técnica. I. Nascimento, Franclin Costa do (org.). II. Florindo, Girlane Maria
Ferreira (org.). III Silva, Neide Samico da (org.). IV. Núcleo de Atendimento às Pessoas
com Necessidades Específicas (NAPNE). V. Título.

CDU 37.014.53

AGRADECIMENTOS

Temos tanto a agradecer a tod@s que contribuíram para a construção desta obra que ficaríamos escrevendo “sei lá” quantas folhas só para isso. Foram várias pessoas que nos ajudaram (direta e indiretamente) nesta jornada que, com certeza, deixaremos alguém de fora. Assim, agradecemos a cada autor(a) dos artigos, dando destaque às instituições por elas representadas: CRAS Ouro Preto/MG, IBC, INES, Instituições da Rede Federal de EPCT e SEDUC/DF Foi uma grande honra compartilhar com vocês estes momentos de aprendizado e de construção.

À grande Sandra Alonso, *in memoriam*.

SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS	5
APRESENTAÇÃO.....	9
PREFÁCIO.....	11
A questão da inclusão na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, a partir da Ação TEC NEP	13
Conceituação e adaptações na Educação Profissional e Tecnológica	25
Atendimento aos estudantes com Deficiência Física na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.....	43
Atendimento aos estudantes com Deficiência Visual na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.....	57
Atendimento aos estudantes com Deficiência Auditiva na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.....	63
Atendimento aos estudantes com Deficiência Intelectual na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica	83

Atendimento aos estudantes com Superdotação/ Altas habilidades na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.....	97
Atendimento aos estudantes com Transtornos Globais do Desenvolvimento – TGD e com Deficiências Múltiplas– DMU na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.....	111
Uso e Desenvolvimento de Tecnologia Assistiva na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.....	123
A Equoterapia como ferramenta de inclusão social na Rede Federal de Educação Profissional E Tecnológica - Estudo de Caso no IFRS – Câmpus Sertão	139
CONCLUSÃO	183
SOBRE OS(AS) AUTORES(AS)	197
ANEXOS.....	207
I – PORTARIA DE DESIGNAÇÃO DA GESTÃO DA AÇÃO TEC NEP	207
II-GUIA DE ORIENTAÇÃO PARA IDENTIFICAÇÃO E CONSTRUÇÃO DOS APOIOS NECESSÁRIOS AOS EDUCANDOS COM NECESSIDADES ESPECÍFICAS DA REDE FEDERAL DE EPT	212

APRESENTAÇÃO

O tempo passou rapidamente. Foram onze anos voltados para a construção do atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (deficientes, superdotados e com transtornos globais do desenvolvimento) em Instituições Federais de Educação Profissional e Tecnológica. Durante o período de 2000 a 2011, houve discussões e atividades sobre modos de acesso, procedimentos para a permanência e possibilidade de saída com sucesso para esses estudantes em cursos de formação inicial e continuada, técnicos e tecnológicos nessa Rede, permitindo seu acesso ao mundo do trabalho e, a partir daí, sua emancipação econômica e social.

Este livro apresenta o resultado de um processo político de inclusão social timidamente iniciado em 2000, com sua plenitude em 2010 e bruscamente interrompido em 2011. Essa política buscava quitar uma dívida antiga: a oferta de uma educação profissional e tecnológica que atendesse a um público bastante expressivo da população brasileira (19,5%, segundo o censo de 2010).

Nessas páginas está descrito todo processo desenvolvido ao longo desses onze anos de luta, em alguns casos, solitário, por um modelo correto de política pública que pudesse instrumentalizar a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica para receber pessoas com necessidades específicas e garantir-lhes sucesso estudantil e profissional. Em junho de 2011, com o fim da Coordenação de EPT Inclusiva, na SETEC, houve um “vácuo” no desenvolvimento das atividades da Ação TEC NEP, o que propiciou uma quebra na implementação de ações voltadas para a inclusão por parte daquela Secretaria que, com atividades isoladas, tentou apresentar uma aparente continuidade dos trabalhos, porém, totalmente descontextualizada da proposta original daquela Ação e com pessoas despreparadas quanto a gestão de todo processo.

Assim, cada um dos Temas (opção metodológica para desenvolver os capítulos) apresenta uma história e um contexto em que se iniciou todo referencial teórico da inclusão na Rede Federal, toda experiência adquirida com a prática obtida a partir do ingresso de pessoas deficientes, superdotadas e com transtornos globais do desenvolvimento, que trouxe em seu bojo um novo modelo de instituição pública.

Ao final do livro é apresentada uma conclusão que sintetiza as preocupações, os trabalhos e os êxitos obtidos, além de sugerir aos órgãos públicos que desenvolvem políticas públicas soluções para as grandes demandas deste público ingressado em instituições da Rede Federal de EPCT.

Por meio desse livro, educadores em geral saberão qual o resultado obtido ao longo daquelas duras batalhas. Saberão também que, mesmo sem uma atuação plena do MEC/SETEC, a Rede Federal de EPT, por meio de seus NAPNEs e das Assessorias de Ações Inclusivas (e congêneres), optou por seguir adiante.

Boa leitura!

Os Organizadores

PREFÁCIO

O título da presente publicação é: “Educação Profissional e Tecnológica – Um caminho em construção”, o que expressa claramente a que vieram os numerosos textos nela contidos.

Tendo, por um lado, as atividades da Ação TEC NEP – Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Específicas, e, por outro, algumas muitas atividades (seminários, congressos, fóruns, oficinas, cursos, etc) além das pessoas envolvidas no processo, a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica assumiu o propósito de construir projetos acessíveis voltados para o atendimento a qualquer estudante. Para isso, se buscou provisão de tecnologia assistiva, equipamentos e outros dispositivos de estudo ou trabalho e a adequação de metodologias e instrumentais que contemplassem a singularidade de cada estudante pois, como diz Romeu Sasaki, “...cada pessoa é única...”.

Os temas selecionados para compor a riqueza deste livro abrangem temas como legislação, empregabilidade, tecnologia assistiva, equoterapia, turismo, habitação, curso de especialização em educação profissional e tecnológica inclusiva e relatos de boas práticas. Abrangem, também, todas as categorias de deficiência, a saber: deficiência física, deficiência visual, deficiência auditiva, deficiência intelectual, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades.

A experiência dessa Rede, refletida nos temas, permite-nos acreditar que já foram acumulados conhecimentos e experiências suficientes para este atendimento específico.

Em suma, este livro foi idealizado para oferecer ao(à) leitor(a) um documento técnico-científico das ações da Educação Profissional e Tecnológica Inclusiva realizadas pelo Ministério da Educação, por meio da

Ação TEC NEP. Pelo fato de apresentar cada tema dividido em introdução, desenvolvimento do tema, atividades ou pesquisas desenvolvidas, resultados e conclusão, o livro promete ser de leitura objetiva, clara e agradável.

Brasília/DF, Dezembro de 2012.

Giano Luis Copetti

Pró-Reitor de Extensão

A QUESTÃO DA INCLUSÃO NA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA, A PARTIR DA AÇÃO TEC NEP

Franclim Nascimento

Rogério Faria

Resumo

A Ação TEC NEP, até junho de 2011, teve a preocupação de instrumentalizar a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica para o acolhimento de pessoas com necessidades específicas (deficientes, superdotados e com transtornos globais do desenvolvimento) em cursos de Formação Inicial e Continuada, Técnicos, Tecnológicos e de pós-graduação, possibilitar a sua permanência no *lócus* de formação e, sempre que possível, promover a saída com êxito para o mundo do trabalho. Essa instrumentalização se dava por meio da adequação do material e do procedimento didático-pedagógico, pela quebra de barreiras (arquitetônica, educacional e de comunicação), formação de recursos humanos, uso e desenvolvimento de tecnologia assistiva e, principalmente, pelo desenvolvimento da “educação para a convivência”, proposta pedagógica em que os atores da formação são todos(as) os(as) educadores(as) que compõem o espaço educacional (seguranças, pessoal de apoio e da limpeza, pessoal técnico, sociólogos(as), psicólogos(as), pedagogos(as), docentes e dirigentes).

Introdução

A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica completou, em 2012, 103 anos de vida e passa por um processo de expansão tanto pela verticalização de sua formação quanto pelo acolhimento a todo cidadão e toda cidadã que a procuram, se tornando um modelo de formação profissional em que todo espaço escolar se prepara para o atendimento universalizado, independente de quem deseja ingressar em seus cursos.

Essa política de inclusão na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica desenvolvida pela SETEC veio ao encontro da proposta de educação pública federal que favorece a melhoria das condições de vida de grupos em desvantagem social e que reconhece, na diversidade, uma forma de contribuir para o efetivo exercício de cidadania para todos os segmentos da sociedade.

A exclusão educacional, gerada historicamente pela desigualdade social, impedia o ingresso de pessoas com necessidades específicas em cursos técnicos e tecnológicos das instituições de educação profissional. Desde o processo seletivo até a infra-estrutura instalada, tudo favorecia a reprodução da exclusão e da injustiça social. A institucionalização, em 2000, de uma Política de Inclusão a partir da Ação TEC NEP (então “Programa TEC NEP”) possibilitou a quebra desse paradigma e, com a desmistificação do atendimento a esse público-alvo, nossas instituições se tornaram mais humanizadas.

A criação de uma Gestão compartimentada (central, regionais e estaduais) e dos Núcleos de Atendimento as Pessoas com Necessidades Específicas – NAPNEs tem sido usada como modelo para outras políticas sociais da SETEC e de outras instituições em todo o Brasil.

Desenvolvimento

A formulação de uma política de inclusão para a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica passa, necessariamente, pelo entendimento de seu processo histórico e de quem é e quem deseja ser seu público-alvo. Em 1909, quando foi criada, A Rede Federal de EPCT, com suas Escolas de Aprendizes Artífices, desejava dar aos “desvalidos da sorte” uma possibilidade de terem uma profissão e, ao mesmo tempo, dar-lhes o mesmo espaço físico em que pudessem, além disso, ter seus passos acompanhados pois isso “os livraria do crime”. Contudo, não necessariamente a propósito, aquelas escolas possibilitaram a primeira oportunidade de desenvolvimento de uma instituição inclusiva, pois trazia para dentro de seus muros sujeitos recém alforriados que não tinham a mínima noção de como seria o seu amanhã, o que haveriam de comer, onde dormiriam e o que é pior, onde ou com que trabalho poderiam gerar renda.

Apenas a partir dos anos 40, com o início da industrialização, os cursos técnicos foram equiparados ao secundário (que formava “as elites condutoras do país”), o que lhes credenciou a iniciar uma ocupação de um espaço social até então negado. No entanto, foi somente depois dos anos 70, com a obrigação do “segundo grau profissionalizante” em todo o país, que a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica teve total visibilidade, se tornando uma “ilha de excelência” nessa modalidade de ensino, anteriormente rejeitada pelas classes altas.

Os anos 80 e 90 deram início a um processo de amadurecimento político e acadêmico a essa Rede Federal, pois, com os egressos dessas instituições assumindo a gestão das diversas escolas técnicas, agrotécnicas e também de Centros Federais de Educação Tecnológica, há o início de integração do ensino com a extensão e, de maneira incipiente, com a pesquisa. Foi exatamente a partir daí que ela passa a se preocupar em atender sua comunidade circunvizinha, buscando o desenvolvimento local, regional e nacional, iniciando pela inclusão social.

No bojo dessa nova situação, em meados do ano 2000, nasce a primeira experiência de educação profissional e tecnológica inclusiva, o então Programa TEC NEP – Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades específicas (deficientes, superdotados e com Transtornos Globais do Desenvolvimento), proposto por duas secretarias-fim do MEC: Secretaria de Educação Especial e a então Secretaria de Educação Média e Tecnológica.

Os trabalhos foram iniciados com uma pesquisa que identificou na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica instituições que já desenvolviam, de alguma forma, cursos para pessoas com necessidades específicas. Depois disso, foram desenvolvidas outras ações: reuniões de trabalho envolvendo as instituições da Rede, Secretarias de Estado da Educação, Secretarias Municipais de Educação e entidades representativas e também aquelas que já atuavam nesse atendimento a mais tempo. Dessa busca surgiu a parceria com o Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES e com o Instituto Benjamin Constant – IBC, dentre outros.

A partir daí, foram implementadas outras ações, apresentados nos seguintes momentos:

MOMENTO 1 (2000 a 2003): Mobilização e sensibilização

Objetivando apresentar o então Programa TEC NEP às Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e apresentar seus representantes em nível federal, regionais e estaduais, foi realizada em Brasília, nos dias 05 e 06 de junho de 2000, na Sala de Atos do Ministério da Educação Ed. Sede 9º andar, a Oficina de Trabalho: “PNE – Uma questão de inclusão”, com representantes da então SEMTEC e da SEESP, com a seguinte participação: Centros Federais de Educação Tecnológica: Rio Grande do Norte, Pará e Minas Gerais; Escolas Técnicas: Santa Catarina, Mato Grosso e Amazonas; Escolas Agrotécnicas: Bento

Gonçalves-RS, Cáceres-MT e Satuba-AL; Instituto Benjamim Constant/RJ, Instituto Nacional de Educação de Surdos/RJ e Fórum de Educação Especial das Instituições de Ensino Superior. A oficina buscou mobilizar e sensibilizar essas instituições no sentido de incluir pessoas com necessidades específicas em seu projeto político-pedagógico e para que se tornassem sedes regionais que subsidiariam a elaboração de uma proposta de expansão de oportunidades na Educação Profissional para esse público-alvo na região administrativa em que se localizavam. Ao longo dos trabalhos, houve a realização de vários painéis com a participação de instituições do MEC e de outras convidadas, tais como o Fórum das Instituições de Ensino Superior e a Federação Nacional das Associações de Pais e Amigos de Excepcionais. Os componentes das mesas apresentaram temas pertinentes às suas instituições e como deveria ser o procedimento inicial da rede na questão da inclusão, que vai desde a sensibilização até a formação de todos os profissionais envolvidos (e não somente os docentes), focando o estudante e o contexto em que está inserido. Além disso, dever-se-ia envidar esforços para preparar a infra-estrutura, recursos humanos, materiais e financeiros necessários ao processo didático-pedagógico inclusivo da instituição.

Durante as apresentações, cada instituição enfatizava a necessidade de se expandir às ofertas de vagas bem como a alocação das Pessoas com Necessidades Específicas no mundo produtivo. Ficou evidenciado que urgia, desde aquela época, a necessidade de se formar profissionais que atuariam nessa educação, mas, principalmente, abririam as portas das instituições da Rede Federal de EPCT para firmarem parcerias com organizações não-governamentais e outras instituições que já trabalhavam essa questão.

No período foram desenvolvidos 4 eventos regionais, conforme abaixo:

Sul – Sede: ETF S. Catarina

Data: 28 a 30/08/00

Centro Oeste – Sede: EAF Cáceres/MT

Data: 10 e 11/10/00

Sudeste – Sede: CEFET/MG

Data: 25 a 27/10/00

Nordeste – Sede: CEFET/RN

Data: 06 e 07/11/00

Dessa forma, foram iniciadas as atividades de implantação da Ação TEC NEP em todo o Brasil, a partir da Rede Federal de EPCT.

O século XXI se iniciou com uma grande perspectiva de atendimento ao preceito legal de que todos são iguais perante a lei. A ação TEC NEP, ao final desta etapa, adquiriu material didático-pedagógico específico e formou recursos humanos necessários para iniciar o atendimento especializado às pessoas com necessidades específicas, de acordo com suas demandas.

MOMENTO 2 (2003 a 2006): Consolidação dos Grupos Gestores, dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas – NAPNEs e a estratégia de implantação da Ação TEC NEP

A Ação TEC NEP objetivando descentralizar a gestão e o processo de expansão da oferta de oportunidades de educação profissional e tecnológica às pessoas com necessidades específicas constituiu um Grupo Gestor Central, com representantes técnicos da então SEMTEC e da SEESP. Depois disso, foram definidos 05 (cinco) Pólos com Gestores Regionais, conforme segue:

Região Norte: CEFET/PA

Região Nordeste: CEFET/RN

Região Centro-Oeste: CEFET/MT

Região Sudeste: CEFET/MG

Região Sul: CEFET/SC

Além destes, foram definidos Gestores Estaduais, na medida em que iam sendo desenvolvidos os eventos estaduais de sensibilização.

No âmbito interno das Instituições Federais foram criados os Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades específicas – NAPNEs, que era e é o principal *lôcus* de atuação do processo de inclusão, com o(a) Coordenador(a) designado(a) por portaria do(a) então Diretor(a)-Geral. O corpo de apoio é composto por sociólogos, psicólogos, pais de estudantes, docentes, técnicos e os próprios estudantes que buscam, por meio de diversos caminhos, possibilidades para o ingresso, permanência e saída com sucesso de estudantes com necessidades específicas.

Com o advento dos Institutos Federais de Educação Profissional, Científica e Tecnológica – IFs, a designação das coordenações se dá por Portaria do(a) Reitor(a) ou do(a) Diretor(a) de Campus. Atualmente estão constituídos 118 NAPNEs.

Estratégia de Implantação – O processo de preparação das instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica para integrar o projeto de expansão de oportunidades para pessoas com necessidades específicas teve como base as seguintes premissas:

- A implantação de uma política de Educação Profissional para Pessoas com necessidades específicas, no país;
- A experiência acumulada da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e o fato de 55% das escolas já oferecerem cursos para pessoas com necessidades específicas e desenvolverem projetos com outras instituições que atendem à esse público-alvo;

- A importância da experiência acumulada dos outros atores sociais – sistema público de Estados e Municípios, instituições privadas sem fins lucrativos, entidades filantrópicas, organizações representativas do segmento das pessoas com deficiência, Sistema S, instituições de ensino superior (Fórum de Educação Especial), empresas e cooperativas – no atendimento em educação profissional para pessoas com necessidades específicas e sua inserção no mercado de trabalho;
- O conhecimento disponível sobre o atendimento educacional à pessoa com necessidades específicas como instrumento para superação de preconceito, melhoria das condições de acesso, permanência e saída com sucesso e principalmente como elemento determinante ao atendimento educacional adequado – superação de barreiras técnico-didáticas ao processo de aprendizagem das pessoas com necessidades específicas;
- A necessidade da criação de espaços para intercâmbio entre a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e os demais atores do segmento social pertinente;
- A necessidade de iniciar/implementar ações conjuntas entre a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e os outros atores sociais afins;
- A importância de permear todo o processo de preparação com um trabalho de sensibilização e mobilização de esforços com base nos ideais de uma sociedade solidária que atenda a diversidade;
- O compromisso de preparar a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica para a expansão das oportunidades de Educação Profissional para Pessoas com necessidades específicas e a relação entre teoria e prática.

Momento 3 (2007 a 2009): Formação de Recursos Humanos, uso e desenvolvimento de tecnologia assistiva

Após a consolidação da Ação TEC NEP em toda Rede Federal de EPCT, houve a necessidade de formar recursos humanos para o atendimento adequado aos estudantes com necessidades específicas que buscassem essas instituições federais. A experiência maior foi desenvolvida do Curso de Especialização “Educação Profissional e Tecnológica Inclusiva”, uma parceria entre a SETEC, o então CEFET Mato Grosso, o INES e o IBC. As dificuldades encontradas estiveram relacionadas a fatores das mais diversas ordens. Desde a formação dos recursos humanos que ministrariam as disciplinas até a composição do material didático-pedagógico, foi tudo construído na “formação em serviço”, pois, além de tudo, não havia referencial teórico para o curso. Foi um desafio complicado de vencer mas, com a colaboração de todos, obtivemos êxito.

Saliente-se o papel de destaque das Instituições Federais de Educação Profissional e Tecnológica como um espaço de viabilização do curso sendo pólos regionais e, por se tratar de formação a distância, disponibilizar seus laboratórios de informática para o alunado (docentes, técnicos, sociólogos, etc.).

Outro fator que enriqueceu a implementação desse curso foi a possibilidade da participação de profissionais de outras instâncias governamentais (secretarias de estado da educação, municipais de educação) além de outras organizações e não somente da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

Além deste, foram desenvolvidos cursos de FIC sobre a Libras, o braille, políticas públicas de inclusão, Tecnologia Assistiva e outros que possibilitaram a instrumentalização dessa Rede Federal para a inclusão, permanência e saída exitosa de pessoas com necessidades específicas em seus cursos.

Com o resultado de algumas dissertações e teses voltadas para uso e desenvolvimento de tecnologia assistiva, os NAPNEs passaram a pesquisar essas ajudas técnicas em seus campi, que teve como resultado:

1. Construção e implementação da “habitação universal”, que, a partir da proposta de desenho universal, foi desenvolvida com acessibilidade para todos, independente de sua condição pessoal. Experiência-piloto do Campus Bento Gonçalves/RS – IFRS;
2. Criação do protótipo do “*Mouse* Ocular”, em que pessoas tetraplégicas, a partir dele, poderão usar o computador. Experiência-piloto do Campus Charqueadas – IFSulRiograndense;
3. Criação dos Centros de Equoterapia para atendimento clínico-terapêutico e, a partir dele, desenvolver: jardins sensoriais, zooterapia e trilhas. Experiência-piloto em 6 campi agrotécnicos: Planaltina/DF, Barbacena/MG, Ceres/GO, Colatina/SC, Rio Verde/GO e Sertão/RS. Há uma proposta de expansão para 2011;
4. Desenvolvimento do PROTA – Programa de Tecnologia Assistiva que conserta bengalas, reglete, punção e outros apoios ao Deficiente Visual. Experiência da UTFPR – Campus Curitiba;
5. Implantação do Centro de Formação e Treinamento de Cães-guia para formação de recursos humanos que multipliquem essa prática e, ao mesmo tempo, reparem cães para esse fim.

Dessa forma, a Rede Federal de EPCT passa a ser, a partir dessa instrumentalização, referência para os outros sistemas não só em infraestrutura instalada mas também como possibilitadora de inclusão social.

Não houve tempo para a implementação do Momento 4, que seria a instrumentalização dos NAPNEs (com recursos multifuncionais e formação de RH) para um melhor atendimento. A SETEC extinguiu a Coordenação de Ações Inclusivas em junho de 2011.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Decreto n. 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulgação da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 26 ago. 2009, p. 3.

BRASIL. *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*. Brasília: Corde, 2007.

BRASIL. Decreto Legislativo n. 186, de 9 de julho de 2008. Ratificação – com equivalência de emenda constitucional–da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 10 jul. 2008. Seção 1, p. 1.

BRASIL. *Tecnologia Assistiva*, Comitê de Ajudas Técnicas–Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2009

BRASIL. *Ação TEC NEP*. Documento-base, 2010

CONFERÊNCIA MUNDIAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS. Declaração de Salamanca. Salamanca, Espanha, 1994.

NORMA BRASILEIRA ABNT NBR 9050. Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos. Segunda edição 31.05.2004 Válida a partir de 30.06.2004.

Sítio consultado

MEC – Ministério da Educação – Disponível em <http://portal.mec.gov.br/>

CONCEITUAÇÃO E ADAPTAÇÕES NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Romeu Sasaki

Resumo

Este capítulo apresenta conceituações antigas e atuais sobre empregabilidade, adaptações razoáveis, ajudas técnicas, desenho universal, paradigmas da integração e da inclusão, acessibilidade e diversos tipos de tecnologia (incluindo tecnologia assistiva e tecnologia da informação e comunicação). Aponta essas conceituações e suas respectivas formas de execução na educação, na habilitação, na reabilitação e no mercado de trabalho, conforme determina a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. E, finalmente, apresenta vários exemplos práticos de ajudas técnicas e adaptações razoáveis.

Introdução

No início da década de 90 do século 20, após o lento declínio do paradigma da integração, que durou 40 anos (1949-1989), surgiu o paradigma da inclusão.

Considerando-se os fatores “educação profissional e tecnológica” e “empregabilidade” em relação à pessoa com deficiência, **pelo paradigma** integrativista (portanto, tradicional), prevaleceu o entendimento de que o

primeiro fator deveria contribuir para a melhoria do segundo. Ou seja, a **empregabilidade** de uma pessoa com deficiência seria melhorada na medida em que ela recebesse uma boa **educação profissional e tecnológica**.

Se, por outro lado, considerarmos um programa de educação profissional e tecnológica pelo **paradigma inclusivista** (portanto, atual), deveremos pautá-lo pelo conceito atual de **empregabilidade**, segundo o qual a empregabilidade resulta da somatória entre as qualidades laborais do candidato e as acessibilidades atitudinal, arquitetônica, metodológica, instrumental, comunicacional e programática da empresa (SASSAKI, 2010d, p.67-68).

Portanto, se a empregabilidade for vista pelo **paradigma integrativista**, a pessoa com deficiência será considerada um candidato não empregável pelas empresas que desconhecem a responsabilidade de prover acessibilidades, em especial as adaptações no local de trabalho.

E, segundo o **paradigma inclusivista**, os recintos e equipamentos dos programas de educação profissional e tecnológica deverão estar adaptados para as necessidades específicas de seus estudantes. Deverão também prepará-los para que exijam a execução de adaptações por parte das empresas onde irão trabalhar. Tais adaptações estão previstas na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, da Organização das Nações Unidas. (BRASIL, 2012).

Desenvolvimento

1. Os conceitos de Empregabilidade

Durante várias décadas, a palavra ‘empregabilidade’ foi sempre pensada como um conjunto de qualidades que a pessoa com ou sem deficiência deveria ter para ser considerada empregável.

Portanto, pelo **conceito antigo**, a empregabilidade faria parte apenas da pessoa. Caberia tão somente ao candidato – e a mais ninguém – a responsabilidade de adquirir, manter e aperfeiçoar suas qualidades de empregável no mercado de trabalho. O entendimento daquilo que seria a empregabilidade foi responsável pela produção de todo tipo de inventários e testes para medir e definir o nível de empregabilidade do candidato a emprego.

Por exemplo, um colegiado composto por 53 empresas e órgãos canadenses, chamado Conference Board of Canada (CANADÁ, 2000, in SASSAKI, 2010b, p. 4-5), chegou a elaborar e divulgar um inventário espetacular sob o título “Employability 2000+” (em tradução livre, “Empregabilidade para os Anos 2000 e Além”). Este inventário traz como subtítulo: “As habilidades que você necessita para entrar, permanecer e progredir no mundo do trabalho, seja trabalhando sozinho ou como parte de uma equipe”.

O inventário está dividido em três seções: Habilidades Fundamentais (qualidades necessárias como base para você se desenvolver mais), Habilidades de Gestão Pessoal (qualidades pessoais, atitudinais e comportamentais que impulsionarão o seu potencial para progredir) e Habilidades de Trabalho em Equipe (qualidades pessoais e atributos necessários para você contribuir à produtividade da empresa).

Nas Habilidades Fundamentais, sentencia o inventário:

Você estará preparado para progredir no mundo do trabalho quando você se tornar capaz de comunicar (5 itens), usar informações (2 itens), usar números (3 itens) e pensar e resolver problemas (9 itens). (CANADÁ, 2000, in SASSAKI, 2010b, p. 4).

Nas Habilidades de Gestão Pessoal, o postulado é:

Você estará capacitado para adquirir maiores possibilidades de sucesso quando conseguir demonstrar atitudes e comportamentos positivos (5 itens), ser responsável (5 itens), ser adaptável (6 itens), aprender continuamente (5 itens) e trabalhar com segurança (1 item). (CANADÁ, 2000, in SASSAKI, 2010b, p. 4-5).

Já no tópico Habilidades de Trabalho em Equipe, o critério estabelecido é de que:

Você estará mais bem preparado para agregar valor aos resultados de uma tarefa, um projeto ou uma equipe quando você for capaz de trabalhar com outros colegas (9 itens) e participar em projetos e tarefas (6 itens). (CANADÁ, 2000, in SASSAKI, 2010b, p. 5).

Portanto, está aí uma verdadeira bateria de qualidades pessoais refletindo o nível de empregabilidade. Como percebemos, o **conceito antigo de empregabilidade** responsabiliza unicamente a pessoa que almeje ser considerada empregável.

O **conceito atual de empregabilidade**, aquele que se compatibiliza com o paradigma da inclusão laboral, é bastante diferente do antigo. Pelo 'conceito inclusivo', a empregabilidade de uma pessoa com deficiência é o resultado da interação que deve ser estabelecida entre o candidato e a função a ser exercida. Portanto, o candidato é responsável por 50% do conceito inclusivo de empregabilidade. Os outros 50% são da responsabilidade da empresa, que deverá assegurar ao candidato a adequação dos seguintes elementos presentes na função a ser desempenhada e no local ou posto de trabalho: acessibilidade arquitetônica e usabilidade (do posto ou local de trabalho, dos equipamentos e ferramentas de trabalho); provisão de modificações (na função, no fluxograma da função, no processamento do trabalho); provisão de tecnologias assistivas e da informação e comunicação; provisão de apoios (material em braile, intérpretes da língua de sinais, ensino de noções básicas da língua de sinais etc.), entre outros. (SASSAKI, 2010b, p. 5).

2. A ONU e as adaptações na escola e no trabalho

Em muitas situações laborais, a execução de **adaptações razoáveis** será um fator crucial para que a inclusão se torne viável. (SASSAKI, 2010, in SASSAKI, 2010a, p. 14-15)

A necessidade de **adaptações razoáveis** como um meio para eliminarmos barreiras, principalmente nos locais de trabalho, é citada inúmeras vezes no texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD), adotada em 2006 pela Assembleia Geral da ONU e que o nosso país ratificou (BRASIL, 2008) e promulgou (BRASIL, 2009).

Por exemplo, no Preâmbulo da CDPD, os Estados Partes, *“reconhecendo a importância da **acessibilidade** aos meios físico, social, econômico e cultural, à saúde, à educação e à informação e comunicação, para possibilitar às pessoas com deficiência o pleno gozo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais (item v)”, se declaram “convencidos de que uma convenção internacional geral e integral para promover e proteger os direitos e a dignidade das pessoas com deficiência prestará significativa contribuição para corrigir as profundas desvantagens sociais das pessoas com deficiência e para promover **sua participação na vida econômica, social e cultural, em igualdade de oportunidades**, tanto nos países em desenvolvimento como nos desenvolvidos (item y)”. (BRASIL, 2012). (grifos meus).*

Em seguida, no Artigo 2, a CDPD define **adaptações razoáveis** como *“as modificações e os ajustes necessários e adequados que não acarretem ônus desproporcional ou indevido, quando requeridos em cada caso, a fim de assegurar que as pessoas com deficiência possam gozar ou exercer, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, todos os direitos humanos e liberdades fundamentais”.* (BRASIL, 2012).

A fim de esclarecer mais sobre as **adaptações razoáveis** sem excluir as **ajudas técnicas**, a CDPD define, no Artigo 2, o conceito de desenho universal como o principal critério a ser utilizado no planejamento e

execução dos referidos ajustes e modificações, definindo-o como “a concepção de produtos, ambientes, programas e serviços a serem usados, até onde for possível, por todas as pessoas, sem necessidade de **adaptação** ou **projeto específico**. O **desenho universal** não excluirá as **ajudas técnicas** para grupos específicos de pessoas com deficiência, quando necessárias”. (BRASIL, 2012) (grifos meus).

No Artigo 4, item f, os Estados Partes se comprometem a “realizar ou promover a pesquisa e o desenvolvimento de produtos, serviços, equipamentos e instalações com desenho universal (...), que exijam **o mínimo possível de adaptação e cujo custo seja o menor possível**, destinados a atender às necessidades específicas de pessoas com deficiência, a promover sua disponibilidade e seu uso e a promover o desenho universal quando da elaboração de normas e diretrizes”. (BRASIL, 2012) (grifos meus).

Encontramos no Artigo 5, item 3, a garantia de que “a fim de promover a igualdade e eliminar a discriminação, os Estados Partes adotarão todas as medidas apropriadas para garantir que a **adaptação razoável** seja oferecida”. (BRASIL, 2012) (grifo meu).

O objetivo das **adaptações razoáveis** é tornar acessíveis para as pessoas com deficiência os ambientes, os equipamentos e as ferramentas de trabalho. A acessibilidade constitui um dos princípios da CDPD, conforme o Artigo 3, item ‘e’ (BRASIL, 2012).

De acordo com o Artigo 27, item 1-i, “os Estados Partes adotarão medidas para “assegurar que adaptações razoáveis sejam feitas para pessoas com deficiência no local de trabalho”. (BRASIL, 2012).

Na área da **educação** de pessoas com deficiência, conforme Artigo 24, item 2-c, os Estados Partes deverão assegurar “**adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais sejam providenciadas**” (BRASIL, 2012) (grifos meus) e que, de acordo com o Artigo 24, 5, “as pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino superior em geral, treinamento profissional de acordo com sua vocação, educação para adultos e formação

*continuada, sem discriminação e em igualdade de condições” (...), garantindo, para tanto, “a provisão de **adaptações razoáveis** para pessoas com deficiência” (BRASIL, 2012) (grifo meu).*

O conceito de **ônus indevido**, de acordo com a Comissão de Oportunidades Iguais de Emprego, do governo federal americano, se refere à dificuldade financeira e às **adaptações** que sejam indevidamente extensivas ou disruptivas ou que fundamentalmente alterariam a natureza ou a operação da empresa. (SASSAKI, 2010a, p. 17). Este entendimento foi acolhido na CDPD ao definir que as **adaptações “não acarretem ônus desproporcional ou indevido”** (BRASIL, 2012, artigo 2) (grifos meus).

3. Adaptações com tecnologia

A CDPD contempla profusamente o uso de **tecnologias** como recursos de apoio ao desempenho das pessoas com deficiência em todos os contextos da sociedade. Assim, a CDPD—este primeiro tratado internacional de direitos humanos do século 21—veio a disciplinar o uso de **produtos e procedimentos tecnológicos**, já sonhados desde a década de 80 em várias partes do mundo. (SASSAKI, 2010a, p. 15)

Por exemplo, o jornal *International Rehabilitation Review*, da Rehabilitation International, publicou um monumental artigo escrito por John F. Moses (MOSES, 1988, in SASSAKI, 2010a, p. 15) sobre o impacto das novas tecnologias no emprego de pessoas com deficiência. O artigo veio ilustrado com um interessante cartum, abaixo reproduzido:



Cartum publicado em 1986 pelo Departamento do Trabalho da Nova Zelândia.

Como adendo ao artigo de Moses, a Rehabilitation International (SASSAKI, 2010a, p. 15) preparou uma bibliografia comentando 49 publicações sobre este assunto. Mas, as seguintes publicações não constaram naquela bibliografia:

- O livro *“Adapting work sites for people with disabilities: ideas from Sweden”*, escrito por Gerd Elmfeldt e outros (ELMFELDT et al, 1981, in SASSAKI, 2010a, p. 15), enriquecido com fotos e ilustrações de tecnologias nos locais de trabalho.
- O artigo **“Technology: a tool to facilitate the career development and employment of hearing impaired individuals”**, de autoria de Jack R. Clarcq (CLARCQ, 1983, in SASSAKI, 2010a, p. 15), do Instituto de Tecnologia de Rochester, Nova York. O autor relata o processo de desenvolvimento de carreira de pessoas surdas, no contexto da aquisição de competências técnicas, pessoais, sociais e comunicacionais para ingressar e permanecer no local de trabalho com **tecnologias e adaptações razoáveis**.
- A Organização Internacional do Trabalho publicou o livro *“Adaptation of jobs and the employment of the disabled”* (OIT, 1984), traduzida para o português e publicada no Brasil 13 anos depois (SASSAKI, 2010a, p. 15). Esta publicação também contém fotos e ilustrações de **tecnologias** para o trabalho.

Voltando à CDPD no que ela defende a provisão de **tecnologias**, no Artigo 4, item ‘g’, constatamos que, para atingir a acessibilidade, os Estados Partes se comprometem a *“realizar ou promover a pesquisa e o desenvolvimento, bem como a disponibilidade e o emprego de novas tecnologias, inclusive as **tecnologias da informação e comunicação, ajudas técnicas para locomoção, dispositivos e tecnologias assistivas, adequados a pessoas com deficiência, dando prioridade a tecnologias de custo acessível”*** (BRASIL, 2012). E, conforme Artigo 4, item ‘h’, também a *“propiciar informação acessível para as pessoas com deficiência a respeito de **ajudas***

técnicas para locomoção, dispositivos e tecnologias assistivas, incluindo novas tecnologias bem como outras formas de assistência, serviços de apoio e instalações” (BRASIL, 2012). (grifos meus).

Conforme estabelece o Artigo 20, *“Os Estados Partes tomarão medidas efetivas para assegurar às pessoas com deficiência sua mobilidade pessoal com a máxima independência possível: Facilitando às pessoas com deficiência o acesso a **tecnologias assistivas, dispositivos e ajudas técnicas** de qualidade, e formas de assistência humana ou animal e de mediadores, inclusive tornando-os disponíveis a custo acessível” (BRASIL, 2012, item ‘b’); incentivando entidades que produzem **ajudas técnicas** de mobilidade, **dispositivos e tecnologias assistivas** a levarem em conta todos os aspectos relativos à mobilidade de pessoas com deficiência” (BRASIL, 2012, item ‘d’). (grifos meus).*

Quanto à questão da habilitação e reabilitação, a CDPD afirma, no Artigo 26, item 3, que *“os Estados Partes promoverão a disponibilidade, o conhecimento e o uso de **dispositivos e tecnologias assistivas**, projetados para pessoas com deficiência e relacionados com a habilitação e a reabilitação” (BRASIL, 2012). (grifos meus).*

No campo da cooperação internacional, de acordo com o Artigo 32, item 1–d, os Estados Partes adotarão medidas dentre as quais a de *“propiciar, de maneira apropriada, assistência técnica e financeira, inclusive mediante facilitação do acesso a **tecnologias assistivas e acessíveis** e seu compartilhamento, bem como por meio de transferência de **tecnologias.**” (BRASIL, 2012). (grifos meus).*

4. Princípios metodológicos da adaptação: Escola e Trabalho

A Learning Disabilities Association of America estabeleceu que *“as **adaptações** precisam levar em consideração tanto as limitações físicas da pessoa quanto os métodos alternativos de desempenhar tarefas ou atividades*

que permitam pessoas com deficiência participar sem comprometer resultados” (LDAA, s/d, in SASSAKI, 2010c, p. 13). (grifo meu).

Por sua vez, Dale Susan Brown (BROWN, 2000, in SASSAKI, 2010c, p. 13) apresenta os princípios que podem ajudar a criar e implementar **adaptações** de baixo custo para pessoas com qualquer tipo de deficiência, **adaptações** essas reformuladas por mim, conforme segue:

1. Analise a tarefa que lhe apresenta problema. Defina a exata natureza do problema.
2. Analise o aspecto da sua deficiência que esteja contribuindo para aumentar o problema.
3. Crie soluções (**adaptações**) usando a técnica do brainstorming. Considere alterações no ambiente de trabalho, seu estilo de trabalho, seu estilo de comunicação e do seu supervisor, e a tarefa propriamente dita.
4. Implemente uma das soluções. Se não der certo, implemente outra.
5. Avalie se a **adaptação** está atendendo às suas necessidades. Compartilhe feedback com o seu supervisor e implemente os ajustamentos necessários na rotina do seu trabalho a fim de obter sucesso.

Segundo a Learning Disabilities Association of America, os princípios das **adaptações razoáveis** são os seguintes: *“(1) As **adaptações** devem ser individualizadas, (2) As necessidades individuais da pessoa com deficiência devem ser atendidas na mesma extensão das necessidades de pessoas sem deficiência, (3) As modificações podem ser feitas em programas comuns ou a provisão de programa diferenciado poderá ser necessária” (LDAA, s/d, in SASSAKI, 2010c, p. 13). (grifo meu).*

5. Exemplos de Ajudas Técnicas e Adaptações Razoáveis

A *Learning Disabilities Association of America* cita como exemplos de **ajudas técnicas** “a provisão de leitores, a provisão de textos em áudio, as mudanças nas formas como os testes e exames são realizados, a provisão de professores auxiliares, e o sentar-se na primeira fila em salas de aulas” (LDAA, s/d, in Sasaki, 2010c, p. 12).

Para Feldblum (FELDBLUM, s/d, in SASSAKI, 2010c, p. 12), as **adaptações razoáveis** incluem, entre outras, reestruturação do trabalho, modificação da programação do trabalho, redesignação de trabalhador para outra função, aquisição ou modificação de equipamentos e dispositivos, modificação do material de treinamento, provisão de leitores e intérpretes de língua de sinais. Deverá haver, para o empregador, flexibilidade na determinação para ele fazer uma **adaptação razoável**. No interessante artigo “*Job accommodations for people with learning disabilities*”, Dale Susan Brown (BROWN, 2000, in SASSAKI, 2010c, p. 12) revela que o órgão federal Job Accommodation Network, citada por Miguez (MIGUEZ, 1993, in SASSAKI, 2010c, p. 12) catalogou mais de 200.000 soluções práticas de **adaptação** para problemas que podem dificultar ou impedir o pleno funcionamento de pessoas com deficiência no local de trabalho. Essa quantidade contempla todas as categorias de deficiência (física, intelectual, visual, auditiva, psicossocial e múltipla). Permeando todas as categorias, as dificuldades de aprendizagem estão sujeitas às barreiras nos locais e processamentos de trabalho.

Brown relaciona 79 soluções de **adaptação e ajuda técnica** de baixo custo para trabalhadores com dificuldades de aprendizagem. Dessas soluções, selecionei as seguintes:

Problema: Você tem dificuldade em seguir instruções faladas.

Adaptações:

- Peça às pessoas para lhe passar as informações importantes devagar e claramente e em local silencioso.
- Peça que lhe passem as instruções por escrito.
- Solicite que lhe passem as instruções mais tarde por e-mail.
- Peça que lhe demonstrem as tarefas e observe a demonstração.
- Anote as instruções e peça ao supervisor para revisar a anotação.
- Repita as instruções ao supervisor e confira se a sua interpretação estava correta.
- Grave em áudio os procedimentos e instruções importantes, podendo depois ouvi-los e aprendê-los.

Problema: Você esquece os prazos de entrega das tarefas.

Adaptações:

- Obtenha um *software* de computador que lhe permita programar lembretes em seu *notebook*.
- Use um organizador de voz para lembrar os eventos programados. Alguns sistemas de correio telefônico possuem campainhas que tocam no horário desejado e até repetem a mensagem do lembrete.
- Peça ao supervisor para lembrar você dos prazos ou para revisar prioridades e prazos regularmente.

Problema: Você tem dificuldade em fazer mais de uma tarefa ao mesmo tempo em que é interrompido pelos colegas de trabalho.

Adaptações:

- Coloque no uniforme de trabalho a etiqueta adesiva “Por favor, não perturbe” quando você realmente precisa trabalhar sem ser interrompido.
- Anote o que você estava fazendo quando foi interrompido, para que possa continuar o trabalho logo em seguida.
- Execute uma tarefa por vez. Não comece outra tarefa enquanto não terminar a que começou a fazer.
- Tome a iniciativa de telefonar ao invés de ficar esperando que os outros liguem para você.

Problema: Você tem dificuldade em ler mensagens escritas a mão ou em escrever mensagens.

Adaptações:

- Use computadores.
- Use computador ativado por voz (você fala e ele digita).
- Dite para um colega o que você precisaria escrever.
- Ensine os outros a ler a sua escrita.
- Fale em vez de escrever.
- Use sistemas de correio de voz que lhe permitam enviar mensagem a um grupo de pessoas em vez de digitar mensagens.
- Use um *notebook* para fazer anotações.

Problema: Você se distrai facilmente quando trabalha em espaços abertos.

Adaptações:

- Peça que transfiram sua tarefa para um espaço mais fechado.
- Consga que possa fazer parte do trabalho em casa.
- Solicite que possa trabalhar em locais distantes de barulho (máquinas, ruídos do tráfego etc.).
- Consga que salas de arquivos, escritórios privativos, áreas para estoques de mercadorias sejam utilizados como espaços alternativos para executar suas tarefas.

Conclusão

Foi mostrado neste capítulo que a quebra de paradigma, passando da **visão integrativa** para a **visão inclusivista–ocorrida** no início da primeira década do século 21 -, foi fundamental para o grande avanço que conquistamos no campo da **educação profissional e tecnológica**. O novo paradigma inverteu o processo integrativista, no qual a educação profissional e tecnológica das pessoas com deficiência se voltava para tentar adaptar estas pessoas ao sistema educacional, considerando que o fator “deficiência” era a causa das suas dificuldades de inserção escolar e de aprendizagem. Este entendimento levou, e ainda leva, muitos educadores a se preocuparem com as coisas que o aluno com deficiência não conseguia fazer por causa da deficiência e, na sequência, a concluírem que o aluno não foi capaz de se adaptar ao sistema. Mas, as práticas integrativas deixaram boas lições importantes sobre o que não fazer, o que não deu certo etc. Estas lições acabaram mostrando que outras práticas deveriam ser idealizadas e executadas. Então, foi ficando claro, no mundo inteiro, que os sistemas comuns da sociedade precisariam ser modificados, adaptados,

adequados às habilidades, potencialidades, necessidades e preferências das pessoas, com ou sem deficiência. Este novo processo, ao mesmo tempo inclusivo e inclusivista, se utiliza de **ferramentas, equipamentos, apoios, ajudas técnicas, tecnologias** e outros recursos para adaptar e adequar a sociedade para que qualquer pessoa possa nela existir, funcionar, trabalhar, estudar, divertir-se, enfim viver com **acessibilidade ampla, irrestrita e total**. A diferença entre **adaptar** e **adequar** está em que, quando o ambiente físico ou humano e um ordenamento jurídico ou programático ainda existem com barreiras, **nós os adaptamos** e, ao concebermos um futuro ambiente físico ou humano e um ordenamento jurídico ou programático, **nós os adequamos** já sem barreiras.

REFERÊNCIAS

BRASIL. *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*. 4ª edição. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos/Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2012.

_____. Decreto Legislativo n. 186, de 9 de julho de 2008. Ratificação – com equivalência de emenda constitucional – da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 10 jul. 2008. Seção 1, p. 1.

_____. Decreto n. 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulgação da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 26 ago. 2009, p. 3.

BROWN, Dale Susan. *Job accommodations for people with learning disabilities*. Cornell University, 2000.

CANADÁ. *Employability Skills 2000+*. Ottawa: Conference Board Canada, 2000.

CLARCQ, Jack R. Technology: a tool to facilitate the career development and employment of hearing impaired individuals. *Journal of Rehabilitation*, v. 49, n. 3, jul./set. 1983, p.31-34 e 72.

ELMFELDT, Gerd e outros. *Adapting work sites for people with disabilities: ideas from Sweden*. Bromma: The Swedish Institute for the Handicapped, e Nova York: World Rehabilitation Fund, 1981.

FELDBLUM, Chai. *ADA employment requirements*. EUA: American Civil Liberties Union, s/d.

LDAA. *A guide to Section 504: How it applies to students with learning disabilities and attention deficit and hyperactivity disorder*. Pittsburgh: Learning Disabilities Association of America, s/d.

MIGUEZ, Joy R. *Will the Americans with Disabilities Act have an impact on hiring persons with disabilities?* Trabalho apresentado à University of Southwestern Louisiana. Lafayette, 28 abr. 1993.

MOSES, John. Preparing for the brave new workplace: the impact of new technology on the employment of people with disabilities. *International Rehabilitation Review*, Nova York, v. XXXIX, n. 2 e 3, dez. 1988, p. 7-9.

OIT. *Adaptação de ocupações e o emprego do portador de deficiência*. Brasília: Corde, 1997.

ONU. *The concept of reasonable accommodation in selected national disability legislation*. Documento preparado pelo Departamento de Assuntos Econômicos e Sociais em 7/12/2005 para a reunião do Comitê Ad Hoc da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, realizada de 16/1 a 3/2/2006. Nova York: Nações Unidas, 2005. Disponível em <http://www.un.org/esa/socdev/enable/rights/ahc7bkgndra.htm>

REHABILITATION INTERNATIONAL. *International Rehabilitation Review*, Nova York, v. XXXIX, n. 2 e 3, dez. 1988.

SASSAKI, Romeu Kazumi. *Inclusão: construindo uma sociedade para todos*. 8ª edição. Rio de Janeiro: WVA, 2010d.

_____. *Adaptações razoáveis sob o crivo inclusivista*. *Reação*, São Paulo, ano XIV, n. 76, set./out. 2010c.

_____. *Pessoas com deficiência: empregabilidade*. Rio de Janeiro: Instituto Muito Especial, 2010b.

_____. *Adaptações razoáveis sob o crivo inclusivista*. *Reação*, São Paulo, ano XIV, n. 75, jul./ago. 2010a.

ATENDIMENTO AOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA FÍSICA NA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA

Wanderley Flor da Rosa

Resumo

Atualmente, muito se tem falado sobre inclusão, um termo que aparenta estar na moda. Mas de fato, o que é inclusão? Quais suas implicações? Inclusão na sociedade, ou no mercado? E no contexto educacional, como praticar a inclusão? E especificamente sobre Deficiência Física, como a sociedade (o mercado) e a escola devem se portar? Estas são algumas reflexões exploradas neste breve texto, algumas possuem respostas, outras, estão em construção.

Introdução

A Inclusão pode ser definida, de acordo com Sasaki (2006) como o processo de adequação da sociedade às necessidades de todos os seus componentes, para que os mesmos, estando nela incluídos, possam exercer plenamente a sua cidadania. Ou seja, é da interação entre Sociedade e Pessoas com Deficiência que a inclusão é viabilizada.

Os princípios norteadores da Inclusão, a despeito da diversidade humana, devem estar pautados na aceitação das diferenças individuais, assim como na valorização de cada sujeito, no respeito e convivência, valorizando a cooperação entre pessoas. A equiparação de oportunidades,

que é o processo por intermédio do qual os sistemas gerais da sociedade (meio físico, habitação, transporte, serviços sociais, serviços de saúde, serviços educacionais e oportunidades de trabalho, a vida cultural e social, as instalações esportivas e de recreação, etc.) devem ser viabilizados de forma a ser acessível a todos. Dessa maneira, uma sociedade inclusiva seria um modelo de rejeição zero, que consistiria em não rejeitar uma pessoa, por qualquer que seja a razão, seja pelo fato de possuir uma deficiência ou por causa do grau de severidade da mesma (SASSAKI, 2006).

Desenvolvimento

O mundo do trabalho, num sistema capitalista, é um meio notadamente marcado como preconceituoso e discriminatório. Como uma consequência indesejável do abismo existente entre o mundo do trabalho e as instituições especializadas no atendimento de Pessoas com Deficiência tem sido a quase total dificuldade enfrentada pelos usuários no ato de conseguir a empregabilidade.

Hoje, existe o discurso de que o mercado de trabalho está mais sensibilizado e conscientizado sobre as questões que envolvem as deficiências, mas, constata-se na prática, que não o suficiente para incluir de fato essas pessoas, mesmo as qualificadas profissionalmente. A preparação profissional insuficiente e inadequada dos usuários das instituições especializadas no trabalho com Pessoas com Deficiência e questões das ordens arquitetônicas e atitudinais das empresas no trato de trabalhadores com deficiência reforçam a problemática.

Outra conceituação de Inclusão, também social, seria o processo pelo qual a sociedade se adapta visando estar preparada para receber de forma plena em seus sistemas sociais as pessoas com necessidades específicas, que se preparam e se tornam aptas para assumir de forma plena seus papéis

na sociedade (SASSAKI, 2006). Caberia, entretanto, às empresas (como as representantes do “mundo do trabalho”) eliminar as barreiras físicas e atitudinais para que as pessoas com necessidades específicas possam ter acesso integral ao trabalho. Pode-se afirmar, portanto, que há inclusão de fato quando a empresa não exclui funcionários ou candidatos a emprego em função de atributos individuais do tipo: etnia, gênero, cor, nacionalidade, deficiência (física, mental, visual, auditiva ou múltipla), aparência (gorda, magra, bonita, feia, alta, baixa), idade, dentre outros. Ou seja, todos os empregados trabalham juntos em uma instituição inclusiva, apresentando ou não atributos diferenciais individuais.

Do ponto de vista das empresas, benefícios podem ser obtidos, dependendo do grau de empenho e investimento visando à implementação de ações concretas que levem à inclusão social no ambiente de trabalho, como: melhoria nas relações de trabalho, aumento da produtividade com qualidade, elevação da satisfação de empregados e dirigentes. Outra observação importante no contexto competitivo do mercado, embora se apresentando como uma das contradições do sistema, a implementação de uma política de inclusão pode levar também à melhoria da imagem da empresa perante a comunidade, melhorando sua competitividade.

Empresas inclusivas deveriam ser motivadas a contratar pessoas com deficiência por acreditarem que a presença da diversidade humana é um fator estratégico no objetivo de serem mais produtivas, criativas e até mais competitivas, não sob a ameaça de um sistema legal de cotas, mas de forma espontânea. O ideal seria a transformação da sociedade como um todo. Porém, dentro de um contexto capitalista e liberal, as ações e alternativas definidas em uma multiplicidade de leis, documentos nacionais e internacionais, políticas sociais, etc, quaisquer ações tomadas também serão liberais, uma vez que a transformação radical da sociedade não está em questão.

Tradicionalmente a deficiência tem sido visto como um problema, do indivíduo e, por isso, o próprio indivíduo teria que se adaptar à sociedade ou ele teria que ser mudado por profissionais através da reabilitação ou cura (Fletcher, 1996). Superado o modelo caritativo, no modelo médico a deficiência ganha certa visibilidade, mas passa a ser tratada como um problema do indivíduo, portanto, neste paradigma cabe a ele se adaptar à sociedade, e não o contrário. Esta se considerava estar pronta, adequada à grande maioria das pessoas. O diferente, neste caso, a pessoa com deficiência, é que teria que aceitar e fazer o que fosse necessário para se adequar a esta realidade, ou então, teria que se submeter aos profissionais da reabilitação ou da cura para que pudesse chegar o mais próximo possível do que seria considerado como normal.

Atualmente, pode-se afirmar que a consciência das características funcionais das deficiências, especialmente as físicas, contribui para a reversão de preconceitos com esta população. O ideal seria conhecer as implicações vislumbrando as potencialidades.

Segundo o Ministério da Educação, deficiência física corresponde a “diferentes condições motoras que acometem as pessoas comprometendo a mobilidade, a coordenação motora geral e da fala, em consequência de lesões neurológicas, neuromusculares, ortopédicas, ou más formações congênicas ou adquiridas”.

A seguir, alguns exemplos de lesões que podem levar à deficiência física:

- Lesões neurológicas–referem-se à deterioração ou lesão do sistema nervoso, como a paralisia cerebral, lesão medular e traumatismo cranioencefálico.
- Lesões neuromusculares – compreendem em alterações que afetam o funcionamento adequado dos músculos, as mais comuns são as distrofias musculares progressivas.

- Lesões ortopédicas ou osteoarticulares- caracterizam-se por provocar destruição, deformidade ou processo inflamatório comprometendo os ossos e/ou articulações, como a artrite e osteogênese imperfeita.

A deficiência física quanto ao tempo de aquisição ou à duração pode ser:

1. Congênita (já presente no nascimento) ou adquirida (adquirida após o nascimento);
2. Aguda (manifestação intensa) ou crônica (manifestação de longa duração, sem quadro intenso);
3. Permanente (não vai mais desaparecer ou curar) ou temporária (presente por um certo período, depois do qual pode desaparecer ou ser curada); e
4. Progressiva (que evolui) ou não-progressiva (que não progride).

Quanto ao comprometimento a função física pode-se apresentar sob a forma de:

1. Tetraplegia/ tetraparesia – envolvimento dos quatro membros
2. Triplegia/ triparesia – envolvimento dos três membros
3. Paraplegia/paraparesia – envolvimento dos membros inferiores
4. Hemiplegia/hemiparesia – envolvimento de um lado do corpo (direito ou esquerdo)
5. Monoplegia/monoparesia – envolvimento de um membro do corpo.

A terminação plegia corresponde a ausência total de movimento e parestesia a existência de movimentos residuais.

Considerando a variedade, a quantidade e a complexidade das deficiências físicas, torna-se difícil de se retratar todas elas. A seguir são apresentadas apenas as deficiências físicas mais comuns, com algumas de suas causas e implicações.

Deficiências neurológicas:

Poliomielite

A poliomyelite, também chamada por pólio ou paralisia infantil é uma doença aguda, provocada por um vírus (poliovírus) que ataca a medula, destruindo as células motoras. O vírus geralmente se aloja na coluna anterior da medula, provocando seqüelas como paralisia nas áreas motoras correspondentes, preservando, entretanto, a sensibilidade. O conhecimento destes fatores pode auxiliar no entendimento das reais necessidades da pessoa com poliomyelite, visando a adequação ou mesmo a criação de equipamentos que facilitem a vida diária.

Traumatismo cranioencefálico–TCE

Caracteriza-se por uma lesão traumática na cabeça (crânio). O TCE pode produzir ou não sintomas de déficit neurológico, evoluindo sem deixar sequelas. Os comprometimentos físicos envolvem falta de coordenação, dificuldade para planejar e estabelecer a seqüência de movimentos, espasticidade muscular (tônus aumentado nos músculos), dores de cabeça, distúrbios de fala, paralisia e crises convulsivas, além de uma série de comprometimentos sensoriais (que englobam problemas de visão e audição).

Os comprometimentos sociais, emocionais e comportamentais podem abarcar, entre outros: variações de humor, falta de motivação, baixa autoestima, egocentrismo, incapacidade de monitorar a si mesmo, dificuldade de controlar impulsos, depressão, disfunção sexual, riso ou choro excessivo e dificuldade de relacionamento com os demais.

Lesão Medular

Lesão medular é o termo comumente utilizado para se referir a qualquer dano que ocorre na medula espinhal. O trauma ou doenças que altere a função medular produz, como conseqüência, além de déficits sensitivos e motores, alterações viscerais, sexuais e tróficas. A medula espinhal corresponde a uma via de comunicação entre as diversas partes do corpo e o cérebro e é um centro regulador que controla funções como a respiração, circulação, a bexiga, intestino, controle térmico e a atividade sexual.

O grau da lesão pode ser classificado como: completa, quando atinge todas as vias motoras e sensitivas (plegia), e incompleta: quando compromete somente algumas vias motoras e sensitivas (paresia).

Agregada a perda da motricidade e sensibilidade a lesão medular pode gerar outras complicações no organismo

Espinha bífida

Defeito congênito caracterizado pela formação incompleta da medula espinhal e das estruturas que protegem a medula. O nome está relacionado ao fechamento inapropriado do processo espinhoso.

Paralisia Cerebral

Corresponde ao resultado de um dano cerebral que leva uma perturbação do controle da postura e movimento do corpo. A Paralisia Cerebral (PC) não é uma doença, não é progressiva e quase sempre resultado de falta de oxigenação ao cérebro, o qual ocorre no período da infância.

Cerebral quer dizer que a área atingida é o cérebro e paralisia refere-se ao resultado do dano ao cérebro, provocando dificuldades em controlar os músculos ou articulações. As crianças que têm paralisia cerebral podem ter dificuldades para andar, falar, comer ou brincar da mesma forma que a maioria das outras crianças.

A pessoa com a paralisia cerebral possui inteligência normal, ou mesmo até acima do normal, mas também pode apresentar atraso intelectual, não só devido às lesões cerebrais como também pela falta de experiências conseqüentes e resultantes da sua deficiência. Os espasmos faciais e a deficiência na fala, relacionada ao descontrole dos movimentos, podem dar uma aparência de atraso mental que na realidade não existe. Por vezes, aliados aos problemas motores, problemas visuais, de audição e cognitivos podem estar associados à paralisia cerebral.

Deficiências neuromusculares

As deficiências neuromusculares compreendem alterações que afetam o funcionamento adequado dos músculos. A Distrofia Muscular Progressiva (DMP) caracteriza-se por uma degeneração progressiva do tecido muscular. Deficiências neuromusculares podem atingir crianças e adultos de ambos os sexos, todas afetam a musculatura, mas os músculos atingidos podem ser diferentes de acordo com o tipo de distrofia.

Deficiências osteoarticulares

As deficiências osteoarticulares caracterizam-se por provocar destruição, deformidade ou processo inflamatório comprometendo os ossos e/ou articulações. Um exemplo é a osteogênese imperfeita, mas conhecida por ossos quebradiços.

A osteogênese imperfeita é um problema hereditário no qual a formação dos ossos é defeituosa. Uma causa desconhecida provoca um defeito na matriz protéica das fibras de colágeno, e esse defeito reduz a quantidade de cálcio e fósforo (sais dos ossos), o que por sua vez, provoca o enfraquecimento da estrutura óssea. Os ossos se tornam quebradiços. Quando cicatrizam, assumem uma aparência mais curta e arqueada.

Má formação congênita ou adquirida

Um exemplo de má formação congênita, ou adquirida, pode ser o caso de uma amputação. O termo amputação designa a perda de um membro inteiro ou de um segmento específico do membro. As amputações podem ser classificadas em adquiridas e congênitas.

As amputações adquiridas podem resultar de doença, tumor ou trauma. As congênitas ocorrem quando o feto não se desenvolve de forma correta nos três primeiros meses de gestação. Na maioria dos casos, as causas da ausência congênita de um membro, total ou parcial, são desconhecidas.

De modo geral, existem dois tipos de deformidades congênitas. Em um dos tipos, o segmento medial do membro está ausente, mas as partes proximal e distal estão intactas. Esse fato é conhecido como focomelia. Nesse caso, a mão ou o pé estão diretamente ligados ao ombro ou ao quadril, sem o restante das estruturas anatômicas.

O outro tipo de deficiência é semelhante à amputação cirúrgica, na qual não há estruturas normais – como mãos ou dedos – abaixo do segmento que falta. Entretanto, em muitos casos, brotos semelhantes a dedos podem estar presentes.

A despeito de todas estas variedades de tipos de deficiência, infelizmente o tema da deficiência ainda possui muito pouca visibilidade nas políticas para o desenvolvimento e redução das diferenças e desigualdades. Conseqüentemente o tema é excluído dos programas e projetos nestas áreas. Fica demonstrada a existência do que é denominado de “ciclo de invisibilidade” da deficiência.

Durante décadas, a sociedade conviveu passivamente com a existência deste “ciclo de invisibilidade” da deficiência. O que isso significa? Que antigamente não havia deficientes? Ou não que não existiam tantos quanto hoje? Não, de forma alguma. A deficiência, mais precisamente, a pessoa com deficiência, ficava “escondida”, havendo, portanto, uma invisibilidade desses sujeitos. E qual a conseqüência disso?

A conseqüência do ciclo de invisibilidade é que, como a pessoa com deficiência não aparece, porque está “escondida num cômodo de trás”, a comunidade tem a percepção de que não precisa fazer nada, alterar nada, pois tudo ocorre dentro dos padrões estabelecidos como normais ou mesmo naturais. Não há, portanto, serviços e tão pouco inclusão, já que se pressupõe que todos estão inseridos na comunidade e esta não necessita ser alterada. A discriminação e a falta de conscientização permanece num processo contínuo de manutenção do status quo, processo que é cíclico.

Atividades/pesquisas desenvolvidas

Com relação à inclusão, no atual momento que passa a educação brasileira, é mister considerar a pessoa com deficiência física como um sujeito que possui especificidades que o diferencia dos demais estudantes,

mas capaz sim de responder com competência às exigências do meio (competitivo e excludente), desde que, obviamente, lhes sejam oferecidas e garantidas as condições mínimas para tal.

A escola, por meio de ações conjuntas com seus gestores, educadores, funcionários, estudantes e pais, deve promover a política de inclusão, a acessibilidade, atuar na remoção das barreiras arquitetônicas, promover adaptações de seu mobiliário, e ainda atuar na produção de materiais didático-pedagógicos adaptados de acordo com suas necessidades educacionais de seus estudantes.

Em relação aos aspectos pedagógicos, muitos recursos podem ser utilizados, desde a exploração dos movimentos residuais de cada estudante com deficiência física, considerando suas necessidades, seja para aplicação educacional e profissional, como nas atividades da vida diária. Esses recursos também são conhecidos por Ajudas Técnicas ou Tecnologias Assistivas. No entanto, é recomendado sempre um parecer de um profissional como um terapeuta ocupacional ou mesmo fisioterapeuta visando as recomendações para um uso adequado. Alguns exemplos de Ajudas Técnicas que visam auxiliar nos movimentos residuais são: pulseira com peso – colocada no pulso para inibir os movimentos involuntários, muito presentes em pessoas com paralisia cerebral, ou adaptação no *mouse* para facilitar o duplo clique, dentre outros.

Das categorias de Tecnologias Assistivas que podem ser úteis para pessoas com deficiência física destacam-se: Auxílios para a vida diária, CAA (CSA) Comunicação aumentativa (suplementar) e alternativa, Recursos de acessibilidade ao computador, Sistemas de controle de ambiente, Projetos arquitetônicos para acessibilidade, Órteses e próteses, Adequação Postural, Auxílios de mobilidade, Adaptações em veículos.

Observe que a maioria das categorias de Tecnologia Assistiva podem ajudar a resolver problemas associados à Deficiência Física. Neste contexto, é necessário chamar a atenção para o fato de que a Rede Federal de Educação

Tecnológica pode, e deve, atuar de forma incisiva na pesquisa e na produção de Tecnologia Assistiva, nas diversas categorias elencadas acima.

Algumas pessoas com deficiência física mais comprometidas fisicamente, requerem acompanhamento de um professor ou até mesmo de um monitor dentro da sala de aula para acompanhar as aulas e resolver as tarefas. A composição de uma equipe multiprofissional pode ser necessária também e está prevista no Parecer CNE/CEB nº 17/2001.

Abaixo algumas sugestões para adaptação nas aulas (SASSAKI, 1997), quanto ao:

Tamanho–Adapte o número de itens que você espera que o estudante aprenda ou complete.

Tempo–Adapte o tempo designado e permitido para a aprendizagem, a realização de tarefas ou a avaliação.

Nível de apoio–Aumente a quantidade de assistência pessoal para um determinado estudante.

Input–Adapte a maneira como o ensino é passado para o estudante. Use diferentes recursos visuais. Planeje exemplos mais concretos. Propicie atividades práticas. Coloque estudantes em grupos cooperativos.

Dificuldade–Adapte o nível de habilidade, o tipo de problema ou as regras sobre como o estudante poderá abordar a sua tarefa.

Permita o uso de equipamentos auxiliares. Simplifique as instruções da tarefa. Mude as regras para atender as necessidades do estudante.

Output–Adapte o como o estudante poderá responder ao ensino.

Permita-lhe dar respostas orais. Use um caderno de “comunicação estudante-professor” com alguns estudantes. Permita que os estudantes demonstrem conhecimento usando materiais práticos.

Participação–Adapte a extensão em que um estudante é ativamente envolvido na tarefa.

Metas alternativas- Adapte as metas ou as expectativas de resultados utilizando os mesmos materiais.

Conteúdo e forma–Ensine de modo diferente usando materiais diferentes a fim de atender as metas individuais do estudante.

A flexibilização e a adequação curricular e da avaliação também podem existir, o ideal é adaptar metodologias e equipamentos para que o estudante com deficiência possa participar conjuntamente das mesmas atividades com os demais estudantes.

Conclusão

A educação e o trabalho devem ser considerados hoje como constituintes da formação de todo indivíduo, com ou sem deficiência. Porém, na sociedade contemporânea, a educação e o trabalho vêm se reproduzindo baseados em modelos que apontam predominantemente à acomodação e adaptação, em prejuízo a uma reflexão mais crítica, e conseqüente mudança da sociedade, para a emancipação dos indivíduos, com ou sem deficiência.

Novas e revolucionárias formas de relações de trabalho deverão incluir não somente os excluídos pelas crises econômicas atuais, mas também aqueles excluídos pela discriminação e preconceito de uma sociedade que é exclusiva. Uma política amadurecida e progressista no Brasil tem que enfrentar o desafio de incluir e envolver os excluídos.

Finalmente, deve-se resgatar, e praticar, o conceito de Inclusão, que é o processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir, em seus sistemas sociais gerais, pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade (Sasaki, 1991).

REFERÊNCIAS

ADAMS, R. C. *Jogos, esportes e exercícios para o deficiente físico*. 3. ed. São Paulo: Manole, 1985.

BRASIL. *A inclusão escolar de estudantes com necessidades específicas: deficiência física*. Brasília: MEC- SEESP, 2006.

BROMLEY, I. *Paraplegia e tetraplegia: um guia teórico-prático para fisioterapeutas, cuidadores e familiares*. 4. ed. Rio de Janeiro: Revinter, 1997.

STILLWEL, G.K. LEHMANN, J.F. Krusen: *Tratado de medicina física e reabilitação*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1984, p. 668 – 697.

GORGATTI, M. G; COSTA, R. F. (Orgs.). *Atividade Física Adaptada*. São Paulo: Manole, 2005.

SASSAKI, R. K. *Inclusão: construindo uma sociedade para todos*. 7ª Ed. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

ATENDIMENTO AOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA VISUAL NA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA

José Francisco de Souza

Resumo

Já vai longe o tempo em que a pessoa com deficiência visual era vista como alguém que necessitava de pena e compaixão. No século XIX, alguns “gênios” já ousavam desafiar a natureza tentando se transformar em ser produtivo de bens e serviço. Nos nossos tempos, algumas ações, ora do Estado, ora isoladas, surgiram com objetivo de resgatar a auto-estima e a cidadania da pessoa que, por um ou outro motivo se encontrava à margem da sociedade.

A profissionalização das pessoas com deficiência visual vinha inserida nestas ações como ato de benemerência de seus executores. Eram ações que tinham uma característica terapêutica e, muitas vezes, de lazer para distrair e fazer o tempo passar. Apenas na década de 1960 o deficiente visual foi visto como uma pessoa capaz de produzir e consumir como qualquer indivíduo. Depois de iniciativas dos “SENAls” do Rio de Janeiro e de S. Paulo e de algumas associações espalhadas pelo Brasil, os cursos de qualificação profissional para este público começam suas atuações olhando para os “excepcionais” como mão-de-obra capaz de produzir bons resultados.

Apenas em 2000, a Ação TEC NEP começa a tornar eficaz e contínua a formação profissional de pessoas cegas e de baixa visão em cursos de FIC, Técnicos e Tecnológicos na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

Introdução

“O homem deve ser sujeito de sua história, ainda que não escolhida por ele.”

Lukács

Não se pode falar de inclusão sem lembrar os movimentos de libertação das minorias do início dos anos 60. A declaração dos Direitos Humanos, os movimentos de libertação feminina, entre outros, serviram de inspiração nas políticas de ação social e nos atendimentos aos cidadãos até então ignorados pelos Estados e seus governantes. A divisão do mundo em dois pólos de influência, o ocidente capitalista e o oriente “socialista”, obrigou as empresas a procurar novos mercados e nova mão-de-obra para movimentarem suas fábricas. Deste modo, a expansão do mercado e da produção tornou indivíduos, até então à margem do sociedade, em cidadãos agentes econômicos. Assim os negros, as mulheres, os índios e os mutilados de guerra, hoje deficientes, viram nascer a possibilidade de serem ouvidos e criaram seus próprios canais de reivindicação. Este horizonte tornou possível aos deficientes visuais mudar de patamar na pirâmide social.

Desenvolvimento

A inclusão deve ser antes de um processo, uma atitude pessoal. Ela deve ocupar lugar de destaque como canal de potencialização de possibilidade de liberdade. Nesta perspectiva, a inclusão é um conjunto de ações que visa tornar justo o ser e o fazer social. Todos os procedimentos inclusivos devem direcionar-se. Para a autonomia e autogestão, considerando as competências e habilidades de cada indivíduo.

Para as pessoas com deficiência visual, a sociedade tem oferecido, ciclicamente, oportunidades de exercícios de cidadania plena. Algumas

vezes de forma episódica, outras vezes, como parte integrante de políticas públicas. As deficiências têm suas peculiaridades e só a Ação TEC NEP observou estas características na efetivação de suas ações inclusivas. Quando de sua criação, em 2000, a Ação TEC NEP visava incluir na Rede Federal de Educação Profissional pessoas com necessidades específicas (hoje, necessidades específicas). Para isso, buscou parcerias com entidades de e para pessoas com deficiência, com o intuito de adquirir conhecimento com quem já atuava na área tradicionalmente. Assim, a Ação criou um equipe composta por profissionais de entidades parceiras e técnicos da própria rede e deu início a uma etapa de sensibilizações e formação para toda rede.

No que se refere à formação profissional da pessoa com deficiência visual, desde a fundação, na cidade do Rio de Janeiro, do IMPERIAL INSTITUTO MENINOS CEGOS, em 1854, cursos livres como tamancaria, colchoaria, empalhação de cadeiras, entre outros, já eram oferecidos, com o objetivo de tornar o deficiente visual produtivo, naquilo que a sociedade de então entendia como trabalho compatível com a deficiência visual. Naqueles tempos, não havia uma consciência clara de quem ou o que era essa deficiência. As práticas pedagógicas seguiam orientações baseadas em conceitos carentes de comprovações científicas.

Nos dias atuais, os decretos federais 3298/89 e 5296/04 definem os critérios para a classificação das deficiências. Assim, Deficiente visual é toda pessoa cuja acuidade visual não ultrapasse 0.3 ou 20/60, no melhor olho, depois de toda correção, cirúrgica ou não. Ou, toda pessoa cujo campo visual seja igual ou menor que 60°, considerando ambos os olhos. Mesmo sem uma definição legal das deficiências, que pudesse nortear claramente as instituições, algumas ações foram desenvolvidas com o objetivo de qualificar pessoas cegas e de visão reduzidas. Estas ações, embora isoladas, produziram alguns efeitos positivos. Em São Paulo, a Associação promotora dos cegos e o SENAI/ITU promoviam cursos como vassouraria, colchoaria, rádio amador e outros cursos, levando em conta o poder de concentração

e habilidade manual que acreditavam que todo cego possuía. Outras instituições e associações foram surgindo no nordeste e em outros estados alfabetizando e promovendo alguns que chamavam de Práticas Educativas. Com a chegada das montadoras no Brasil, o INSTITUTO BENJAMIM CONSTANT formou e encaminhou um grupo de deficientes visuais para as fábricas que se instalavam por aqui. Apenas a Fábrica Nacional de Motor contratou 10 profissionais na sua linha de montagem. Na década de 1970, o SENAI/RJ criou um setor para qualificar especificamente pessoas cegas e de visão reduzida. Nos anos 70, quando da instalação da informática de grande porte no Brasil, o IBIS (INSTITUTO BRASILEIRO DE INTEGRAÇÃO SOCIAL) iniciou um curso de programação de computadores eletrônicos para 20 pessoas cegas e de visão reduzida em São Paulo. Ao fim do curso, todos estavam contratados em empresas públicas e privados. Estava assim aberto mais um campo de atuação para os deficientes visuais.

Resultados

Na área da deficiência visual, segundo o último levantamento interno na Rede Federal, de 2008, 584 deficientes visuais estavam frequentando cursos nos diversos campus da rede, em diversos níveis. Em alguns estados, o êxito desses estudantes é incontestável: No Maranhão, um deficiente visual, egresso do COLUN/UFMA, foi classificado para o serviço público federal. No Rio Grande do Sul, estudantes cegos e de baixa visão frequentam cursos regulares, presenciais e a distância, em vários níveis; em quase todos os estados do Nordeste, é comum um estudante com algum tipo de deficiência regularmente matriculado em um curso regular de educação profissional de nível técnico ou tecnológico. No Sudeste, duas alunas cegas concluíram o curso de informática no campus Machado em Minas Gerais. Outros passaram pelos bancos escolares de algum campus. A experiência no Rio Grande do Sul tem sido de vanguarda, os profissionais dos NAPNEs

que não se limitam a utilização de recursos já existentes, como também mergulham em pesquisas que acabam por produzir equipamentos de tecnologia assistiva que quebram barreiras, aparentemente complicadas. Deste modo, a Ação TECNEP, hoje, não é mais um simples projeto de governo. Tem se caracterizado pela integralidade, não só uma categoria de cidadãos e sim, contemplando, todos, sem distinção, tendo respeitada sua limitação. Para os que compõem a Ação TEC NEP, deficiência não é limitação, mas um estímulo.

Conclusão

A Ação TEC NEP, ao longo desses 10 (dez) anos, se tornou um ação vitoriosa pelos seus diferenciais:

a) É abrangente porque é nacional. Suas atividades atingem todas as instâncias de Educação profissional do Brasil (federais ou não);

b) é científico. Suas soluções são resultados de pesquisas em todos os níveis: desde o trabalho de conclusão de curso até o *strictu sensu*;

c) é humano porque não cria cidadão de segunda categoria;

d) é consistente porque não é episódico;

e) é necessário porque é eficiente;

f) é socialmente correto porque é verdadeiramente inclusivo

E, por último, é sólido pela honestidade dos profissionais envolvidos.

ATENDIMENTO AOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA NA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA

Adriana da Silva Souza
Angela Deisi Santos Guimarães
Helenice de Oliveira Silva
Josiane de Oliveira Fagundes da Silva
Marcia Christina Campos de Albuquerque
Percília Melgaço
Rosângela Maria de Sales Mota
Sandra Alonso O. Pinto
Teresa Cristina Hitomi Kikuchi Bueres

Resumo

Com base nos fundamentos da Educação Inclusiva, o presente artigo pretende aprofundar uma reflexão acerca das possibilidades da pessoa com deficiência auditiva no contexto educacional. Este tema faz parte de diversas discussões que vem ocorrendo para o redimensionamento da Educação Inclusiva e busca intensificar o debate sobre a importância da compreensão das peculiaridades do estudante surdo, sua identidade e suas formas próprias de assimilar e se expressar, nos diversos espaços contemporâneos. Considerando ainda as políticas públicas atuais voltadas para a Educação para Todos, diversos estudos apontam que a proposta de inclusão não se concretiza por simples amparo legal, exigindo que a escola e profissionais afins se identifiquem com determinados princípios educacionais.

Introdução

A Educação, em seu sentido mais amplo, é o fator preponderante norteador para a vida. Contudo, é importante alertar para os limites da educação inclusiva e destacar que os incluídos experimentam um conjunto de vivências sociais e culturais que o fortalecerão em relação ao processo da ampla inclusão.

Considerando que os valores e as orientações recebidos pelas famílias desde o nascimento como: a formação escolar, o acesso a informação, a profissionalização, o convívio nos espaços de trabalho, lazer, orientação religiosa, isto tudo faz parte da nossa educação. E através dela, somos preparados com competências, habilidades, valores e conhecimentos para conviver em sociedade. Observa-se ainda, a necessidade de apoiar as políticas nacionais de educação, que atualmente além de incentivar a construção de conhecimento e disseminação de conteúdos, também promovem pesquisas, inovações, programas e materiais orientados para a inclusão. Desta forma, a escola terá condições de fato para atuar como agente para o desenvolvimento humano.

As práticas da educação inclusiva são alvos de diversas polêmicas que se dão desde a forma da implementação das políticas públicas dentro das escolas, até e, principalmente, a (re) ação e efeitos no comportamento dos profissionais da educação e afins. É importante ressaltar o papel do estado e a participação da sociedade civil nesse processo de construção, revisão e fortalecimento das políticas direcionadas para as particularidades de cada pessoa. Também se faz necessária a troca de informações conhecimentos, principalmente da legislação vigente para que não se permita a violação de direitos.

O presente artigo pretende prestar informações básicas e importantes para o trabalho de inclusão de surdos na EPT, para tanto tratamos no primeiro capítulo sobre a trajetória histórica da educação dos surdos com breve histórico sobre a criação das primeiras escolas de educação de surdos.

No segundo capítulo abordaremos as questões da surdez no sentido fisiológico e técnico.

No terceiro capítulo tecemos informações sobre as políticas que promovem as políticas inclusivas para a pessoa surda, fazendo referências aos principais documentos legais que tratam das questões sócio-educacionais dos surdos. O quarto capítulo aponta algumas ações e produções desenvolvidas pela Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

2. Breve Histórico acerca da Educação de Surdos

Na Antiguidade, as crianças que nasciam com alguma deficiência eram consideradas seres diabólicos ou subumanos, e suas famílias as abandonavam ou “descartavam” de alguma forma. Não era diferente com as pessoas surdas que, ao ser constatada a surdez, eram vistas como seres irracionais, primitivos, não educáveis, não cidadãos. A população da época acreditava que eles eram seres enfeitados e merecedores de castigos. Tratados como doentes eram, portanto, privados de qualquer tipo de instrução. Eram forçados a fazer os trabalhos mais desprezíveis, viviam sozinhos e abandonados na miséria. Pela Lei da época, não tinham direitos, não recebiam comunhão nem heranças, e havia sanções bíblicas contra o casamento entre surdos.

Até o início da Idade Moderna não há notícias de experiências educacionais com as crianças surdas. Em 1620, o espanhol, Juan Pablo Bonet (1579-1633), publicou o primeiro livro de que se tem conhecimento sobre educação de surdos, baseado num método oral e voltado para atender as crianças surdas da nobreza da época, ensinando-as a falar.

Na França, em 1755, foi fundada pelo Abade Charles Michel de L'Épée (1712-1789), a primeira escola para crianças surdas com uso de língua de

sinais, com o objetivo de ensinar a ler, escrever, transmitir a cultura e dar acesso à educação. Em 1791, esta escola se transforma no Instituto Nacional de Surdos e Mudos de Paris, e foi dirigida pelo seu seguidor, o gramático Abade Sicard (1742-1822).

Em 1778, na Alemanha em Leipzig, o Pastor Samuel Heinicke (1729-1790), fundou a primeira instituição de educação para surdos com o ensino do método oral.

No século XIX, os Estados Unidos começam a utilizar na educação de surdos a ASL (Língua de Sinais Americana), com a influência do método francês trazido por Laurent Clérc, professor surdo francês e seguidor do Abade L'Épée. Em 1815, Laurent Clérc e o Reverendo Thomas Hopkins Gallaudet (1787-1851) fundaram a primeira escola americana para surdos e em 1864 o Congresso autorizou a Instituição conferir graus universitários. No ano de 1986 o Congresso dos EUA concedeu o status de Universidade.

No Brasil, em 26 de setembro de 1857, outro professor francês, Eduard Huet (surdo), com o apoio de D. Pedro II fundou o Imperial Instituto de Surdos Mudos, atual Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES. Esse órgão do Ministério da Educação – MEC, hoje atua como Centro de Referência Nacional na Área da Surdez e possui um Colégio de Aplicação atendendo estudantes surdos desde a Educação Infantil até a Graduação. Em 15 de agosto de 2005, o INES criou o curso de Pedagogia Bilíngue (Libras-Português), sendo a primeira Faculdade Bilíngue Libras-Português para surdos e ouvintes da América Latina. A primeira turma de professores bilíngües formada pelo Departamento de Ensino Superior – DESU, colou grau em 18 de março de 2010.

A Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC – iniciou, em 2002, a oferta de uma disciplina sobre Libras no Curso de Pedagogia. Nessa época, se iniciaram também pesquisas sobre a educação de surdos, o que permitiu em 2006, que a UFSC implantasse o primeiro curso de licenciatura

em Libras na modalidade à distância e com parcerias de diversos pólos em vários estados brasileiros. A licenciatura e o bacharelado presenciais foram implantados em 2009.

3. Conhecendo a surdez

A audição é um sentido especializado. Recebe os sons pela orelha externa, amplia esses sons na orelha média que os encaminha para a orelha interna. Na cóclea esses sons são transformados em impulsos elétricos e são encaminhados através do nervo auditivo para o cérebro, onde serão codificados e decodificados, permitindo a compreensão do que está sendo ouvido. É um sentido muito importante para a vida dos seres humanos e dos animais. Sendo o único que permanece ativo durante as 24 horas do dia. As pessoas ouvintes que possuem esse mecanismo da audição funcionando corretamente desenvolvem naturalmente a habilidade da fala, o que não ocorre com a pessoa surda.

O ouvido é um órgão fundamental para os seres humanos, sendo responsável pela audição e pelo equilíbrio do corpo, quando algum bloqueio ocorre neste percurso auditivo, a pessoa necessitará se submeter a uma série de exames, para que se obtenha um diagnóstico preciso e, com isso, poder se traçar um procedimento correto tanto no campo médico quanto no educacional.

Ao se diagnosticar uma perda auditiva ou surdez, vários fatores devem ser ponderados, porque na perda auditiva ocorre uma redução na percepção dos sons. Conforme o grau desta perda fica muito difícil, ou até mesmo impossível, a compreensão da fala. Este grau pode ser diagnosticado através de um exame audiométrico, cujo resultado varia da perda leve até a perda profunda.

3.1 Grau da Surdez

No exame audiométrico observamos os Decibéis (dB) e os Hertz (Hz).

Decibel é a unidade de medida utilizada para aferir o volume ou intensidade dos sons. Hertz é a unidade que determina o comprimento da onda sonora e envolve a frequência do som, ou seja, a capacidade de perceber sons graves e agudos. A não percepção desses sons prejudica a qualidade e até mesmo a emissão espontânea da fala.

3.2 Classificação BIAP (Bureau International d'Audiophonologic)

Grau	Perda	Em dB	Percepção sonora	Causas habituais
Normal	0-20	0-15	Normal	
Ligeira	21-40	16-25	Não percebe a voz sussurada Pode Perder as consoantes surdas	Otite serosa Perfuração timpânica
Leve		26-40	Percebe os sons mais sonoros da fala	Perda neurosensorial Timpanosclerose
Média ou Moderada	41-70	41-65	Reconhece à leitura labial para perceber uma conversa normal	Otite crônica Anomalia do ouvido médio Perda neurosensorial
Severa	71-90	68-95	Só percebe se gritar junto ao ouvido	Perda neurosensorial ou mista
Profunda	91-119	>95	Não percebe a fala, ouve ruídos intensos	
1 ¹ / ₄ grau	=90			
2 ¹ / ₄ grau	91-100			
3 ¹ / ₄ grau	>100			
Total	>120		Não ouve nada	
	BIAPOZ	ANSI		

Fonte: <http://surdinfo.surduniverso.pt/info/DetArticleNews.aspx?id=1>

Segundo Davis e Silverman, 1966, os níveis de limiares utilizados para caracterizar os graus de severidade da deficiência auditiva são:

Audição Normal	Limiares entre 0 a 24 dB nível de audição
Deficiência Auditiva Leve	Limiares entre 25 a 40 dB nível de audição
Deficiência Auditiva Moderada	Limiares entre 41 e 70 dB nível de audição
Deficiência Auditiva Severa	Limiares entre 71 e 90 dB nível de audição
Deficiência Auditiva Profunda	Limiares acima de 90 dB

Fonte: <http://www.fiocruz.br/biosseguranca/Bis/infantil/deficiencia-auditiva.htm>

A pessoa que perdeu a audição após adquirir a linguagem oral desenvolveu a memória auditiva, facilitando assim, a reabilitação oral e o aprendizado da fala. Nos casos de surdez nos primeiros anos de vida, e quanto mais severo for o grau da perda, o atendimento especializado deve ser iniciado logo que tenha sido diagnosticada a surdez, principalmente o ensino da Libras, para que a criança possa adquirir o mais precocemente possível uma língua, e, com isso, não sofra um atraso de linguagem e alterações de comunicação, dificultando também o processo educacional.

Mesmo os surdos severos e profundos que receberam atendimento especializado durante anos, têm dificuldades de compreender integralmente a leitura labial de seu interlocutor. O mesmo acontece em relação à fala. Na maioria das vezes a fala não tem legibilidade fonética necessária para que as pessoas ouvintes consigam compreender com perfeição a mensagem falada.

4. Metodologias e Filosofias

Ao longo da história observa-se uma evolução das filosofias educacionais para surdos. Destacam-se três grandes vertentes educacionais:

- **Oralismo:** objetiva o aprendizado da fala e a língua é ensinada através de estruturas sistemáticas. Para que este aprendizado seja desenvolvido utilizam-se algumas técnicas específicas como: o treinamento auditivo, o desenvolvimento da fala e a leitura labial. Valoriza as próteses auditivas – aparelhos de amplificação sonora individual (AASI) e implantes cocleares (ouvido biônico) e visa a reeducação auditiva, inclusive a dos surdos profundos, para estimular seus resíduos auditivos através da amplificação dos sons. Esse método de educação pressupõe que a pessoa surda ao aprender a falar tenha facilitada a sua inclusão na sociedade. No entanto, após anos de tentativas e experiências na educação de surdos, percebemos que nem todos os surdos atingem nível satisfatório de fala.
- **Comunicação total:** defende a idéia de que o surdo pode e deve utilizar todas as formas de comunicação (gestos naturais, português sinalizado, Língua Brasileira de Sinais – Libras, alfabeto datilológico, fala, leitura labial, leitura e escrita) para desenvolver-se linguisticamente. Possui uma flexibilidade de meios de comunicação oral e gestual, seu maior objetivo é promover a comunicação e o ensino da língua oficial do País.
- **Bilinguismo:** é uma corrente que defende o uso das duas Línguas no processo educacional da pessoa surda. Para Ferreira Brito (1993), numa linha bilíngue, o ensino do português deve ser ministrado para os surdos da mesma forma como são tratadas as línguas estrangeiras, ou seja, em primeiro lugar devem ser proporcionadas todas as experiências linguísticas na primeira língua dos surdos (língua de sinais) e, depois de sedimentada a linguagem nas crianças, ensina-se a língua majoritária (a Língua Portuguesa) como segunda língua.

A educação bilíngüe é a proposta de ensino atual que preconiza o acesso a duas línguas no contexto escolar, considerando a língua de sinais como língua natural e partindo desse pressuposto para o ensino da língua escrita com uma metodologia de ensino de segunda língua. Essa proposta busca resgatar o direito da pessoa surda de ser ensinada em sua língua, levando em consideração os aspectos sociais e culturais em que está inserida.

5. Política Inclusiva para Surdos

Atualmente, a escola brasileira segue um modelo inclusivo definido na Declaração Mundial de Educação para Todos, firmada em Jomtien (Tailândia, 1990); baseada também nos pressupostos da Declaração de Salamanca (Espanha, 1994) produzida na conferência mundial sobre Necessidades específicas: Acesso e Qualidade. Esse documento indica a necessidade dos surdos terem acesso à educação através da Língua de Sinais do seu país.

No Brasil é necessário e importante também, o aprendizado da Língua Portuguesa, por ser a Língua majoritária do País, conforme descrito no parágrafo único do artigo 4º da Lei Nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que diz:

Parágrafo único. A Língua Brasileira de Sinais – Libras não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa.

O Decreto nº 5.626 de 2005, define pessoa surda e deficiência auditiva, com isso, poderemos traçar condutas pedagógicas específicas e adequadas para cada situação:

Art. 2º Para os fins deste Decreto, considera-se pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais–Libras.

Parágrafo único. Considera-se deficiência auditiva a perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz.

Procurando estar em consonância com a visão mundial, o Ministério da Educação–MEC tem publicado Leis, Decretos e Diretrizes que norteiam os pilares da Educação Especial, assegurando e garantindo às pessoas surdas o acesso à comunicação, à informação e à educação em todos os níveis, etapas e modalidades de educação, inclusive em instituições federais de ensino. Ampara a formação profissional das pessoas surdas e busca atender às demandas de mercado no que diz respeito à sua inclusão. Com isso, orientando que as escolas devem prover serviços de apoio pedagógico especializados que atendam as necessidades específicas dos estudantes, tais como: distribuição dos estudantes com necessidades específicas pelas várias classes do ano escolar em que forem classificados, professores capacitados e especializados, tradutores/ intérpretes em Libras/Português nas salas de aula e em todo ambiente escolar, salas multifuncionais, flexibilizações e adaptações curriculares, serviços de apoio pedagógico especializados, flexibilização e adaptações na avaliação pedagógica valorizando o conteúdo semântico, sustentabilidade do processo inclusivo mediante aprendizagem cooperativa, entre outros.

Dessa forma, verificamos que para desenvolver um espaço sócio-educacional apropriado para o desenvolvimento do surdo devemos considerar este sujeito como alguém que apreende o mundo por meio das experiências visuais e que partilha o conhecimento com seus pares através da Língua de Sinais, de modo a propiciar o seu pleno desenvolvimento cognitivo, emocional e social. A surdez é então definida como um espaço de produção de diferenças construído histórico e socialmente por meio de práticas de significação e de representação compartilhadas e vivenciadas nos conflitos sociais entre surdos e ouvintes. (Skliar, 1998)

A Libras associada à Língua Portuguesa pode promover às pessoas surdas uma melhora na qualidade de vida, ainda que complexa e demorada a aquisição da Língua portuguesa, ela, efetivamente, é possível de ser aprendida pela pessoa surda.

A Tecnologia Assistiva é definida na Norma Brasileira ABNT 9050 como: Conjunto de técnicas, aparelhos, instrumentos, produtos e procedimentos que visam auxiliar a mobilidade, percepção e utilização do meio ambiente e dos elementos por pessoas com deficiência. Esses recursos pretendem contribuir com a independência das pessoas com deficiências, para um melhor desempenho das atividades. No caso da surdez, o acesso a informação e a comunicação através da Libras, português escrito, imagens, telefones celulares com vibrador e torpedos, internet com a comunicação de emails e chats, televisão com *closed caption*, filmes legendados em português, quadrinho com intérpretes Libras/Português na TV, aparelhos de amplificação sonora, implantes cocleares, dentre outros.

Para as pessoas surdas oralizadas que têm a língua portuguesa como a sua primeira língua, as tecnologias são ferramentas importantes para a permanência destas pessoas no mundo profissional e sócio-educacional, visto que elas têm na língua portuguesa o seu território de interseção entre a surdez e a oralidade.

Os Institutos Federais foram criados pela Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, integrando a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Para atender a legislação vigente, atualmente estão sendo criados em cada *campus* o Núcleo de Atendimento a Pessoas com Necessidades Específicas – NAPNEs – para dar suporte a esse processo de inclusão. No Portal do MEC, encontramos a seguinte definição para esse Núcleo:

“É o setor da instituição que articula pessoas e instituições desenvolvendo ações de implantação e implementação da Ação TEC NEP no âmbito interno, envolvendo sociólogos, psicólogos, supervisores e orientadores educacionais, técnicos, administrativos, docentes, discentes e pais. Tem como objetivo principal criar na instituição a cultura da “educação para a convivência”, aceitação da diversidade, e, principalmente, buscar a quebra das barreiras arquitetônicas, educacionais e atitudinais.”

6. Ações da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica

Descrevemos a seguir algumas ações e produções desenvolvidas no âmbito da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

1. MEC/SETEC/TECNEP e INES

O Ministério da Educação em 2008/2009, através da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica – SETEC, organizou um CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO: EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TECNOLÓGICA INCLUSIVA visando a capacitação dos profissionais da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, neste Projeto o Instituto Nacional de Educação de Surdos foi responsável pela disciplina “Necessidades específicas de estudantes com Deficiência Auditiva”.

2. CEFET Celso Suckow da Fonseca / Rio de Janeiro

- Criação do NAPNE–Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas, CEFET/RJ.
- O NAPNE participou da organização do Concurso Público para seleção de professor efetivo da disciplina Libras, para os cursos de Licenciatura em Física, desenvolvido nas UNEDs de Petrópolis e Friburgo.
- O NAPNE participou da Semana de Extensão 2010 cujo tema foi: Ciência para o Desenvolvimento Sustentável: O CEFET/RJ, a Biodiversidade e Você, objetivando promover a educação inclusiva no Centro. Na oportunidade foram desenvolvidas algumas atividades, dentre elas a demonstração do Atlas Geográfico Interativo Bilíngue: Libras Português, desenvolvido pelo INES.

Com vistas a possibilidade de desenvolver um curso de Libras, o DRH do CEFET está fazendo uma consulta na comunidade, com o objetivo de verificar o interesse em curso de Libras para o ano de 2011.

3. IF Rio de Janeiro

- Criação do NAPNE – Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas – *Campus* Nilópolis.
- Processo de seleção de professor substituto para a disciplina obrigatória de LIBRAS, elaboração de norma de ação com critérios específicos para a análise de currículo e desempenho na entrevista técnica. (EDITAL N° 056/2008)
- Desde 2008, os cursos de Licenciatura em Química, Física e Matemática contam com a disciplina obrigatória de LIBRAS I, com 54 horas semestrais, e LIBRAS II, optativa para os demais cursos, com a mesma carga horária.
- Curso de formação continuada para professores e Técnico administrativos com duração de 50 horas/semestrais com certificação pela Pró-Reitoria de Extensão. Módulo I (1º semestre de 2009) e Módulo II (2º semestre de 2009).
- Relato de experiência publicado na revista arqueiro nº 17/INES, Artigo: Uso de ambiente virtual de aprendizagem como suporte em sala de aula entre professora deficiente auditiva e estudantes ouvintes. Disponível: <http://www.ines.gov.br/paginas/publicações/Arqueiro/Arqueiro17.pdf>. acesso em 10-11-2010.
- Concurso para provimento de vagas para professor efetivo para a disciplina: Ensino de Língua Brasileira de Sinais (Libras) Edital84/2010 para o INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO DE JANEIRO, após 4 anos de trabalho do NAPNE e das coordenações dos cursos de licenciaturas do Instituto. A presença de professora surda substituta durante 2 anos foi fator importante para o sucesso da abertura desta vaga. Entretanto o debate e a formação continuada dos educadores e técnico administrativos é fator relevante para práticas inclusivas que contemplem toda a população de estudantes surdos e metodologias de ensino eficazes para este segmento.

4. CEFET Minas Gerais

- Criação do NAPNE – Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas – CEFET-BH.
- Curso de Língua Brasileira de Sinais, 120 horas para atender pais de pessoas surdas, do qual 30 pais participaram com sucesso, Projeto Inclusão Social do Programa Despertando Talentos.

Curso de Língua Brasileira de Sinais, 80 horas, para jovens surdos interessados em cursos técnicos do CEFET-MG e que já dominavam a Língua Brasileira de Sinais, cujo objetivo foi prepará-los para interpretação de enunciados de provas do vestibular. Participaram deste curso 35 estudantes advindos de escolas públicas. Projeto Inclusão Social do Programa Despertando Talentos.

5. IF Norte de Minas Gerais

- Processo de criação e reconhecimento do NAPNE–Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas nos diversos campus.
- Professor concursado para ministrar a disciplina de Didática, Fundamentos e LIBRAS nos cursos de Licenciatura em Física, Matemática e Biologia como disciplina obrigatória (Campus Januária).
- Técnico em assuntos Educacionais–LIBRAS, para planejar e desenvolver projetos de capacitação em LIBRAS e educação inclusiva de forma geral.

Garantia de vagas nos concursos e presença do profissional Tradutor interprete de LIBRAS/Língua Portuguesa, para candidatos surdos.

6. IF Tocantins

Desenvolveu pesquisa para verificar as dificuldades dos instrutores surdos de Palmas/TO a terem uma baixo rendimento no exame de PROLIBRAS. Resumo da dissertação que originou a pesquisa.

A pesquisa foi desenvolvida com o propósito de desvendar as dificuldades que levam os instrutores surdos de Palmas–Tocantins a terem um baixo rendimento no exame nacional de proficiência em LIBRAS, tendo em vista o problema do alto índice de reprovação dos surdos tocantinenses no programa PROLIBRAS. Para tanto, precisou-se investigar a formação linguística dos educadores surdos para o ensino da Língua Brasileira de Sinais, na condição de L1, em Palmas – Tocantins. Foram coletados dados sobre os instrutores surdos na capital do estado para detectar as deficiências linguísticas desses profissionais da LIBRAS na cidade, A coleta ocorreu por meio de filmagem da entrevista semi-estruturada de grupo, do levantamento bibliográfico, e aplicação de questionário. A análise dos dados seguiu a linha de pensamento sociolinguista, pois, levantou-se a hipótese de que os surdos do Tocantins falavam uma variante linguística da Libras–uma variante próxima ao português sinalizado – modalidade que mistura a língua portuguesa e a língua de sinais, e com isso houve a descoberta da existência de um isolamento linguístico da comunidade surda do Tocantins, ocasionando uma barreira de dificuldades na interpretação dos sinais mostrados durante o exame do PROLIBRAS. Ao final percebeu-se a necessidade da formação em nível superior da graduação em Letras/ Libras para os instrutores surdos. Entendendo-se como fundamental para ultrapassar a visão do senso comum e desenvolver saberes aplicados ao ensino de Libras em Palmas-TO.

7. IF PiauÍ

- Ofereceu o curso: Especialização em Língua Brasileira de Sinais em 2008/2009, carga horária 400 horas, sob a coordenação das professoras Zita Coutinho e Helenice de Oliveira Silva;
- Curso de Pintura em Tela – 60h (surdo e outras deficiências);
- Curso de Bijuteria – 60h (surdo e outras deficiências);
- Curso de Artesanato em Papel – 60h (surdo e outras deficiências);

- Curso de Informática Básica – 60h (surdo e outras deficiências);
- Curso de Modelagem em Cerâmica, Papel Maché, Sabão 60h–(surdo e outras deficiências);
- Curso de básico de Iniciação à Escrita de Sinais (Sign Wrigting) e Fundamentos linguísticos de Libras – 40h;
- Implantação da Disciplina de LIBRAS, nos cursos de Licenciatura – (carga horária de 60h);
- Implementação das Disciplinas de Educação Inclusiva e Novas Tecnologias, nas Licenciaturas de Química, Física, Matemática e Biologia (carga horária de 60h);
- Orientação aos professores das disciplinas pedagógicas;
- Pesquisas de campo com os estudantes sobre as deficiências (na internet e em instituições que prestam atendimento às Pessoas com Deficiência);

Aprovação do projeto Formação Continuada (semi-presencial) de Professores da Educação Básica, em Tópicos Especiais na Perspectiva da Educação Inclusiva.

8. IF Baiano

- Criação do NAPNE–Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas.
- Realização de Especialização em Libras.
- Curso de Especialização em “Educação de Jovens e Adultos com Necessidades Especiais”.

Conclusão

A educação inclusiva é um desafio tanto para o professor quanto para o estudante surdo. As escolas devem se adaptar, proporcionar condições necessárias as especificidades de cada necessidade especial. Devendo o professor moldar estratégias de ensino, respeitar e se adequar à individualidade dos seus estudantes, modificando e reestruturando atividades. As estratégias de avaliação, os critérios deverão ser adequados, adaptados e respeitando as leis vigentes. Esse processo inclusivo, deve estar apoiado em toda a Escola, com a participação desde o agente de portaria, os colegas de turma, os professores, a direção geral, enfim, todos os componentes da Insituição em que o estudante está incluso. Para a plena realização do processo de inclusão é necessário a formação contínua dos profissionais envolvidos e ainda o real desejo de realizar a mudança pelas pessoas envolvidas com a educação para todos.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. *NBR 9050*. Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos. Rio de Janeiro, 2004.

_____. *NBR 15290*. Acessibilidade em comunicação na televisão. Rio de Janeiro, 2005.

BEVILAQUA, Maria Cecília. Conceitos básicos sobre a audição e deficiência auditiva. *Cadernos de Audiologia*, Bauru: HPRLLP-USP, 1998. 18p. Olust.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Educação de Surdos. *O INES e a Educação de Surdos no Brasil: aspectos da trajetória do Instituto Nacional de Educação de Surdos em seu percurso de 150 anos*. Elaboração: Solange Rocha. Rio de Janeiro: Edição INES, 2007.

_____. Ministério da Educação. *Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica*. Secretaria de Educação Especial – MEC

_____. Ministério da Educação. *Educação infantil: saberes e práticas da inclusão. Dificuldades de comunicação e sinalização: surdez*. 4. ed., elaboração prof^a Daisy Maria Collet de Araujo Lima. Brasília: Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal, 2006.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Educação Especial Deficiência Auditiva*. Série Atualidades Pedagógicas.

_____. Instituto Nacional de Educação de Surdos. Série Audiologia. Edição Revisada – Rio de Janeiro-RJ, 2005. Disponível em <www.ines.gov.br. Acesso em: jul. 2008.

FERNANDES, Eulália. *Problemas lingüísticos e cognitivos do surdo*. Ed. Agir. RJ, 1990.

LEMES, Valderez Prass, 1950- . *Surdez na infância: diagnóstico e terapia: uma idéia original que reúne aspectos da detecção precoce e da reabilitação auditiva, de uma forma integrada, simples e prática* / Valderez Prass Lemes, Maria Cristina Simonek. Rio de Janeiro: Soluções Gráficas Design Studio, 1996. 107p.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér et al. *A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema*. São Paulo: Memnon/SENAC, 1997.

MYKLEBUST, H. R. *Psicologia del sordo*. Madri, Magisterio Español, 1975.

SASSAKI, Romeu K. *Educação inclusiva e emprego apoiado*. São Paulo, 1996.

_____. *Inclusão da pessoa com deficiência no mercado de trabalho*. São Paulo: PRODEF, 1997.

_____. *Preconceito, discriminação, estigma e estereótipo em relação às pessoas portadoras de deficiência*. São Paulo, 1995 a. 3 p. apost.

SKLIAR, Carlos. *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre, R.S.: Mediação, 1998.

Werneck, C. *Ninguém mais vai ser bonzinho, na sociedade inclusiva*. WVA, Rio de Janeiro, 1997.

Sites consultados

MEC – Ministério da Educação – Disponível em <http://portal.mec.gov.br/>
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12779%3Aprograma-tec-nep&catid=190%3Asetec&Itemid=800

INES – Instituto Nacional de Educação de Surdos. Disponível em <www.ines.gov.br> http://www.ines.gov.br/ines_livros/sumario.htm

<http://www.ines.gov.br/ines_livros/livro.html> Acesso em jul/08.

<http://desu.ines.gov.br/desu/>

<http://www.gallaudet.edu/>

<http://surdinfo.surduniverso.pt/info/DetArticleNews.aspx?id=1>

<http://www.fiocruz.br/biosseguranca/Bis/infantil/deficiencia-auditiva.htm>

Legislação

Pode ser encontrada no Portal do MEC. <http://portal.mec.gov.br/>

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12907:legislacoes&catid=70:legislacoes

- Constituição Federal da República Federativa do Brasil de 1988
- Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989
- Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996

- Lei nº 10.048, 08 de novembro de 2000
- Lei nº 10.098, 19 de dezembro de 2000
- Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002
- Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008
- Decreto no 3.298, de 20 de dezembro de 1999
- Decreto nº 5.296, de 02 de dezembro de 2004
- Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro 2005
- Portaria Ministerial Nº 3.284, de 7 de novembro de 2003

ATENDIMENTO AOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA

Adriana da Silva Souza.
Angélica Moura Siqueira Cunha
Christine Vianna Algarves Magalhães

Resumo

O presente artigo traz uma reflexão sobre a postura dos educadores frente aos estudantes com deficiência intelectual na Rede Federal de EPCT, uma vez que, muito mais comum do que se imagina ou que aparece nas estatísticas, as limitações que esta deficiência traz, a coloca como aquela mais exige quebra de barreiras atitudinais e significativas adaptações curriculares. A inclusão de pessoas com Deficiência Intelectual se constitui numa das pesquisas e práticas mais instigantes e desafiadoras para essa Rede Federal.

Educação só acontece na convivência social, base de todo e qualquer processo de ensino e aprendizagem, onde as zonas de desenvolvimento proximal, na qual nos encontramos, vão articulando nosso potencial e assim ampliando nosso nível de desenvolvimento real. Quanto mais diversificada for a convivência, mais rica, para todos, será a educação. Assim sendo, a Educação Profissional só o será, se tiver como meta e prática a inclusão educacional e social, o compromisso com o desenvolvimento do ser humano, respondendo, cada vez mais, às necessidades específicas de cada um dos seus educandos.

Palavras-chave: deficiência intelectual, inclusão, educação profissional.

Introdução

A inclusão, tanto escolar quanto social, inicia-se com a garantia da qualidade da educação, num percurso escolar que realmente ofereça a “todos os educandos”, bases sólidas e ferramentas adequadas para atuar como cidadãos participantes de uma sociedade. Porém, mesmo sendo garantida por leis e decretos, a educação inclusiva ainda constitui-se em um longo caminho a percorrer dentro das instituições de ensino. Com propriedade, nos lembra Carvalho (2004, p.9) que:

“A letra das leis, os textos teóricos e os discursos que proferimos asseguram os direitos, mas o que garante são as efetivas ações, na medida em que concretizam dispositivos legais e todas as deliberações contidas nos textos de políticas públicas. Para tanto, mais que prever há que prover recursos de toda ordem, permitindo que os direitos humanos sejam respeitados de fato.”

Assim, com o advento da universalização educacional, nós educadores, teremos que nos preparar para um trabalho que valorize a diversidade dos educandos que nos chegam, e entre eles estão os estudantes com Deficiência Intelectual (DI)¹. Esses estudantes configuram-se como um dos maiores desafios educacionais, pois apresentam limitações significativas no processamento das informações e no comportamento adaptativo–alicerces para a construção do conhecimento acadêmico. Então, como proceder? Como desenvolver uma estrutura educacional de qualidade para esses estudantes, garantindo-lhes o ingresso, a permanência e a saída exitosa da Rede Federal de EPT?

¹ Embora ainda seja utilizado em documentos oficiais o termo Deficiência Mental (DM), neste estudo será adotada a terminologia Deficiência Intelectual (DI), haja vista que essa expressão passou a ser mundialmente utilizada em 1995, quando a ONU realizou o simpósio “Deficiência Intelectual: Programas, Políticas e Planejamento para o Futuro”, sendo posteriormente aprovada em 2004 pela Organização Pan-Americana da Saúde e a OMS através do documento “Declaração de Montreal sobre Deficiência Intelectual”. (SASSAKI, 2005).

Apesar de os estudantes com DI ainda chegarem de forma muito discreta—pois até pouco tempo atrás, não faziam parte dos quadros representativos das escolas federais de educação profissional e tecnológica—eles precisam ser respeitados. Muitos não trazem consigo uma cultura letrada, centrada na educação sistematizada, pois dela não tiveram oportunidades adequadas de participação. Porém, timidamente, com inúmeras barreiras que se colocam a sua frente, a cada ano vêm conseguindo alguma representatividade, fazendo jus a um direito que é de “todos”. Chegam, juntamente com seus familiares, trazendo esperanças e desejos, apostando a vida na escola, enxergando-a como uma ponte (talvez a única), que os levará rumo à ascensão social, à melhoria da qualidade de vida, à dignidade, à valorização pessoal e profissional.

Nesse contexto, se faz extremamente necessário um novo posicionamento, revisando conceitos e mudando atitudes; não só da comunidade escolar, mas de todo segmento social. É preciso que a Educação Brasileira, e em particular o ensino oferecido na Rede Federal de EPT, estabeleça um novo olhar para que estes cidadãos possam nela encontrar seu lugar de direito e seu espaço de aprendizagem, respeitado suas limitações e valorizado seu potencial.

A pessoa com deficiência intelectual na perspectiva da educação profissional inclusiva

A perspectiva de análise que envolve a Educação Profissional, Científica e Tecnológica Inclusiva—EPCTI de estudantes com Deficiência Intelectual (DI) invoca diversas variáveis de estudo, haja vista que atualmente ainda são escassas as experiências e conhecimentos sobre essa temática em nosso meio. A carência de conhecimentos teóricos, agravada pela ausência da experiência da inclusão escolar, faz com que as pessoas com DI ainda hoje sejam afastadas dos processos educacionais e laborais, ficando relegadas à própria sorte e à mercê das crenças sociais e culturais, carregadas de estereótipos e preconceitos.

Segundo Jannuzzi (2004), no período colonial não há registros de políticas destinadas a esse seguimento populacional, os fatos parecem mostrar que o poder então constituído não se encontrava alerta e muito menos responsivo ao fenômeno, já que a sociedade desescolarizada da época, não necessitava dessa mão-de-obra, nem como fator de ideologização.

Os primeiros estudos científicos sobre as pessoas com DI foram construídos na França, inteiramente dentro do saber médico, ao sabor dos fatores socioculturais e históricos da época. Assim, o primeiro método de ensino para pessoas com DI foi sistematizado pelo médico Itard em 1800, inspirado na experiência do Selvagem de Ayeron (Sul da França), que acreditando na importância do convívio social, utilizou uma série de materiais e a repetição de experiências positivas. Posteriormente, em 1840, Edouard Séguin continuou esses estudos com os então chamados “deficientes mentais” no Hospital dos Incuráveis de Bicêtre, trabalho posteriormente utilizado por Bourneville e Montessori no início do século XX. Cabe aqui lembrar que o método desenvolvido por Montessori, para as crianças deficientes foi amplamente aplicado em escolas e turmas regulares.

Sob uma forte influência médica, a educação das pessoas com DI no Brasil passou então a ser oferecida nas classes escolares anexas vinculadas a hospitais psiquiátricos. Em 1904, os médicos Juliano Moreira e Fernando Figueira fundaram o pavilhão Bourneville no Rio de Janeiro, anexo ao Hospício da Praia Vermelha, criado para tratamento e educação dos “pequenos infelizes”. Essas pessoas (crianças, jovens e até mesmo os adultos com DI), eram mantidas em atividades e vigilância constantes, cujos procedimentos educativos incluíam jogos, instruções de bons hábitos de higiene, e se possível, trabalhos manuais. (JANNUZZI, 2004)

Somente a partir da primeira metade do século XX a defesa da educação e profissionalização das pessoas com DI foi penetrando muito timidamente em nosso meio. Os estudantes passaram a ser atendidos em classes e instituições especiais, a maioria de caráter privado e filantrópico,

em “Oficinas Abrigadas de Trabalho”². Um exemplo dessa travessia foi à criação em São Paulo do Centro de Treinamento Itaim (CTI) em 1967, “[...] destinado ao atendimento de adolescentes excepcionais mentais treináveis, de ambos os sexos, em regime de semi-internato, para reabilitá-los a adquirir hábitos, experiência e atividades indispensáveis ao ajustamento vocacional e profissional.” (MAZZOTTA, 1996, p. 48)

Com uma forte influência dos testes de coeficiente intelectual (QI) da época, classificava-se os estudantes com DI em níveis: educável (grau leve), treinável (grau moderado) e dependente (grau severo e profundo). Assim, tendo por base parâmetros quantitativos com ênfase no aspecto cognitivo e estabelecendo categorias de desenvolvimento rígidas dentro de cada nível, não havia possibilidades de mudanças ou evoluções.

Tais oficinas profissionalizantes, criadas com o intuito de “proteger” “abrigar” e “normalizar” os estudantes com DI, acabaram limitando as expectativas sobre o que esses estudantes eram realmente capazes de realizar, reforçando as causas prováveis de suas dificuldades e desviando-se a atenção dos fatores que poderiam realmente ajudá-los.

Somente a partir da década de 90, com a aprovação da Declaração de Salamanca³ em 1995, o termo inclusão começou a penetrar no âmbito educacional, estruturando-se leis, políticas e programas oficiais voltados para a inclusão das pessoas com deficiência na educação e no mundo de trabalho.

2 As Oficinas Abrigadas são consideradas como unidades supervisionadas, situadas no interior de instituições públicas ou beneficentes, com a finalidade de desenvolver programas de habilitação profissional para adolescentes ou adultos com deficiência, promovendo trabalho remunerado com vista à emancipação econômica e pessoal relativa. (DECRETO n.3.298/99)

3 Entre 7 e 10 de junho de 1994, os representantes de 88 governos e de 25 organizações internacionais reunidos em assembléia em Salamanca, Espanha, reafirmam o “compromisso para com a Educação para Todos, reconhecendo a necessidade e urgência do providenciamento de educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades específicas dentro do sistema regular de ensino e re-endossam a Estrutura de Ação em Educação Especial” (Declaração de Salamanca, 1994).

Dentre estas, destaca-se a criação da Ação TECNEP⁴ em 2000, visando garantir o ingresso, permanência e saída exitosa dos estudantes com necessidades específicas⁵ nas escolas de educação profissional da rede federal.

Atualmente, na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, encontramos educadores que desenvolvem projetos de extensão para a comunidade que atendem as necessidades específicas das pessoas com deficiência intelectual e estudantes com DI associado a outros transtornos. Essa experiência de inclusão na Rede Federal deve ser cada vez mais ampliada, pois representa uma oportunidade para pensar sobre a realidade educativa.

Segundo a Associação Americana de Deficiência Intelectual e Desenvolvimento – AAIDD (2002), a deficiência intelectual é caracterizada por limitações significativas no *funcionamento intelectual e no comportamento adaptativo* – habilidades práticas, sociais e conceituais – originando-se antes dos dezoito anos de idade (CARVALHO; MACIEL, 2003). Essa concepção de DI traz inovações teóricas e empíricas em relação aos modelos anteriores, dando ênfase no sistema de apoio, que se aproxima do conceito de *zona de desenvolvimento proximal* – ZDP⁶ de Vygotsky.

4 Ação Tecnologia, Educação, Cidadania e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Específicas–TECNEP. É uma política de inclusão da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica – SETEC do Ministério da Educação–MEC, criada com a finalidade de estruturar a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica para receber estudantes com necessidades específicas (deficientes, superdotados e com Transtornos Globais do desenvolvimento).

5 A expressão “estudante com necessidade educacional especial”, empregada atualmente nos documentos oficiais, engloba os estudantes com transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades e deficiências (BRASIL, 2008).

6 Para Vygotsky, a ZDP é a distância entre a independência da pessoa e os níveis assistidos de solução de problemas. Essa zona é definida pelos aspectos que estão em processo de construção, potencializada através da interação social, com a ajuda do adulto ou através da colaboração entre os pares. Representa o caminho que a criança vai andar para desenvolver aquisições que estão em processo de amadurecimento, e que com a interferência de outros irá se consolidar. (OLIVEIRA, 1997)

Portanto, esta mudança da perspectiva da posição puramente quantitativa para uma concepção sócio-histórico-cultural, amplia nossos direcionamentos epistemológicos e empíricos sugerindo novas práticas de inclusão, passando então, a ser concebida como uma condição, à medida que as necessidades da pessoa com DI sejam respondidas, visando seu desenvolvimento global.

A Educação inclusiva tem como proposta a Educação para todos e nestes casos precisamos entender o ritmo de cada estudante e suas necessidades específicas para o aprendizado. Alguns estudantes com DI podem assimilar os conteúdos curriculares referentes ao ensino fundamental, reúnem condições suficientes para adaptar-se socialmente através da atuação independente na comunidade, adquirindo formação profissional que lhes garanta o sustento na vida adulta. Outros apresentam condições de desenvolver o domínio das habilidades lingüísticas básicas para o processo de aquisição de leitura e de escrita, e outros ainda, são capazes de cuidar de si próprios, realizando atividades rotineiras, sob supervisão.

Faz-se necessário à pedagogia passar de uma perspectiva de déficit a uma perspectiva de produção(...), tarefa que exige conhecimento, investigação e uma capacidade de criação de novas práticas, por parte dos professores, para descobrirem como esses estudantes aprendem (MG/SEE, 2006, p.22).

Numa concepção inclusiva, a adequação ao conteúdo escolar é realizada pelo próprio estudante a sua emancipação intelectual. Esta emancipação é uma consequência do processo de auto-regulação da aprendizagem. O professor, na perspectiva de uma educação inclusiva, não é aquele que “diversifica” para alguns, mas aquele que prepara suas atividades diversas para os seus estudantes ao trabalhar um mesmo conteúdo curricular.

Atividades e Pesquisas Desenvolvidas

Conforme citado anteriormente, há na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica iniciativas de inclusão de pessoas com Deficiência Intelectual. Dentre estas destacamos o projeto realizado por um professor da Rede, estudante do curso de Educação Profissional Tecnológica Inclusiva EPTI da Ação TECNEP. O projeto realizou-se através da Universidade Tecnológica Federal do Paraná Campus Cornélio Procópio (UTFPR-CP) representada pelo seu Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE), em parceria com a Escola de Educação Especial Procopense (EEEP), por meio do Projeto Universidade Tecnológica Aberta à Diversidade (UTADI).

TITULO

A Zona de Desenvolvimento Proximal e Neuroplasticidade no desenvolvimento de capacidades físicas relativas à saúde em deficientes mentais praticantes de basquetebol

PAULINO, Paulo Cesar⁷ & **MAGALHÃES**, Christine Vianna Algarves⁸

RESUMO

A deficiência intelectual é a de maior incidência na população brasileira e de difícil inclusão pelos tabus e preconceitos estabelecidos. O objetivo do estudo é mostrar a possibilidade da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) provocar a ocorrência de neuroplasticidade no desenvolvimento das capacidades físicas relacionadas à saúde em deficientes intelectuais praticantes de basquetebol adaptado. A metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica aos meios especializados e entrevista para a aplicação de um construto de percepção quanto ao estilo de vida. Os deficientes intelectuais são produtivos quando estimulados adequadamente e os que fizeram parte da pesquisa apresentaram melhoras cognitivas, interacionais e físico/espóricas.

7 Professor da Universidade Tecnológica Federal do Paraná Campus Cornélio Procópio, Especialista em Metodologia do Ensino Tecnológico pela UTFPR e em Educação Profissional Tecnológica Inclusiva, Mestrando em Ensino de Ciências e Tecnologia na UTFPR-PG.

8 Professora, orientadora no curso EPTI, Ação TECNEP, Especialista em educação especial, Doutoranda em Ciências da Educação

DESENVOLVIMENTO

As atividades se desenvolveram com a participação de estudantes da Universidade que, durante as aulas, auxiliavam os deficientes intelectuais na execução dos exercícios, representando a ZDP, e registraram fotograficamente e textualmente o trabalho realizado, disponibilizando o material em forma de relatórios divulgados como artigos em eventos científicos e palestras ministradas para a comunidade.

CONCLUSÕES

Segundo o relato das diretoras e professores das escolas de origem dos deficientes intelectuais, não ocorreram apenas evoluções nos fundamentos da modalidade e capacidades físicas, mas mudanças no comportamento que vieram a facilitar o envolvimento em suas tarefas do cotidiano. Outro benefício do projeto foi o convívio dos estudantes da universidade com os deficientes intelectuais, provando que o respeito à diversidade é importante para a formação das pessoas e propicia a formação de profissionais críticos e preocupados com as necessidades sociais de seu entorno.

Resultados

Considerando a trajetória da educação profissional para as pessoas com DI, já descrita anteriormente; e apesar de já existirem na rede algumas ações no atendimento e esse público, torna-se ainda difícil apresentar resultados significativos no trabalho referente aos educandos com Deficiência Intelectual, principalmente no que diz respeito aos procedimentos de seleção aos cursos, na permanência dos mesmos e saída com êxito da rede.

Mais do que resultados, trazemos provocações que nos fazem refletir sobre a quem se destina a educação profissional e como podemos transformar a expectativa que se tem acerca do estudante que ingressa

na rede federal de educação profissional e tecnológica, considerando a diversidade e o multiculturalismo tão presentes em nossa sociedade e não modelos prontos.

Neste sentido, questionamos se estamos de fato oferecendo uma educação profissional a todos e, se estamos, de que forma este grupo tão alijado da sociedade tem tomado ciência da oferta de um ensino que busca contemplar suas necessidades específicas. Ou seja: Como efetivamente, na prática, está se dando a entrada do estudante com DI? Se o estudante com DI não ingressa na educação profissional e tecnológica, em que momento do seu percurso escolar ele ficou “detido”? Ou será que processo de seleção não atende nem considera as limitações que a deficiência intelectual impõe?

Analisando os dados parciais do Censo Interno realizado pela Ação TEC NEP (somente 45% dos dados tabulados) no ano de 2010, observamos a presença de apenas 5 estudantes com DI em toda a Rede Federal de EPT. Apesar de não corresponder ao quantitativo total, tal índice já nos permite questionar sobre o acesso do estudante em nossa Rede.

Salientamos, entretanto que não defendemos a mera inserção do estudante com DI na Rede Federal de EPT, o que consistiria como uma assistência imediata, como um “sopro de oxigênio que melhora as condições de vida de seus beneficiários sem transformá-las” (COLLECTIF, 1991).

Refletir sobre o acesso do estudante com deficiência intelectual na Rede Federal de EPT implica considerar a formação profissional dos docentes (inicial e continuada), a reestruturação da metodologia de ensino e aprendizagem, a produção de materiais didáticos que reconheçam as necessidades singulares destes estudantes no processo pedagógico. Somam-se a estes fatos, especificidades acerca do desenvolvimento global destes estudantes e o papel exercido por familiares, grupos sociais de apoio e de apoio específico dentro do contexto escolar.

Nesta perspectiva, apresentamos como resultado favorável a criação da Comissão de Deficiência Intelectual que atuará como apoio na Rede Federal de EPT às demandas relativas a identificação e trabalho com as pessoas com esta deficiência.

Atualmente, tem-se um momento diferenciado na educação brasileira com a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia dentro da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica – Lei 11.892, de 29/12/2008.

De acordo com a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) do Ministério da Educação, o atual governo afirma a Educação Profissional e Tecnológica como uma política pública, não se tratando somente de orçamento e recursos de origem pública, “condição indispensável para tal, a política pública assenta-se em outros itens também obrigatórios, como estar comprometida com o todo social, enquanto algo que funda a igualdade na diversidade (social, econômica, geográfica, cultural, etc.) e ainda estar articulada a outras políticas (de trabalho e renda, de desenvolvimento setorial, ambiental, social e mesmo educacional) de modo a provocar impactos nesse universo” (MEC, 2008).

Sob este prisma, a SETEC afirma a existência de um novo desenho das escolas técnicas, que vai desde a ampliação do atendimento oferecido, passando pela alteração do perfil de ingresso (discente e docente), pelo novo modelo didático-pedagógico, até à ênfase na formação inicial e continuada de recursos humanos.

Salientamos a importância deste momento para a legitimação de ações afirmativas de acesso, permanência e saída exitosa das pessoas com DI na Rede Federal de EPT (o que consistirá em um marco), nos diversos cursos e níveis de escolaridade que esta atualmente se propõe.

Conclusão

Neste cenário, nossa tarefa como profissionais da educação é muito séria, e necessita ser concebida com muita acuidade e consciência. Precisamos contribuir para que esse momento histórico seja marcado de conquistas por todos nós, “precisamos fazer a diferença”, contribuindo para a humanização na Rede Federal de EPT.

Sabemos que a tarefa não é fácil. Não há cursos nem especializações que ofereçam respostas aplicáveis a todas as perguntas que surgirão pelo caminho, tampouco técnicas especializadas e receitas prontas. Teremos que inovar, que ousar. Precisaremos assumir uma postura de pesquisadores, educadores reflexivos em nossa prática do dia-a-dia, procurando entender como os educandos com DI constroem o conhecimento; percebendo se realmente estamos contribuindo para a construção de sua autonomia, de uma aprendizagem significativa e emancipatória.

Precisamos mudar, a cada vez que preciso for, nossa ação em todo âmbito educacional. Não devemos esquecer nunca que o ensino e aprendizagem, assim como a convivência sócio-cultural são questões primordiais da educação e, portanto, merecem um olhar extremamente cuidadoso – essa é a nossa função enquanto educadores na Rede Federal de EPT, comprometidos com a transformação e equidade social.

Assim, para que se conceba caminhos adequados que levarão esses estudantes à autonomia da construção cognitiva e social, e também como forma de auxiliar a comunidade escolar na identificação das especificidades do discente – não só dos educandos com DI, mas de todos aqueles que apresentam necessidades específicas—elaboramos um guia-orientador, que servirá de alicerce para as atividades inclusivas do fazer pedagógico dentro da Rede Federal de EPT—ver anexo.

Sugerimos ainda, na consolidação do trabalho educacional junto aos estudantes com DI, um olhar atento para inclusão destes no mercado de trabalho, construindo apoios, acompanhamentos e adaptações que garantam sua inserção e permanência neste segmento e na sociedade como um todo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. *Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva*. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

_____. 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. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*. Brasília, DF, 21 dez. 1999. Disponível em: <<http://www3.dataprev.gov.br/SISLEX/paginas/23/1999/3298.htm>> Acesso em: 20 de set. 2010.

_____. Ministério da Educação/SEESP. *Atendimento educacional especializado para a deficiência mental*, 2007.

_____. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB nº2 de 11/09/2001. Institui as diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica.

CARVALHO, Rosita Edler. *Educação Inclusiva: com os pingos nos “is”*. Porto Alegre: Mediação, 2004.

COLLECTIF, Lê RMI à l'épreuv dès faits. In WANDERLEY, M.B. et al. *Desigualdade e a questão social*. São Paulo: EDUC, 1997.

JANNUZZI, G. M. *A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI*. Campinas: Autores Associados, 2004.

MAZZOTTA, Marcos J. S. *Educação especial no Brasil: história e políticas públicas*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MINAS GERAIS, Secretaria de Estado da Educação. Projeto Incluir – Cadernos de textos para a formação de professores da rede pública de ensino de Minas Gerais, 2006.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Atualizações semânticas na inclusão de pessoas: Deficiência mental ou intelectual? Doença ou transtorno mental? In: *Revista Nacional de Reabilitação*, ano IX, n. 43, mar./abr. 2005, p.9-10.

UNESCO. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Salamanca, Espanha, jun./1994.

LA TAILLE, Yves de; OLIVEIRA, Marta Kolh de; DANTAS, Heloysa. *Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus. 1992.

ATENDIMENTO AOS ESTUDANTES COM SUPERDOTAÇÃO/ALTAS HABILIDADES NA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA

Cacilda Silva de Souza Filha
Luiz Antonio Almeida Serique
Márcia Maria Xavier Veloso
Scheilla Abbud

Resumo

A proposta dos princípios filosóficos da educação inclusiva é favorecer o pleno desenvolvimento das Altas habilidades/Superdotação, ação educativa para todos, ampliar fronteiras do conhecimento e respeitar a diversidade. As políticas públicas para a educação se voltam nesta direção e novas propostas surgem para o contexto escolar. Pretende-se com isso evidenciar a importância da identificação destes estudantes para uma inclusão mais verdadeira no contexto educacional. Utiliza-se como aporte teórico Gardner (1995), Renzulli (2004) entre outros autores que auxiliam com suas teorias. As considerações feitas a respeito das altas habilidades evidenciam a importância de uma grande atenção frente ao processo de identificação e atendimento na escola e a relevância deste para a real inclusão dos estudantes com altas habilidades no contexto educacional. Não sendo identificados e atendidos estes estudantes podem não estar recebendo a orientação necessária para se conhecer e desenvolver o potencial. Para construção do conhecimento prático utilizamos o atendimento no Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação – Pará, onde realizamos todo o processo de identificação e atendimento a esses estudantes há anos.

Introdução

Esse artigo se baseia nos princípios teóricos utilizados na identificação e atendimento dos estudantes que possuem Altas Habilidades/Superdotação explorando principalmente as teorias de Gardner e Renzulli entre outros e sua aplicação na identificação e atendimento na região norte onde os participantes deste, atuam no programa de atendimento destes estudantes. Enfatizamos também a inclusão e o enriquecimento tipo I, II, III e aprofundamento curricular.

A preparação de educadores por meio de formação para identificarem as diferenças peculiares dos superdotados e talentosos no sentido de desenvolvimento das potencialidades desses.

Na sociedade, na escola, o educador é um profissional responsável para a identificação de estudantes superdotados e o responsável pelas adaptações curriculares que permitam ao estudante, aprendizagens significativas.

A avaliação educacional e a identificação de estudantes com superdotação deve se basear no programa a ser implementado para o atendimento de suas necessidades, na utilização de várias fontes de: entrevistas, observações, sondagens do rendimento e desempenho escolar, análise de produções e outros, no conhecimento das características específicas desse estudante e das diferentes fases de desenvolvimento pelas quais as pessoas passam em cada faixa etária.

Há sinais que começam a ser percebidos pela família e a escola e/ou professor devem observar a criança atentamente e realizar um acompanhamento permanente para evitar a indicação de um caso de precocidade como possível superdotação, evitando expectativas prematuras.

A avaliação educacional é um ponto fundamental. Seu objetivo é conhecer o perfil de inteligência de cada estudante. As escalas de características de superdotação para identificar esses estudantes são úteis para que o professor

seleccione desempenhos que considera superiores a todos os seus estudantes, considerando que aproximadamente 3 a 5 % da população apresentam potencial acima da média estimada, em diversos contextos sociais

O conceito das inteligências múltiplas é visto como combinações harmoniosas de diversas habilidades. Gardner (2000) criou o conceito de inteligências múltiplas e oferece subsídios importantes para entender e reconhecer esse processo de construção dos diferentes saberes. Assim sendo, elas se completam entre si. Oito são as inteligências caracterizadas pelo autor e assim nomeadas: lingüística, lógico-matemática, espacial, corporal cinestésica, naturalista, musical, intrapessoal e interpessoal. Cabe então, através da observação sistemática dos indicadores de altas habilidades/superdotação, determinar como estes mecanismos se manifestam nestas pessoas, considerando seus diferentes perfis.

Renzulli (1986) constatou a partir de uma análise e pesquisas com estudantes com altas habilidades/superdotação, que existem três traços marcantes que refletem uma interação entre três grupamentos básicos dos traços humanos e cada traço corresponde a um anel: habilidades gerais e/ou específicas acima da média, elevados níveis de comprometimento com a tarefa e elevados níveis de criatividade. Para o autor, a habilidade acima da média consiste no potencial de desempenho superior em qualquer área determinada do esforço humano e que pode ser caracterizada por dois aspectos: a habilidade geral e a específica. O comprometimento com a tarefa diz respeito a um grande interesse que o estudante tem sobre algum tema que o faz buscar mais informações acerca do assunto, aprofundando seu conhecimento. É uma forma refinada ou focalizada de motivação, que funciona como a energia que é colocada em ação em relação a uma determinada tarefa, problema ou área específica do desempenho. A criatividade envolve aspectos que geralmente aparecem juntos na literatura, tais como: fluência, flexibilidade e originalidade de pensamento e, ainda, abertura a novas experiências, curiosidade, sensibilidade e coragem para correr riscos.

Assim, é a intersecção dos três traços que configuram a superdotação. Os três anéis não precisam estar presentes ao mesmo tempo e nem na mesma intensidade, mas é necessário que interajam em algum grau para que possa resultar em um alto nível de produtividade. Porém as influências da personalidade do indivíduo e do ambiente também são relevantes para que as pessoas com altas habilidades/superdotação possam desenvolver seu potencial de forma harmônica, sendo necessário, para tal, o envolvimento da família, da escola e da sociedade, pela forma sistêmica como tais comportamentos interagem entre si.

O autor ressalta que os três traços que constituem os comportamentos de superdotação são potenciais trazidos hereditariamente pelo sujeito e sustentados pelos fatores de personalidade, afetivos e sociais, representados pelo apoio da família, dos colegas, da escola, da sociedade.

Um ponto a ser destacado nas duas teorias é sobre a própria conceituação das altas habilidades/superdotação, descomprometendo o sujeito de apresentar um desempenho superior em todas as áreas do desenvolvimento humano.

O processo de avaliação Educacional no Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação do Pará, se inicia em casa, pela observação natural dos pais de seu desenvolvimento precoce. Na escola, pela observação sistemática dos professores da sala de aula do ensino regular, através do reconhecimento prévio das características já citadas que lhes é oferecida por uma equipe de assessoramento psicopedagógico, que realiza visitas às escolas, principalmente da rede pública, orientando esses professores quanto ao processo de identificação. Após a observação o professor preenche uma escala de características na qual o estudante que obtiver o maior número de respostas positivas, deverá ser encaminhado a uma Avaliação Educacional, realizada por uma equipe interdisciplinar, que atua seguindo abordagem dos teóricos citados.

Para o Ministério da Educação, na Perspectiva da Educação Inclusiva, na Política Nacional de Educação Especial, os estudantes com altas habilidades/superdotação(1984) são definidos como aqueles que demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e talento para artes. Também apresentam elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse. É ressaltado que essa definição deve ser contextualizada e não se esgota na mera categorização e especificações de comportamentos atribuídos nela, pois o ser humano está em contínua mudança. O destaque numa determinada área é sempre o primeiro indicador que qualquer pessoa percebe nesses educandos, não necessitando para tal nenhuma formação específica.

Nesse sentido, a inclusão, direcionada para a educação, traz consigo um objetivo, que é aceitar a diferença no contexto escolar e possibilitar seu acesso ao conhecimento. Um princípio importante da inclusão é a Declaração Universal de Direitos Humanos (1948) “Todo se humano é elemento valioso qualquer que seja a idade, sexo, idade mental, condições emocionais e antecedentes culturais que possui, ou grupo étnico, nível social e credo a que pertença. Seu valor é inerente à natureza do homem e às potencialidades que traz em si”.

A inclusão oferece atenção a estes estudantes, cada qual com suas especificidades e vivências, oportunizando alternativas para consolidar sua formação e sua aprendizagem. A educação inclusiva está direcionada e preocupada com as diferenças individuais que se encontram no ambiente educacional, entendendo esta como uma construção pessoal e intransferível, pois cada estudante traz consigo experiências, formas de compreensão, dificuldades e capacidades que precisam ser levadas em consideração no ato educativo.

Na escola o atendimento do estudante que possui Altas Habilidades /Superdotação contém adaptações curriculares, ampliações curriculares,

tutorias específicas e monitorias. A adaptação curricular, implica em alterações importantes de conteúdos, metodologia, atividades e avaliação. É necessário atingir os conteúdos básicos, optativos e transversais. Esta ação envolve toda a equipe escolar. Logo, as atividades de enriquecimento e aprofundamento escolar são uma proposta de tornar o processo educativo o mais individualizado possível, sem perder de vista parâmetros e as necessidades sócio-afetivas do(a) estudante. As adaptações curriculares também se referem a ampliações de certos conteúdos de algumas disciplinas curriculares por meio do aprofundamento dos conteúdos e variação das atividades.

A ampliação vertical ou restrita a uma área específica, atinge apenas uma disciplina, que tem seu conteúdo ampliado e aprofundado, para atender principalmente ao estudante com talento específico. A ampliação horizontal envolve várias disciplinas integradas em um projeto. As duas abordagens mencionadas podem ser aplicadas a indivíduos ou grupos.

Portanto, projetos pedagógicos necessitam de flexibilidade para que possibilitem combinações variadas no atendimento a qualquer estudante com necessidades especiais. Entre as opções para o enriquecimento dos contextos de aprendizagem, estão a diversificação curricular, o enriquecimento combinados com agrupamentos flexíveis. Todas essas modalidades atingem a escola, no que diz respeito a sua prontidão para receber e atender diferentes demandas, o nível de conhecimento prévio, a capacidade de trabalho e estilos de aprendizagem e expressão de cada um.

Enriquecimento, agrupamento e aceleração sugerem que esse atendimento às altas habilidades ocorra dentro da escola. Alencar e Fleith (2001), defendem que, perante as dificuldades na execução desse tipo de programas na própria sala de aula, pode ser vantajoso desenvolvê-los por meio de atividades extraclasse, centros de aprendizagem ou clubes de ciências, música, literatura, matemática etc. Os programas de desenvolvimento pessoal implementados em pequenos grupos, buscam promover o desenvolvimento das habilidades de relacionamento interpessoal, de reflexão e a atração pelo conhecimento.

O desenvolvimento de três tipos de atividades: experiências exploratórias, atividades de aprendizagem e projetos individuais ou em grupos é o Modelo de Enriquecimento Escolar de Joseph Renzulli (1986). Atividades exploratórias gerais: expõem o estudante a idéias, campos do conhecimento que normalmente não fazem parte do currículo regular, mas são de interesse deles. São realizadas pelo uso de diferentes materiais audiovisuais, filmes, programas de televisão, internet, para estimular novos interesses a serem aprofundados em atividades criativas e produtivas . Podem também assistir filmes, shows, concertos , visitar museus, bibliotecas, hospitais, parques, antiquários, feiras, universidades, centros de pesquisa, laboratórios, exposições, promover palestras e debates ,fazer demonstrações e simulações , artigos de revistas e jornais , promover passeios ecológicos, promover atividades esportivas , jogos entre outros.

Realizar projetos individualmente, ou em pequenos grupos, com os estudantes, com o objetivo de investigar problemas reais, aprofundar o conhecimento em uma área de interesse, usar metodologias apropriadas para resolver os problemas, gerar conhecimento. Fazer com que os estudantes trabalhem com recursos humanos e materiais avançados, encorajá-los a dialogar com profissionais que atuam na área investigada e a apresentar seus produtos a uma audiência. Atividades de aprendizagem usando metodologia adequada à área de interesse, fornecendo instrumentos e materiais, ensinando técnicas que contribuam para o desenvolvimento de habilidades criativas e críticas, habilidades de pesquisa e habilidades pessoais como liderança, comunicação, autoconceito etc.

Atividades/pesquisas desenvolvidas

As atividades voltadas aos programas de atendimento aos estudantes com Altas Habilidades/Superdotação necessitam de estruturas adequadas dotadas de recursos humanos físicos e materiais, capazes de promover o

desenvolvimento de atividades teóricas e práticas que lhes permitam uma aprendizagem significativa, dentro de um programa dinâmico, que reúna o enriquecimento e o aprofundamento curricular, fundamentados na teorias de Renzulli e outros autores.

As pesquisas e o atendimento educacional especializado, se realizam em salas de recursos, museus, Instituições de ensino superior público e privado, centro de pesquisas científicas e o uso de parcerias com a comunidade, onde os estudantes são estimulados a desenvolver seus talentos e potencialidades específicas oportunizando-os a investigação científica e a descoberta de novos caminhos.

O atendimento aos estudantes com Altas Habilidades/Superdotação no Estado do Pará consta de uma metodologia diversificada quanto ao enriquecimento do tipo I,II, e III proposto por Renzulli, com parcerias e visitas: ao Parque ambiental do Utinga, a EMBRAPA, ao Museu Emilio Goeld, e é desenvolvida a pesquisa experimental em Ciências. E Também em Laboratório Multidisciplinar, quando se trata de atividades práticas voltada a ciência experimental.

Quando se trata de enriquecimento voltado mais a pesquisa, as atividades passam a ser realizadas em salas de recursos e/ou sala de informática para que os estudantes possam fazer uma interação maior do uso das mídias em suas pesquisas.

Quando o processo de enriquecimento envolve atividades de campo, primeiro realiza-se um projeto sobre a atividade a ser abordada, com a finalidade de se viabilizar transporte, alimentação e materiais que estudantes e professores irão utilizar durante a pesquisa de campo. Segundo, que todo o material coletado em campo e as anotações feitas pelos estudantes, servirão como subsídios pedagógicos para as atividades que se realizará no Laboratório multidisciplinar, local este aonde a pesquisa irá se completar. A exemplo disso, tivemos estudantes que fizeram estágio no Museu Emilio

Goeld a partir de uma visita que a equipe fez ao local. A pesquisadora convidou o estudante ao perceber o interesse do mesmo pela fauna e flora Amazônica. A partir daí o estudante encontra-se trabalhando área ambiental, no Mangal das Garças. Portanto, durante e ou após a realização das práticas educativas, observa-se, que caso algum estudante, tenha se destacado melhor, em sua atividade em relação ao grupo, sobre a atividade proposta, o professor e os técnicos ligados ao processo de enriquecimento das altas habilidades, buscam parcerias, centro de pesquisa e outros meios onde este estudante tenha condições de melhor desenvolver seu potencial criativo.

Utilizar com o estudante estratégias que possibilitem uma investigação mais ampla e profunda a respeito dos tópicos que estão sendo ensinados, utilizando o estudante um maior número de fontes de informação para dominar e conhecer uma determinada matéria ou assunto. Solicitando ao estudante o desenvolvimento de projetos originais em determinadas áreas de seu interesse. Então o Enriquecimento I, se inicia na sala de aula e corresponde às atividades exploratórias. O estudante entra em contato com uma série de experiências e atividades, para que se possa descobrir seus interesses e programar as atividades do tipo II. Enriquecimento tipo I possui o seguinte processos: participar de excursões, palestras, centros de interesse e entrar em contacto com materiais audiovisuais diversificados.

Uma possibilidade é oferecer ao estudante cursos em horário alternado com o da escola regular ou durante as férias, que abordem temas de seu interesse e que contribuam para o desenvolvimento de suas habilidades e o fortalecimento de atributos de personalidade, como independência, perseverança e autoconfiança. Ele pode ser levado a efeito, portanto, tanto na própria sala de aula como através de atividades extracurriculares.

No atendimento realizado no NAAH/S Pará, além dos agrupamentos em oficinas e atendimento individual, também enviamos os estudantes que já estão preparados para realizarem cursos na comunidade e na própria

escola onde funciona o Núcleo. A exemplo disso, tivemos na própria escola o curso de pintura em cerâmica e desenho ministrado pelos nossos ex-estudantes. E destacamos aqueles que já estão cursando cursos universitários e aqueles que já são profissionais atuando na comunidade.

Na área de Literatura visitamos a Casa da Linguagem, recebemos a visita da Fundação Tancredo Neves (Biblioteca Itinerante), participação na Feira Pan Amazônica do Livro com livros de Poesias dos estudantes, Participação na Bienal Internacional do Livro, em Brasília, visita ao Instituto Cervantes em Brasília; Atividades realizadas na área de teatro de fantoche, brinquedos cantados, contação de estórias, construção de sucatas, etc).

No atendimento de História visitamos Museus, Teatros de Belém e prédios no estilo Barroco, visita ao Centro Histórico da Cidade enfatizando a pesquisa aos tipos de azulejos com gravuras do século XVIII.

Na oficina de Artes Plásticas visitamos o Centro de Icoaraci, onde os artesãos apresentam o Artesanato Marajoara, os estudantes participaram de oficina de preparação de estórias em quadrinhos no CENTUR, visita e registros na cidade histórica de Vigia, também estudos de biodiversidade da várzea em parceria com a Oficina de Ciências. Construção e apresentação de pinturas em telas, estórias em quadrinhos, construções com sucata,

Na área da Matemática, tivemos destaque dos estudantes nas Olimpíadas da Matemática que trouxe como consequência o convite de um professor para alguns estudantes participarem de aulas no Centro de Exatas na Universidade Federal do Pará. Oficinas de Origami nas escolas.

O Atendimento se faz tanto na capital como no interior, através de oficinas pedagógicas coletivas ou individualmente, expandindo cada vez mais, com Formação e Capacitação de professores da rede regular de ensino que recebe em sua sala de aula o estudante com Altas Habilidades/Superdotação.

Portanto, enriquecimento através de experiências que usualmente não fazem parte do currículo da instituição convencional é um dos objetivos, além de criar oportunidade para todos os estudantes participarem de experiências de enriquecimento de seu real interesse.

No tipo de Enriquecimento II são oferecidos a todos os estudantes métodos e materiais que visem a promoção de pensamentos e sentimentos, habilidades avançadas no uso de materiais de referência: resumos, guias, catálogos, registros, internet; desenvolver habilidades de comunicação escrita, oral e visual, levando o estudante a produção uma produção final científica.

Já o enriquecimento III, é composto por atividades que permitam ao indivíduo a investigação que os leve a atuar como profissionais dentro do assunto pesquisado (Renzulli & Reis, 1997). Entre os objetivos das atividades de enriquecimento de tipo III, destacam-se a oportunidade para que o estudante possa: aplicar seus interesses e conhecimentos, idéias criativas e motivação em um problema ou área de estudo de sua escolha; Adquirir um conhecimento avançado a respeito do conteúdo, desenvolver habilidades de planejamento, organização, utilização de recursos, gerenciamento de tempo, tomada de decisões e auto-avaliação e desenvolver motivação/ envolvimento com a tarefa, autoconfiança e sentimentos de realização criativa, e habilidade de interagir efetivamente com outros estudantes, professores e pessoas com níveis avançados de interesse e conhecimento em um Decidir tópico a ser aprofundado e formular questões a serem investigadas; Selecionar a metodologia adequada; definir o tipo de produto final; definir a audiência adequada; definir os instrumentos, materiais e providências a serem tomadas ao longo do processo; contactar especialistas que possam orientar na realização de projetos; definir um cronograma; comunicar ou apresentar o produto; avaliar: pessoa, processo e produto Segundo Renzulli a meta final do Enriquecimento Tipo III e as características-chave subjacentes a ele é substituir a dependência e a aprendizagem passiva pela independência e a aprendizagem engajada e crítica

Resultados

O resultado das atividades de enriquecimento realizado com os estudantes, são apresentados em feiras de ciências, congressos, seminários, participação nas olimpíadas nacionais, bienal do livro, da poesia.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, E. S. *Criatividade e educação de superdotados*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

ALENCAR, E. S. de; FLEITH, D. de S. *Superdotados: determinantes, educação e ajustamento*. Petrópolis, RJ: EPU, 2001.

ALENCAR, E.M.L.S. *Como desenvolver o potencial criador*. Petrópolis: Vozes, 1991.

ALENCAR, E.M.L.S. (org.). *Tendências e desafios da educação especial*. Brasília: Seesp., 1994.

ALENCAR, E.M.L.S. *Psicologia e educação do superdotado*. São Paulo: EPU, 1996.

ALMEIDA, L. ; ROAZZI, A ; SPINILLO, A. O estudo da inteligência: divergências, convergências e limitações dos modelos. In: *Psicologia: teoria e pesquisa*. Brasília, v.5 (2), 1989, p. 217-230.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Decreto 6.571 de 17 de setembro de 2008. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Especial. *Diretrizes gerais para o atendimento educacional dos estudantes pessoas com de altas habilidades/superdotação e talentos*. Brasília, 1995.

FLEITH, D. S. (Org.). A construção de práticas educacionais para estudantes com altas habilidades/superdotação – vol. 2. Brasília, DF: MEC, 2007.

GARDNER, H. *Estruturas da mente: a teoria das Inteligências Múltiplas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

GARDNER, Howard. *Inteligências múltiplas: a teoria na prática*. Trad. Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artmed, 1995.

_____. *Inteligência: um conceito reformulado*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

GUENTHER, Zenita Cunha. *Desenvolver capacidade e talentos: um conceito de inclusão*. Petrópolis: Vozes, 2000.

_____. *Mentes extraordinárias: perfis de 4 pessoas excepcionais e um estudo sobre o extraordinário em cada um de nós*. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

PÉREZ, Susana Graciela Pérez Barrera. *Gasparzinho vai à escola: um estudo sobre as características do estudante com altas habilidades produtivocriativo*. Porto Alegre, 2004. Dissertação (Mestrado)–Programa de Pós-Graduação em Educação – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

RENZULLI, Joseph S. O que é esta coisa chamada superdotação, e como a desenvolvemos? uma retrospectiva de vinte e cinco anos. *Revista Educação*, Porto Alegre, Ano XXVII, n. 1, jan./abr. 2004.

_____. The three-ring conception of giftedness: a developmental model for creative productivity. In: RENZULLI, S.; REIS, Sally M. *The triad reader*. Connecticut: Creative Learning, 1986.

ATENDIMENTO AOS ESTUDANTES COM TRANSTORNOS GLOBAIS DO DESENVOLVIMENTO – TGD E COM DEFICIÊNCIAS MÚLTIPLAS–DMU NA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA

Anna Karen Soutello Mendes
Christine Vianna Algarves Magalhães
Gustavo Maurício Estevão de Azevedo
José Geraldo Souza Vale
Márcia Santos de Souza

Resumo

O presente texto aborda as orientações pedagógicas indicadas pela Comissão Técnica Nacional de Acompanhamento de Estudantes com Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) e Deficiências Múltiplas (DMU), como atividade da Ação TEC NEP. Esta Comissão foi criada em 2009 para atender e orientar o acolhimento e atendimento específico aos estudantes com necessidades específicas nestas áreas na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Por meio desta atividade, favorecedora das discussões sobre inclusão na Rede Federal de Educação Tecnológica, busca-se gerar soluções, a partir da reflexão das teorias e das práticas que valorizam a criação, a descoberta, e a co-autoria do conhecimento dos estudantes com TGD e DMU, matriculados nessa Rede.

A partir da demanda dos educadores, da alta-gestão e dos Núcleos de Atendimento as Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE), a Comissão TGD faz-se presente, elaborando um “Documento Orientador”, que busca promover as mudanças de atitudes e as adequações metodológicas necessárias para o ensino-aprendizagem desses(as) estudantes.

Introdução

Historicamente, a educação para a diversidade se concretiza na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, com a criação da Ação Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Específicas – TECNEP. Criada como instrumento de política voltado para as “classes desprovidas”, a Rede Federal se configura na atualidade, como importante estrutura para que os cidadãos tenham efetivo acesso às conquistas científicas e tecnológicas. Em 2009, a partir da identificação de casos de estudantes com Transtornos Globais do Desenvolvimento e Deficiências Múltiplas matriculados em cursos da Rede Federal, criou-se a *Comissão Técnica Nacional de Acompanhamento aos Estudantes com Transtornos Globais de Desenvolvimento e com Deficiências Múltiplas*, que busca abordar os aspectos referentes à educação desses, promovendo uma reflexão sobre os conceitos de inclusão, transtornos globais do desenvolvimento e práticas educacionais mais flexíveis.

Por inclusão, compreende-se:

como o processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir, em seus sistemas sociais gerais, pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade. A inclusão constitui, então, um processo bilateral no qual as pessoas, ainda excluídas e a sociedade buscam, em parcerias, equacionar problemas, decidir sobre soluções e efetivar a equiparação de oportunidades para todos.

Em 2008, a Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação – SEESP/MEC passa a adotar o conceito de Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD), para se referir os estudantes que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restritas, estereotipado e repetitivo. Neste grupo estão os estudantes com autismo, síndrome do espectro do autismo e psicose infantil. A análise e reflexão dos conceitos acima mencionados estão dentre os pontos principais das ações da Comissão

Nacional de TGD e DMU e, a partir delas, é possível favorecer a permanência e saída com êxito destes estudantes em seus cursos. Conseqüentemente, os profissionais da educação envolvidos têm como desafio a contextualização de atividades e a construção de novas metodologias educacionais, que incluam os estudantes todas as instâncias de aprendizado. [5]

Os trabalhos da Comissão TGD e Deficiências Múltiplas está sendo desenvolvida junto a Rede Federal deste abril de 2009 e é constituída por profissionais da Rede Federal de EPCT e de Rede parceiras, que auxiliam na problematização das discussões e nas possíveis soluções, de cunho teórico-práticas que valorizam a criação, a descoberta, a construção do conhecimento, pelos estudantes com Necessidades específicas, cuja ação fortifica o trabalho desenvolvido pelos Núcleos de Atendimento as Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNEs). Os procedimentos adotados pela Comissão são baseados na legislação e é elaborado um roteiro de visita técnica a instituição após a solicitação da mesma. Neste roteiro realizamos reuniões com a área pedagógica, os gestores, os professores e a família do estudante. É necessário um levantamento de dados, informações sobre a situação escolar, pedagógica, para as possíveis intervenções. Durante as visitas os membros da comissão realizam um Fórum de discussão sobre as políticas públicas de inclusão, adaptações metodológicas e avaliação. Foi criado um roteiro de acompanhamento ao estudante para facilitar aos professores, a equipe pedagógica e o NAPNE que será o articulador deste processo de inclusão escolar.

Ao final da visita é elaborado um “Documento Orientador” que é entregue aos gestores e ao NAPNE com as sugestões e orientações para serem desenvolvidas com o estudante na instituição e favorecer a permanência do mesmo de acordo com a proposta de uma educação para todos, de uma educação inclusiva. Oferecer subsídios para compreensão do processo da Educação Inclusiva e as articulações entre os variados aspectos que a constituem – o estudante, a escola e a família, são as demandas mais presentes no interior das Instituições. Por meio de conteúdos teóricos e práticos, contribui-se para a formação continuada

dos profissionais da Rede, com o aprimoramento e a melhoria no processo ensino-aprendizagem e a conseqüente melhora no desempenho escolar dos estudantes com necessidades específicas. A compreensão dos processos de construção do conhecimento e de aprendizagem, da relação entre ambos e dos fatores que neles podem intervir são também abordados no decorrer desta ação de formação. As práticas escolares devem permitir ao estudante aprender e ver reconhecidos e valorizados os conhecimentos que ele é capaz de produzir, segundo as suas possibilidades, habilidades e limitações, são próprias de uma escola que se distingue pela diversidade. O professor, na perspectiva de uma educação inclusiva, não é aquele que “diversifica” para alguns, mas aquele que prepara atividades diversas para os seus estudantes ao trabalhar um mesmo conteúdo curricular.

Os constantes avanços da ciência e da tecnologia e de como estes vêm modificando as formas de relações sociais até então conhecidas nos levam a reforçar a o papel da escola e do fazer pedagógico que se vê comprometido com a formação humana. Nesta perspectiva, a escola se constitui em um espaço privilegiado para encontrar pessoas, para estabelecer relações de interação, para desvelar a realidade e construir novos conhecimentos. A educação, na abordagem histórico-cultural tem a função de contribuir para a integração social através da apropriação da cultura e a função de construção da própria identidade do sujeito.

A discussão sobre a educação inclusiva de estudantes com deficiências ou com necessidades específicas tem se intensificado nestas duas últimas décadas no Brasil e no mundo, levando a uma reflexão sobre como a deficiência é encarada e vivenciada no contexto escolar. Esta incursão exploratória no mundo da “escola que procura ser inclusiva” tem sido inspirada na necessidade de nova avaliação do ensino, sob a influência de transformações paradigmáticas que defendem a educação de qualidade para todos.

A inclusão é um processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir, em seus sistemas sociais gerais, pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade.

Desenvolvimento

O trabalho da Comissão Técnica Nacional de Acompanhamento aos Estudantes com Transtornos Globais de Desenvolvimento e com Deficiências Múltiplas é de orientar e facilitar aos profissionais uma abordagem abrangendo toda a diversidade de acordo com a necessidade de cada estudante com TGD e a demanda do Instituto Federal, para a construção de metas e soluções no dia a dia.

O processo de ensino aprendizagem deve possibilitar o desenvolvimento das capacidades do estudante. É determinante entender as habilidades em primeiro lugar e não as dificuldades. O estudante deve ter a oportunidade de desenvolver-se de acordo com seu ritmo.

Com respaldo nos dados e nas informações sobre as dificuldades vivenciadas pelos profissionais dos Institutos, é que se propõem as atividades, a fim de favorecermos o acesso à permanência dos estudantes com TGD.

Criar estratégias e valorizar as habilidades através das atividades propostas no ensino aprendizagem é construir o respeito com o fazer da diferença de acordo com a individualidade e a história de vida de cada um. Referencia-se a construção da subjetividade, direcionado ao desenvolvimento do estudante e não ao diagnóstico.

Em relação ao acesso a educação, Cury afirma que este é um meio do indivíduo se auto-construir, de se reconhecer em relação às suas próprias capacidades e adquirir estima e críticas em relação a si. Neste sentido, todos os estudantes devem ter acesso à escola sem que haja barreiras para o processo ensino-aprendizagem, preservando, desse modo, sua dignidade.

A realidade atual exige do educador novas posturas, entre elas, o retomar constante de sua prática pedagógica e um novo olhar.

Segundo Sasaki, “A educação inclusiva se destina às pessoas com necessidades especiais no campo da aprendizagem, originadas quer de deficiência física, sensorial, mental ou múltipla, quer de características como altas habilidades, superdotação ou talentos”.

O trabalho da Comissão é desenvolvido por meio de um conjunto de ações inclusivas e planejadas, respondendo a uma demanda para facilitar e possibilitar o processo do ensino aprendizagem dos estudantes com TGD, na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Para a efetivação da inclusão escolar destes estudante, requer várias mudanças, tanto nas questões das adaptações, as adequações metodológicas e nas políticas públicas da educação, quanto ao conhecimento e as possibilidades de criar estratégias.

Por iniciativa dos educadores (professores, sociólogos, pedagogos, etc.) e dos gestores que colaboraram com o trabalho da comissão, novas ações foram incorporadas onde se viam “fixadas” práticas excludentes e buscou-se, a partir daí, construir conceitos fundamentais sobre a educação inclusiva e a elaboração de um “Documento Orientador”, fruto das visitas técnicas aos Institutos.

O Documento Orientador aborda, de modo específico e individualizado, após a visita técnica no Instituto, as mudanças de atitudes e as adequações metodológicas necessárias, para o ensino-aprendizagem dos estudantes com transtornos globais de desenvolvimento e com Deficiências Múltiplas.

Atividades e pesquisas desenvolvidas (Resultados)

IFRio Grandense

Em 2007 o estudante com necessidades específicas ingressou na instituição através de sorteio, cursando o Ensino Médio. Foi apresentado pela família apresentou um diagnóstico médico de Transtorno Global do Desenvolvimento (CID F84). Em 2008 recebeu atendimento individualizado pelos professores das disciplinas em que reprovou-se, com o acompanhamento do NAPNE e atendimento psicológico no instituto. Iniciou-se as atividades como bolsista do Setor Pedagógico. Em 2009 continuou recebendo atendimento individualizado na disciplina de matemática. Neste período iniciou-se novas estratégias necessária para a

adaptação curricular: relatórios individuais de avaliação elaborados pelos professores. E a participação efetiva da família, e apresentou-se um novo diagnóstico médico Síndrome de Asperger (CID F84.5).

IFRS – Campus Bento Gonçalves

Em 2009 o estudante F, com necessidades específicas ingressou no PROEJA. Devido ao estudante F possuir dificuldades de memorização, foi necessário trabalhar com ele as operações matemáticas e a construção de frases, entre outras atividades lúdicas. Foram necessárias, também, adequações dos materiais didáticos pedagógicos, e utilizar os recursos pedagógicos. Para aperfeiçoar o aprendizado desse estudante foram utilizados exemplos práticos e ações construtivas em seus afazeres rotineiros associados com seus conteúdos em sala de aula. Estas atividades foram desenvolvidas no Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas–NAPNE da instituição, e acompanhado por profissionais especialistas na área da educação profissional tecnológica inclusiva.

Instituto Federal Sudeste de MG – Campus Rio Pomba–Visita Comissão Técnica Nacional TGD – ano 2009

Foram realizadas 03 visitas técnicas, (todas devidamente documentadas), para análise do caso do estudante A.O.V.B, a princípio identificado como transtorno. O estudante entrou na escola em 2008 no curso integrado – agrotécnica.

A proposta da comissão é de recolher o máximo de informações sobre o estudante, realizar um levantamento com dados pedagógicos, analisá-las e posteriormente poder compartilhar com todos os atores envolvidos no processo de construção de novas diretrizes possíveis, para que o estudante tenha o melhor desempenho, sempre pensando nas subjetividades do caso em questão.

Neste caso, especificamente, houve um esforço conjunto com a participação de: equipe pedagógica; docentes; direção; mãe do estudante, enfim

todos foram ouvidos e todos tiveram a oportunidade de repassar informações de extrema importância que poderiam auxiliar neste processo de inclusão.

Foi um caso de grande defasagem cognitiva, dificuldades de adaptações das rotinas diárias, gerando conseqüentemente, desvio comportamental preocupante, já que o estudante era morador de uma residência estudantil do Campus.

Os resultados foram surpreendentes. Dentre algumas ações que foram construídas conjuntamente estão: o estudante, passou a ser acompanhado individualmente, para melhora de seu desempenho cognitivo; foi inserido no setor audiovisual da escola, dando suporte a professores e estudantes na montagem e desmontagem de equipamentos; agendamentos de data show, dentre outras tarefas. A sua inserção nesta área foi extremamente exitosa e surpreendeu a todos.

Abaixo, parte do texto de um relatório enviado à comissão pelos responsáveis do setor de audio visual, comentando sobre o estudante:

“A., com sua presença alegre e humilde provocou uma mudança substancial no relacionamento da equipe que trabalha comigo na seção de Recursos Audiovisuais, comprovando que todo ser humano tem potencialidades e habilidades que devem ser valorizadas em prol de uma gestão organizacional e social pautada na ética e na solidariedade”.

Este depoimento deixa claro que o “tempo” de cada um precisa ser respeitado e muitas vezes, estimulado para que o indivíduo possa realmente amadurecer e ser sujeito dentro de um processo, e não apenas “a-sujeitado”.

Instituto Federal Farroupilha campus São Vicente do Sul- RS

A Comissão de TGD e Deficiências Múltiplas (DMU), realizou as visitas necessárias para o acompanhamento do estudante FE nesta instituição, até a sua conclusão no curso técnico em Zootecnia. Participamos da apresentação de trabalho final, para a avaliação da banca. Mostrou-se capaz

de desenvolver as atividades. FE apresenta dificuldades de aprendizado, cognitivo, com déficit intelectual, e surpreendeu aos professores suas condições de aprendizado nas áreas técnicas, onde os mesmos utilizaram estratégias para o ensino e as adequações necessárias para a realização das tarefas, estágio, os procedimentos do curso, assim como a avaliação.

Conclusão

Nas diversas Instituições, os dispositivos e as práticas com os quais a Comissão manteve contato direto e indireto, detectamos, participamos e protagonizamos uma série de tentativas de exercício de concepções e realizações, experiências e vivências francamente inspiradas e impulsionadas por um intuito inovador, renovador e, às vezes, quase revolucionário. Tais tentativas vieram acompanhadas por seus respectivos sucessos e demandas. Mesmo tentando centrar-nos nessas novidades, não poderíamos fazê-lo, sem enfatizar também, nas peculiaridades produtivas que exigiram nossa intervenção nos processos metodológicos. Nessa experiência foi possível perceber e possibilitar aos profissionais da educação o conhecimento específico e vários estudos de caso de estudantes com Necessidades específicas. As condições históricas e o conhecimento que permitiram as abordagens metodológicas que problematizam a relação entre os profissionais e ato de pesquisar propõem uma comparação entre as finalidades da pesquisa-ação e da pesquisa-intervenção, uma proposta de efetivar a teoria e a prática da inclusão escolar.

A atividade docente no contexto da inclusão escolar implica o uso de metodologia e avaliação que reconheçam às especificidades de cada estudante, o seu tempo e o seu ritmo. Considera-se a avaliação como um dispositivo facilitador do ato pedagógico, para promover.

Os profissionais da educação e as práticas sociais têm como desafio constante a contextualização de atividades, para as intervenções e a construção de novas e adequadas metodologias educacionais, que incluam os professores e gestores e os estudantes nos conteúdos da educação inclusiva. A relevância deste trabalho é, principalmente, mostrar as possibilidades da inclusão escolar na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, criando estratégias com adaptações curriculares e a aplicação de uma política de inclusão

Para que todos tenham condições de enfrentar este desafio, os educadores e gestores da instituição precisam contar com ajuda e apoio de outros profissionais e, mediante atividades de formação e assessoramento. O projeto político-pedagógico é um instrumento técnico e político que orienta as atividades da escola, delineando a proposta educacional e a especificação da organização e os recursos a serem disponibilizados para sua implementação.

As adaptações curriculares propriamente ditas, são modificações do planejamento, objetivos, atividades e formas de avaliação, no currículo como um todo, ou em aspectos dele, para atender os estudantes com necessidades específicas na perspectiva da inclusão escolar.

A realização de adaptações curriculares deve atender as necessidades específicas de aprendizagem dos estudantes. No entanto, identificar essas “necessidades” requer que os sistemas educacionais modifiquem não apenas as suas atitudes e expectativas em relação a esses estudantes, mas que se organizem para construir uma real escola para todos, que dê conta dessas especificidades.

Uma escola que se propõe inclusiva necessita ter uma definição operacional do processo de avaliação escolar do estudante com necessidades especiais e das adaptações de acesso ao currículo, ou seja, eliminação de barreiras arquitetônicas e metodológicas.

REFERÊNCIAS

Ação TECNEP, documento base, seção-4 – 2010

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, p.5-72, dez. 1996.

_____. Lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, p.1, dez. 2008.

_____. MEC/SEESP. Inclusão. *R. Educ. esp.*, Brasília, v. 4, n. 1, p. 1-61, jan./jun. 2008.

CURY, Antonio. Organização e métodos: uma visão holística. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2005.

CNE/CEB. PARECER Nº 02/97. Dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio.

SASSAKI, Romeu Kazumi. *Inclusão: construindo uma sociedade para todos*. Rio de Janeiro: WVA–7ª edição, 2006.

TEBEROSKY, Ana; COLI, Cesar; BOLIVAR, Antonio. *O Construtivismo na Prática 9*. Col. Inovação Pedagógica. Porto Alegre: Artmed, 2007.

USO E DESENVOLVIMENTO DE TECNOLOGIA ASSISTIVA NA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA

Andréa Poletto Sonza

Resumo

A evolução tecnológica tem imposto modificações em diferentes áreas da atividade humana, imprimindo mudanças na forma de perceber e representar a realidade. Áreas como a da Educação, particularmente, têm sido impulsionadas a retomar seus paradigmas, a pensar sua atuação e a reconhecer uma diversidade de sujeitos que, ao longo da história, estiveram muitas vezes alijadas das práticas sociais. Assim, este artigo busca dar visibilidade à tecnologia de apoio às pessoas com necessidades especiais, também denominada de Tecnologia Assistiva. A utilização de tais recursos permite o passaporte ao mundo digital para pessoas que possuem algumas limitações físicas, cognitivas ou sensoriais.

Palavras-chave: tecnologia assistiva, inclusão sociodigital, informática na educação especial.

Introdução

Devido a limitações sensoriais, cognitivas ou físicas algumas pessoas são impossibilitadas de acessar os recursos de *hardware* ou *software* que o mundo digital oferece. Para compensá-las existem próteses denominados de Tecnologia Assistiva (TA). Seu conceito refere-se ao conjunto de artefatos disponibilizados às pessoas com necessidades especiais (PNEs), que

contribuem para proporcionar-lhes uma vida mais independente, com mais qualidade e possibilidades de inclusão social (Bersch e Tonolli, 2006). O propósito da TA reside em ampliar a comunicação, a mobilidade, o controle do ambiente, as possibilidades de aprendizado, trabalho e integração na vida familiar, com os amigos e na sociedade em geral.

Nos tópicos a seguir apresentamos alguns dos principais produtos de TA utilizados atualmente e discutimos brevemente sua utilização no contexto do IFRS com estudantes especiais, ação que permite reconhecer e valorizar a diversidade humana.

Desenvolvimento

Apresentando a Tecnologia Assistiva Tecnologia Assistiva para Deficientes Visuais

- **Lupa Eletrônica para TV ou Lupa Eletrônica Manual¹**. ampliador de imagens. Aparelho acoplado a um televisor que amplia, eletronicamente, material impresso. Possui chave para vídeo normal ou reverso (preto no branco ou branco no preto). (Clik, 2006 e Bengala Branca, 2005).

Figura 1 - Lupa Eletrônica



Fonte: http://www.clik.com.br/shs_01.html

- **Impressoras Braille³:** Alguns modelos imprimem em ambos os lados do papel (braille interponto), alguns imprimem também desenhos e já existem modelos que imprimem simultaneamente caracteres Braille e comuns em linhas paralelas (ePUB, 2006).

Figura 2 - Linha Braille Alguns modelos de Impressoras Braille



Fonte: <http://www.bengalabranca.com.br/informatica.html>

- **Terminal Braille (Linha Braille):** equipamento eletrônico que possui uma linha régua de células Braille, cujos pinos se movem para cima e para baixo e representam uma linha de texto da tela do computador.

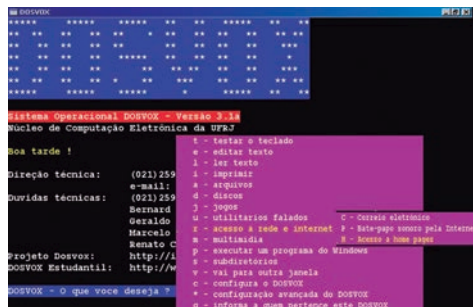
Figura 3 - Linha Braille



Fonte: <http://www.acesso.mct.pt/abc/Manualv1.doc>

- **Dosvox⁶:** vem sendo desenvolvido desde 1993 pelo NCE–Núcleo de Computação Eletrônica da UFRJ (Universidade Federal do Rio de Janeiro). O Dosvox se comunica com o usuário (em português) por meio de síntese de voz⁷. Disponibiliza um sistema completo, incluindo desde edição de textos, jogos, browser para navegação na Internet e utilitários.

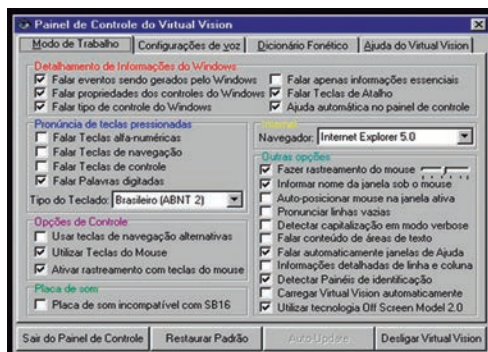
Figura 4 - Interface do Programa Dosvox (tela de abertura e opções do programa)



Leitores de Tela

- Os Leitores de Tela são programas que interagem com o Sistema Operacional, reproduzindo, de forma sonora, os eventos ocorridos no computador. *Virtual Vision* e *Jaws* são os leitores de tela mais utilizados no Brasil.
- **Virtual Vision**⁸: desenvolvido pela MicroPower (SP). Pode ser adaptado em qualquer programa do Windows. É um leitor de telas que informa aos usuários quais os controles estão ativos em determinado momento.

Figura 5 - Painel de Controle do Virtual Vision



- **Jaws⁹**: criado pela empresa Henter-Joyce, o Jaws constitui-se um Leitor de Telas, que interage com o sistema operacional (Windows), verbalizando todos os eventos que ocorrem no computador.

Figura 6 - Painel de Controle do Jaws



Tecnologia Assistiva para usuários deficientes auditivos e surdos

- **Player Rybená**: desenvolvido pelo Centro de Tecnologia de Software (CTS – Brasília/DF). De acordo com seus desenvolvedores, selecionando o texto de páginas da Internet e clicando no selo de acessibilidade do Player Rybená, o *software* fornece a interpretação em Libras. (Rybená, 2005).

Figura 7 - Interface do Player Rybená



Fonte: <http://www.rybena.org.br/rybena/produtos/webplayer.htm>

- **Teclado Especial**: acrescenta ao teclado padrão (ABNT), uma nova configuração, ou seja, para cada tecla foram adicionadas três ou quatro configurações de mão, cabeça, ombro, entre outras. A nível de *hardware*, foram representados sobre cada tecla os símbolos da escrita dos sinais (*SignWriting*). Com isso, o usuário pode teclar utilizando os símbolos isolados para formar palavras escritas em

sinais e, ao pressionar o comando especificado visualizar, na tela do computador, a representação gráfica do sinal correspondente. (Loureiro, 2004).

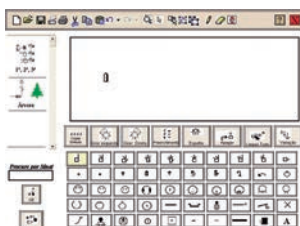
Figura 8 - Interface do Teclado Especial e Detalhamento das teclas



Fonte: Loureiro (2004)

- **Teclado Virtual para escrita da Libras:** (em desenvolvimento). Permite a escrita da língua de sinais. Os símbolos serão inseridos no Editor Gráfico, que estarão em estado móvel, para que o usuário possa arrastá-los livremente no campo de edição, formando assim o sinal desejado. (Barth e Santarosa, 2006).

Figura 8 - Interface do teclado virtual para escrita da Língua dos Sinais



Fonte: Barth e Santarosa (2006)

Tecnologia Assistiva para usuários com limitações motoras e/ou na fala

- **Teclados:** podemos utilizar teclados adaptados de acordo com a necessidade do usuário: ampliado, reduzido, de conceitos, para uma das mãos, ergonômico, dentre outros.

Figura 10 - Alguns modelos de teclados especiais



Fonte: <http://www.tecnum.net/teclados.htm>

Alguns modelos de teclados especiais

- **Máscara de teclado (colméia):** placa de plástico ou acrílico com um orifício correspondente a cada tecla, que é fixada sobre o teclado, a uma pequena distância do mesmo. Sua finalidade é a de evitar que o usuário com limitações motoras, pressione involuntariamente mais de uma tecla ao mesmo tempo. (Damasceno e Filho, 2002).
- **Pulseira de pesos:** dispositivo que é adaptado no braço do usuário. Os pesos na pulseira podem ser ajustáveis de acordo com as características e necessidades do usuário (Damasceno e Filho, 2002).
- **Apontador ou ponteira de cabeça:** permitem o acesso do indivíduo, com impossibilidade de movimentação dos membros superiores, ao teclado ou a qualquer outro dispositivo de acesso.

Figura 11 - Colméia, Pulseira de Pesos e Ponteira de Cabeça



Fonte: Damasceno e Filho (2002); Hogetop e Santarosa (2002)

- **Mouses e Acionadores:** diversos tipos de mouses ou acionadores¹¹ podem ser adaptados de acordo com as necessidades dos usuários:
- **Roller Mouse:** substitui o *mouse* convencional. Possui dois roletes para controle dos movimentos direcionais do cursor, além de teclas para toque simples ou duplo e chave tipo *liga/desliga* para a função *arrastar* (Clik, 2006).
- **Switch Mouse:** substitui a ação do *mouse* convencional por meio de sete acionadores de toque simples, permitindo os movimentos direcionais do cursor, toque simples ou duplo e tecla direita do mouse. (Clik, 2006).
- **Plug Mouse:** *mouse* adaptado, que apresenta uma entrada tipo mini-jack para encaixe do plugue de um acionador. Simula o clique esquerdo do *mouse*, (Clik, 2006).
- **Acionadores de Mouse Tash:** Podem ser usados para acionar desde brinquedos adaptados, controles de ambiente, até programas de computador com função de varredura (utilizado em conjunto com o *Plug Mouse*) (Clik, 2006).
- **Acionador de Pedal:** sensor de pedal. (Ausilionline.it, 2006).
- **Acionador Puxe-Clik:** acionador que funciona por meio de um cadarço que é puxado pelo usuário para produzir o contato elétrico (Clik, 2006).
- **Jouse:** é um *mouse* de sopro (Heidrich, 2004). Permite movimentação, clique esquerdo, direito e duplo clique. (Jouse, 2006).
- **Mouse Ocular:** Os movimentos oculares e piscadas, detectados por sensores fixados na face, correspondem ao movimento e clique do mouse. Um teclado virtual acompanha o periférico. (Projeto *Mouse Ocular*, 2005).

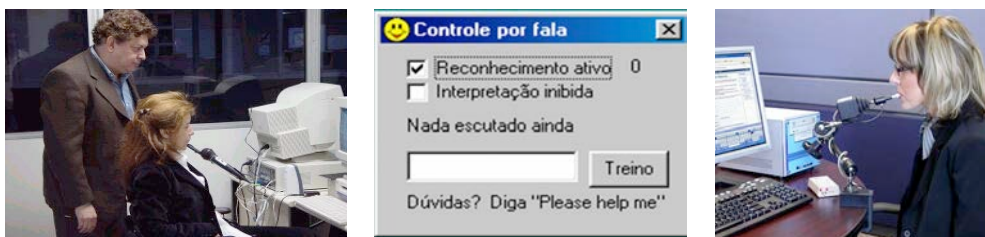
Figuras 12 - Mouses e Acionadores



Fonte: www.clik.com.br

- **Motrix¹³**: desenvolvido pelo NCE/UFRJ. Possibilita acesso ao computador por pessoas com tetraplegia ou limitações motoras severas que impeçam o uso efetivo dos membros superiores. Permite que o usuário forneça comandos de voz para a maior parte das funções do computador. (Projeto Motrix, 2002).

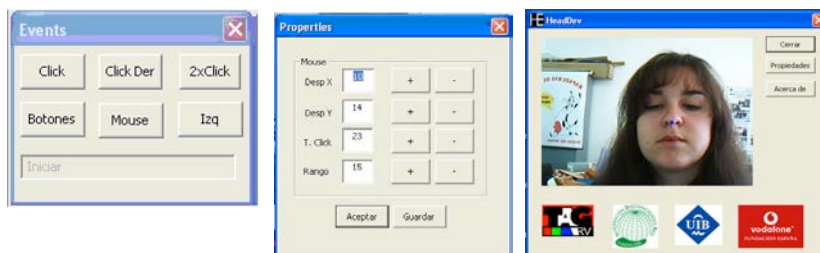
Figuras 13 - Exemplo de uso e Tela de Configuração do Motrix



Fonte: <http://intervox.nce.ufrj.br/motrix/>

- **HeadDev¹⁴**: desenvolvido pela Fundação Vodafone/Espanha em parceria com a Fundação para a Integração de Incapacidades. A interação é realizada por meio de uma webcam USB convencional, que reconhece os movimentos e gestos do rosto do usuário. HeadDev O sistema utiliza a área do nariz para o movimento do mouse. (Ajudas.Com, 2006).

Figuras 14 - Janela de Eventos e de Propriedades do HeadDev e focalização da área do nariz do usuário



- PLAPHOONS¹⁵**: *software* de comunicação para pessoas com limitações motoras graves, que não conseguem se comunicar pela fala e possuem um controle muito limitado de sua motricidade. O programa pode ser utilizado como: editor de pranchas para imprimir em papel ou diretamente como prancha de comunicação, possuindo assim duas formas distintas de atuação: usuário e edição. O modo usuário permite a criação de mensagens a partir de pranchas previamente editadas (Projeto Fressa, 2006).

Figuras 15 - Interface do Plaphoons



Atividades/pesquisas desenvolvidas

Diversas foram as pesquisas e atividades já desenvolvidas utilizando a TA como instrumento para promover a inclusão e autonomia de estudantes especiais, dentre as quais destacamos:

Atividades: utilização da interface especializada Dosvox para iniciar usuários cegos no uso do computador; utilização de leitores de tela como Jaws, Virtual Vision, NVDA e Orca para permitir que estudantes inclusos pudessem ter acesso ao material digital utilizado pelos professores em sala de aula; utilização da lupa eletrônica para permitir que estudantes com baixa visão tivessem acesso a materiais já impressos; utilização de mouses, colméia e teclados adaptados para permitir acesso ao mundo digital por pessoas com limitações físico-motoras; utilização do Player Rybená por usuários deficientes auditivos.

Pesquisas: para cada *software* de TA utilizado no contexto do IFRS foram criados manuais que podem ser capturados do site: <http://www.bento.ifrs.edu.br/acessibilidade/manual.php>. Além disso foram confeccionados alguns produtos de TA de baixo custo, também denominada de Tecnologia Social Assistiva. Os manuais passo-a-passo dessas construções podem ser capturados do mesmo site já mencionado.

Resultados

Os resultados até agora percebidos são animadores, não só no sentido de permitir uma vida mais autônoma, independente, com maior qualidade às pessoas com necessidades específicas, como também auxiliar muito no processo de inclusão desses atores sociais aos bancos escolares e ao mundo do trabalho. É claro que a utilização por si dos produtos de TA não basta. Também é preciso que haja todo um processo de formação não só dos estudantes com necessidades específicas, mas também dos professores e técnicos que atuam

com esses sujeitos, no sentido de ensinar a utilizar o produto de TA – atividade chamada de “serviço de TA” de forma adequada. Dessa forma, aliando produtos e serviços de TA a uma prática pedagógica comprometida com o verdadeiro sentido da inclusão estamos oferecendo o passaporte para estudantes com necessidades especiais a um mundo mais justo e igual.

6. Conclusão

Ao conhecermos e utilizarmos essas possibilidades tecnológicas viabilizamos um acesso facilitado, ou ao menos possível, ao mundo digital às pessoas que possuem alguma limitação física, sensorial ou cognitiva. Esse passaporte inclui uma maior autonomia, independência e qualidade de vida a esses sujeitos que, ao longo de nossa história, vêm sendo deixados à margem da sociedade. Ao permitirmos autonomia, independência e qualidade de vida resgatamos sua autoestima e podemos sinalizar para maiores chances de acesso ao ensino, lazer e trabalho, conferindo também mais dignidade e igualdade de direitos. E a igualdade de direitos remonta 1948, quando da Declaração Universal dos Direitos Humanos, que estabelece direitos iguais a todo e qualquer cidadão, sem restrições. Na contemporaneidade temos Leis e Decretos, como a Lei 10.098/00 sobre Acessibilidade e o Decreto 5.296/04 que regulamenta a referida Lei. Nesses documentos encontramos disposições sobre a Tecnologia Assistiva (mencionada como Ajudas Técnicas) e necessidade de incentivo para a produção de tais dispositivos e desenvolvimento de pesquisas nessa área.

Assim, no contexto histórico em que nos encontramos, entendemos ser relevante a divulgação, formas de utilização, desenvolvimento e pesquisa na área da tecnologia de apoio às pessoas com necessidades especiais. O ideal seria que tais conhecimentos fossem de domínio público, mas enquanto isso não acontece a pertinência desse conhecimento deve priorizar especialmente profissionais que atuam nas áreas de reabilitação, educação

e tecnologia, além das próprias pessoas com necessidades especiais. Dessa forma começamos a trilhar um belo caminho rumo à inclusão sociodigital.

Notas:

Site dos revendedores: http://www.clik.com.br/shs_01.htm <http://www.laramara.org.br/> ou <http://www.bengalabranca.com.br/>

2 Site dos revendedores: <http://www.laramara.org.br/> ou <http://www.bengalabranca.com.br/>

3 Site dos revendedores: <http://www.laramara.org.br/> ou <http://www.bengalabranca.com.br/>

4 Site dos revendedores: <http://www.laramara.org.br/> ou <http://www.bengalabranca.com.br/>

5 Site dos revendedores: <http://www.laramara.org.br/> ou <http://www.bengalabranca.com.br/>

6 Versão para Windows, disponível gratuitamente em <http://intervox.nce.ufrj.br/dosvox/download.htm>

7 Reprodução de fonemas que são gerados sem o auxílio da pré-gravação. Significa transformar informação binária (originária do computador) em sinais audíveis. Uma de suas utilidades é transformar entrada de texto em palavras audíveis para os deficientes visuais.

8 Site do Fabricante: <http://www.micropower.com.br/dv/vvision4/index.asp>. *Software* gratuito para correntistas deficientes visuais do Bradesco (0800 7010237) ou do Banco Real (0800 2864040).

9 Download (demo) e maiores informações em <http://www.lerparaver.com/jaws/>. Site dos revendedores: <http://www.laramara.org.br/software.htm> ou <http://www.bengalabranca.com.br/>.

10 Disponível em <http://gies.inf.pucrs.br/>

11 Computadores ou acionadores são dispositivos de *hardware* conectados ao computador com a função de informar ao programa a ocorrência de uma resposta. (Hogetop e Santarosa, 2002).

12 Download freeware em <http://caec.nce.ufrj.br/saci2/kitsaci2.zip>

13 Download freeware em: <http://intervox.nce.ufrj.br/motrix/download.htm>

14 Download freeware em: <http://www.ajudas.com/prdVer.asp?id=188>

15 Download freeware em [http://www.xtec.es/~jlagares/eduespe.htm#PLAPHOONS.](http://www.xtec.es/~jlagares/eduespe.htm#PLAPHOONS))

REFERÊNCIAS

AJUDAS.COM. *Portal sobre reabilitação e ajudas técnicas*. Disponível em: <<http://www.ajudas.com>> Acesso em nov 2010.

AUSILIONLINE.IT. Ausili Tecnologidi, Itália. Disponível em <<http://www.ausilionline.it/store/viewItem.asp?idProduct=107>> Acesso em set 2005.

BARTH, Creice; SANTAROSA, Lucila. Teclado Virtual: uma ferramenta para a escrita da Língua de Sinais. In: IBERDISCAP 2006 – IV Congresso Iberoamericano Sobre Tecnologias de Apoio a Pessoas com de Deficiência. *Anais...* Vitória-ES – Brasil – 20 a 22 de fevereiro de 2006. Disponível em <<http://www.riberdiscap.org/br/iber2006.html>> Acesso em mai 2010.

BERSCH, Rita; TONOLLI, José. *Introdução ao conceito de Tecnologia Assistiva*. Disponível em <<http://www.cedionline.com.br/ta.html#O%20que%20é>> Acesso em dez 2010.

BENGALA BRANCA, 2005. Dispositivos para deficientes visuais. Disponível em <www.bengalabranca.com.br> Acesso em Nov 2010.

CLIK – Tecnologia Assistiva, 2010. Disponível em <<http://www.clik.com.br>> Acesso em dez 2010.

DAMASCENDO, Luciana; FILHO, Teófilo Galvão. As novas tecnologias e as tecnologias assistivas: utilizando os recursos de acessibilidade na Educação Especial. III Congresso Ibero-Americano de Informática na Educação Especial. *Anais...* Fortaleza, 2002. Disponível em <<http://infoesp.vilabol.uol.com.br/recursos/recurso2.htm>> Acesso em jun 2007.

HEIDRICH, Regina Oliveira. *Análise de processo de inclusão escolar de estudantes com paralisia cerebral: utilizando as Tecnologias de Informação e Comunicação*. Programa de Informática na Educação Especial. Porto Alegre: UFRGS, agosto de 2004. Tese de Doutorado.

HOGETOP, Luiza; SANTAROSA, Lucila, Tecnologias Adaptiva/Assistiva Informáticas na Educação Especial: viabilizando a acessibilidade ao potencial individual. *Revista de Informática na Educação: Teoria, Prática – Porto Alegre*, Vol 5, n.2 (nov/2002), p.103-117.

JOUSE (*mouse* de sopro) – 2006. Disponível em <<http://www.jouse.com/html/about.html>> Acesso em nov 2006.

LOUREIRO, Cristiane de Barros Castilho. *Informática na Educação de Surdos: processo de apropriação da escrita da Língua de Sinais e da escrita da Língua Portuguesa*.–Porto Alegre: UFRGS, 2004. Dissertação de Mestrado

PROJETO FRESSA, 2006. *Site de Jordi Lagares*. Disponível em <<http://www.xtec.es/~jlagares/>> Acesso em nov 2010.

PROJETO MOTRIX – *Computação para deficientes motores*, 2002. Núcleo de Computação Eletrônica (NCE) da UFRJ. Disponível em <<http://intervox.nce.ufrj.br/motrix/>> Acesso em dez 2010.

PROJETO *MOUSE* OCULAR. *Novas tecnologias para novos desafios*. Fundação Paulo Feitosa – Manaus (AM). Material em vídeo–2005.

A EQUOTERAPIA COMO FERRAMENTA DE INCLUSÃO SOCIAL NA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA - ESTUDO DE CASO NO IFRS – CÂMPUS SERTÃO

Marcos Oliveira

Resumo

A educação profissional e o dever de incluir supõem considerações que extrapolam a simples inovação educacional e que implica o reconhecimento de que o outro é sempre e implacavelmente diferente, pois a diferença é o que existe, a igualdade é inventada e a valorização das diferenças impulsiona o progresso educacional. A relevância deste trabalho é a de contribuir para a atual discussão sobre a utilização da equoterapia como ferramenta de apoio, em suas linhas de atuação e suas clientelas. O trabalho se justifica por entender que a equoterapia é uma opção promissora para os alunos dos cursos técnicos e superiores do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – (IFRS)– Câmpus Sertão, considerando que as adequações aos requisitos da terapia precisam de conhecimentos de equinocultura ao mesmo tempo conhecer a forma de realizar a educação inclusiva. Como objetivo principal, portanto, a proposta de formar profissionais técnicos e acadêmicos visando à integração em equipes multiprofissionais nos centros de equoterapia, valendo-se das experiências e constatações resultantes das práticas de ensino no IFRS–Câmpus Sertão. Trata-se de um estudo descritivo sobre a inclusão social através da implantação do projeto de Equoterapia, na criação do Centro de Equoterapia do Cavalo Crioulo do IFRS – Câmpus Sertão, indo ao encontro dos municípios que utilizam a infraestrutura do Instituto e as primeiras percepções daquilo que

ainda necessitamos realizar. A partir dos pesquisas nos centros de equoterapia existentes na região, avaliaram-se as possibilidades e benefícios da implantação definitiva do Centro de Equoterapia, visando à qualificação profissional dos futuros técnicos, ampliando o universo de trabalho. Concluiu-se, após os resultados positivos, que o Centro de Equoterapia tem proporcionado espaço para o trabalho de pesquisa das áreas de saúde e educação. Haverá um ganho para as universidades da região, no que tange às oportunidades para capacitação profissional, incluindo estágios para os estudantes da área de saúde, como fisioterapia, fonoaudiologia, psicologia, terapia ocupacional, educação física, enfermagem, nutrição e outras. Portanto, a tríade pesquisa/ensino/extensão foi plenamente atendida.

Introdução

A Equoterapia, conhecida e desenvolvida no exterior, no Brasil, teve seu desenvolvimento a partir da década de 80 como método terapêutico e educacional. Trata-se de um método que alcança resultados terapêuticos através do uso do cavalo (tanto pelo animal em si como pela montaria e cavalgar neste). Destaca-se que a Equoterapia foi reconhecida como método terapêutico em 1997 pelo Conselho Federal de Medicina.

Uma educação seletiva valoriza mais a capacidade do que os processos; os agrupamentos homogêneos do que os heterogêneos; a competitividade do que a cooperação; o individualismo do que a aprendizagem solidária; os modelos fechados, rígidos e inflexíveis do que os projetos educativos abertos, compreensivos e transformadores; apoia-se em desenvolver habilidades e destrezas, e não conteúdos culturais e vivenciais como instrumentos para adquirir e desenvolver estratégias que lhes permitam resolver os problemas da vida cotidiana. A inclusão é uma possibilidade que se abre para o aperfeiçoamento da educação escolar e para o benefício de todos os alunos com e sem necessidades especiais. Depende, contudo, de uma disponibilidade interna para enfrentar as inovações.

Cumprir o dever de incluir supõe considerações que extrapolam a simples inovação educacional e que implicam o reconhecimento de que o outro é sempre e implacavelmente diferente, pois a diferença é o que existe—a igualdade é inventada, enquanto a valorização das diferenças impulsiona o progresso educacional. Entretanto, a lógica positivista é bastante presente e arraigada à educação escolar e à formação de seus profissionais, como uma perspectiva hegemônica, esteio de vida e de homem, e que resiste à velocidade e à emergência de novas possibilidades e disposições compreensivas dos fenômenos humanos e das práticas sociais.

Há uma grande distância entre as disposições paradigmáticas da inclusão e a mentalidade predominante dos professores e das instituições educacionais. A educação inclusiva deve ser vista, portanto, como uma parcela das conquistas de inclusão social, figurando ao lado de definições relativas às políticas de distribuição de renda, de emprego, de moradia, de transporte e, principalmente, de educação.

A educação inclusiva é aquela na qual o modelo educativo subverte essa lógica e pretende, em primeiro lugar, estabelecer ligações cognitivas entre os alunos e o currículo, para que adquiram e desenvolvam estratégias que lhes permitam resolver problemas da vida cotidiana e que lhes preparem para aproveitar as oportunidades que a vida lhes oferece. Às vezes, essas oportunidades lhes serão dadas, mas, na maioria das vezes, terão que ser construídas e, nessa construção, as pessoas com deficiência têm que participar ativamente.

Justificativa

A inclusão trata de todas as pessoas excluídas da Educação e da sociedade em geral, e não apenas daquelas com necessidades especiais. Enfatiza o potencial do indivíduo, apesar de não negar as suas limitações.

É a garantia, a todos, do acesso contínuo ao espaço comum da vida em sociedade, uma sociedade mais justa, mais igualitária e respeitosa, orientada para o acolhimento à diversidade humana e pautada em ações coletivas que visem à equiparação das oportunidades de desenvolvimento das dimensões humanas. Compreendemos que as dificuldades existem, mas se faz necessário mudar o foco do nosso olhar quanto ao conceito de dificuldades, transformando-as em possibilidades. As pessoas têm habilidades múltiplas que precisam ser trabalhadas e desenvolvidas em um ambiente de respeito à diversidade e às singularidades de cada indivíduo.

De acordo com Perez (2008), a “inclusão escolar” na verdade não deveria ser discutida, mas sim a ideia de pertencimento, de construção e fortalecimento de laços sociais do sujeito. Esse papel deveria ser inerente à escola. O aluno não tem que “ser incluído”. Se a escola possui um bom projeto pedagógico, articulado primeiramente no nível das relações entre seus atores, o sentimento de pertencimento é natural—ao contrário do que preconiza a integração escolar, segundo a qual a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso recai inteiramente sobre o aluno, que deve mostrar-se “apto”, adequar-se ao sistema de ensino. A integração é um processo que pressupõe níveis de inserção no caso dos alunos com necessidades especiais, que deveriam demonstrar competência para fazer parte de uma classe comum.

O que tem sido considerado como “educação inclusiva”, segundo Mittler e Mittler (2001, *apud* PEREZ, 2008, p. 96), é a forma de promover condições de acesso à educação, o respeito à diversidade das necessidades e ao percurso educacional de cada um, de forma que esse tenha qualidade e significado tal que o beneficie na construção de sua autonomia e independência como cidadão. Essa concepção implica transformação de todo o sistema de ensino, da estrutura e da qualidade dos serviços à formação e à construção de um novo perfil do docente e dos demais profissionais envolvidos nesse processo: *“A inclusão é um caminho a ser trilhado, mais do que um destino, um processo mais do que um objetivo a ser atingido, compreendendo uma série de características distintas.”*

A questão aqui apresentada é a de contribuir para a atual discussão sobre a utilização da equoterapia como ferramenta de apoio, em suas linhas de atuação e suas possíveis clientelas, pois no Brasil o trabalho equoterápico tem sua definição dada pela Associação Nacional de Equoterapia – ANDE-BRASIL, como restrito ao atendimento de “pessoas com” de necessidades especiais:

Equoterapia é um método terapêutico que utiliza o cavalo, as técnicas de equitação e as práticas equestres, dentro de uma abordagem interdisciplinar nas áreas de equitação, saúde, educação, buscando a reabilitação e/ou o desenvolvimento biopsicossocial de pessoas portadoras de deficiência (ANDE, 1998, p. 8).

Pretende-se alcançar uma clientela mais ampla daquela preconizada pela definição da Associação, que apresenta déficits diversos, seja no desenvolvimento afetivo, cognitivo ou social, além de formar profissionais com conhecimento sobre o cavalo, podendo assim utilizar esta ferramenta com segurança e eficiência em ações multidisciplinares para a formação e o cuidado com os praticantes.

Desta forma, busca-se, através deste trabalho, analisar a importância das atividades equoterápicas através da inclusão no Centro de Equoterapia do Cavalo Crioulo no IFRS – Câmpus Sertão, bem como as concepções e conceitos sobre o ensino e a formação geral dos alunos, como oportunidade de atuação em equipes multi, inter e transdisciplinar que utilizam a equoterapia, seguindo-se para uma reflexão da prática educativa realizadas nos dias atuais nas escolas regulares e inclusivas, além de uma abordagem bibliográfica.

Portanto, espera-se contribuir na capacitação de profissionais para atuar na elaboração de estratégias e no estabelecimento de formas criativas das atividades de ensino-aprendizagem, bem como prever proativamente as condições necessárias e as alternativas possíveis para o desenvolvimento adequado da educação profissional integrada à educação especial, considerando as peculiaridades, as circunstâncias particulares e as situações contextuais concretas em que programas e projetos deste campo são desenvolvidos.

O trabalho se justifica por entender que a equoterapia é um mercado de trabalho promissor para os alunos do IFRS – Câmpus Sertão, considerando que as adequações aos requisitos da terapia precisam de conhecimentos de equinocultura tais como, manejo, nutrição, reprodução, sanidade e principalmente etologia⁹ dos equídeos, integrando-se aos projetos multiprofissionais desenvolvidos pela equoterapia. Nesse sentido, visa capacitar alunos do IFRS – Câmpus Sertão de acordo com as exigências da ANDE; formar parcerias com instituições que fazem atendimento à criança especial, bem como universidades e órgãos de classe para formação de equipe profissional composta por fisioterapeutas, psicólogos, fonoaudiólogos, veterinários e outros, e para aquisição de materiais de montaria e animais, através de compras e/ou doações para serem utilizadas na prática da equoterapia.

O direito de participar implica que todos tenham direito a serem assistidos nas escolas de sua comunidade, participando nas atividades com todos os seus companheiros e no currículo comum tanto quanto seja possível. Todos os meninos e meninas têm direito a educarem-se em um contexto comum, que assegure sua futura integração e participação na sociedade. O direito à educação não significa somente acesso a ela, mas também que essa seja de qualidade e garanta que os alunos aprendam. O direito à educação é também o direito de aprender e de desenvolver-se plenamente como pessoa. Para que isso seja possível, é fundamental assegurar a igualdade de oportunidades, em função de suas características e necessidades individuais.

Nesse sentido, um dos métodos terapêutico e educacional desenvolvido nas últimas décadas é a equoterapia, que emprega o cavalo dentro de uma abordagem interdisciplinar e tem sido utilizado com resultados satisfatórios nas áreas de saúde, educação e equitação, buscando o desenvolvimento biopsicossocial de pessoas portadoras de deficiências e/ou necessidades especiais.

⁹ Etologia é a disciplina que estuda o comportamento animal (do Grego *ethos* = ser profundo, *logia* = estudo).

Portanto, cabe questionar sobre quais os valores que uma equipe multiprofissional deve ter para esclarecer as dúvidas e dar suporte às pessoas com necessidades especiais, bem como se existem pontos a serem elucidados quanto ao agente coadjuvante da terapia, que é o cavalo. A utilização do animal necessita, obrigatoriamente, de um cavaleiro que possa tratá-lo e treiná-lo para essa finalidade e, portanto, que se torne a ferramenta principal do tratamento.

Objetivos

Geral

Analisar a importância da utilização da equoterapia como ferramenta de inclusão social no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – Câmpus Sertão e suas contribuições para a disseminação desta prática junto aos demais Institutos Federais no Brasil.

Específicos

Desenvolver conhecimentos teóricos e práticos de proposta de educação inclusiva, através da utilização de espaço físico para a aplicabilidade do projeto, além de ofertar tratamento a pessoas com necessidades especiais de forma gratuita;

Contribuir para o desenvolvimento democrático, participativo e socialmente responsável de programas e projetos educacionais, bem como identificar ferramentas que possibilitem o desenvolvimento de estratégias;

Identificar a integração e convivência da comunidade interna com os praticantes;

Analisar a importância do Centro de Equoterapia na melhoria da qualidade de vida dos praticantes.

Contextualização

Educação inclusiva

Nas reflexões relativas à educação, estudiosos como Paulo Freire e Humberto Maturana têm contribuído com a defesa de um tipo de intervenção que mereça a dimensão ética como aspecto qualificador. Esse destaque associa-se, necessariamente, à diferença de lugar simbólico e hierárquico ocupado pelos interlocutores do “jogo” que constitui o encontro educativo.

A identificação de diferentes necessidades que caracterizam a vida dos sujeitos da educação exprime-se nas diferentes atribuições conferidas aos mesmos: alunos, professores, gestores, familiares e demais profissionais. Assim, em termos educacionais significa uma educação com igualdade e equidade: uma educação para todos, centrada no aluno e que atenda às necessidades educacionais especiais de todos, desde as diferenças orgânicas e psíquicas às diferenças, culturais, sociais e econômicas.

Os processos de trabalho que os estudantes da rede de educação profissional poderão vir a enfrentar compõem uma totalidade histórica e mais complexa do que a soma das atividades que a constituem. A possibilidade de esses estudantes compreendê-los ao ponto de dominá-los e transformá-los exige que se apropriem dos conceitos científicos que os estruturam.

Para fins curriculares, os saberes científicos, técnicos, operacionais, organizacionais e políticos que estruturam as atividades e as relações de trabalho seriam inter-relacionados com base nas respectivas disciplinas científicas ou escolares, tendo-se os processos de trabalho como horizonte de formação, mas com o objetivo de garantir aos trabalhadores o acesso aos

conhecimentos universais historicamente construídos pela humanidade. Isso, muito além de possibilitar a realização de ações técnicas, possibilitaria ações políticas e a construção de novos conhecimentos (RAMOS, 2002).

Ao preconizar o aprender a aprender, consideram-se as rápidas transformações geradas pelo progresso científico e tecnológico, as novas formas de atividade econômica e social e a decorrente necessidade de uma educação geral suficientemente ampla, que possibilite o aprofundamento numa determinada área de conhecimento. A educação geral fornece as bases para continuar aprendendo ao longo da vida. Ela é de extrema importância para o desenvolvimento de aptidões que possibilitem enfrentar novas situações, privilegiando a aplicação da teoria na prática e enriquecendo a vivência da ciência na tecnologia e destas no social, por seu significado no desenvolvimento da sociedade contemporânea.

A educação inclusiva, para ser uma realidade, necessita de mudanças atitudinais diante da visão que se tem da pessoa com necessidades especiais—aceitar as diferenças simplesmente para se cumprir a lei acaba mascarando o preconceito e impossibilitando o desenvolvimento destes cidadãos de direito. O processo de inclusão visa abrir as portas para uma educação de qualidade que atenda a todos, quebrando o círculo das injustiças que foram submetidas às pessoas com necessidades especiais.

De acordo com Mantoan (2003), para incluir é necessário, primordialmente, melhorar as condições da escola, de modo que nela se possam formar gerações mais preparadas para viver na sua plenitude livremente, sem preconceitos, sem barreiras. Confirma-se, ainda, mais uma razão de ser da inclusão, mais um motivo para que a educação se atualize, para que os professores aperfeiçoem as suas práticas e para que escolas públicas e particulares se abriguem a um reforço de modernização e de reestruturação de suas condições atuais, a fim de responderem às necessidades de cada um de seus alunos e suas especificidades, sem cair nas malhas da educação especial e de suas modalidades de exclusão.

Boaventura Sousa Santos (2009, p.44) menciona a importância de se respeitar a diversidade: *“temos o direito de ser iguais sempre que as diferenças nos inferiorizem; temos o direito de ser diferentes sempre que a igualdade nos descaracterize”*. Não existe igualdade no sistema educacional—o que deve haver é o respeito à singularidade e à diversidade que auxiliará na formação de cidadãos que viveram em sociedade para todos.

De acordo com Antunes e Padilha (2004), viver é conviver, é se relacionar, pois somos seres incompletos e inacabados e necessitamos do outro para nos completar. Esse caráter relacional do ser humano é a grande percepção do humanismo de Paulo Freire. O pensamento de Freire, segundo os autores, remete-nos à ideia de educação inclusiva que aceita as diferenças e respeita a singularidade. Freire acreditava em uma educação cidadã, democrática e para todos, sem qualquer tipo de discriminação.

Para Freire (2005), a educação é resultado de uma construção coletiva que só é possível através da relação com o outro e o respeito às dificuldades encontradas nesta relação.

Ao se deparar com um problema, o ser humano se questiona, questiona outros seres humanos, pesquisa, busca respostas possíveis para solucionar o desafio que está à sua frente, testa suas hipóteses, confirma-as, reformula-as, nega-as, abandona-as, retoma-as etc. Por meio desse movimento, realiza o esforço da aprendizagem para construir o seu saber, relacionando conhecimentos anteriores aos atuais, ampliando, construindo novos conhecimentos, novos saberes. A cada solução, novos problemas se impõem. (ANTUNES e PADILHA, 2004, p. 1).

Segundo Freire (2005), educar é muito mais que meramente transmitir conhecimentos; é transpor o educando para uma situação de descoberta; é levá-lo ao encontro da cidadania.

Formar é muito mais do que puramente treinar o educando no desempenho de destrezas e por que não dizer também da quase obstinação com o que falo de meu interesse por tudo o que diz respeito aos homens e as mulheres, assunto de que saio e que volto com o gosto de quem a ele se dá pela primeira vez. (2005, p. 15).

De acordo com Santos (2008), pensar uma escola capaz de atender a todos com qualidade e respeito às diferenças é um desafio a ser superado pela sociedade brasileira. Construir uma cultura de valorização da diversidade exige, de quem ocupa espaços de tomada de decisão, coragem e compromisso. Coragem para enfrentar “verdades cristalizadas” e grupos politicamente edificados sobre o processo de segregação escolar e social da pessoa com deficiência. Compromisso com a implementação dos documentos internacionais ratificados pelo Brasil, relativos ao direito à educação inclusiva. Por fim, contribuir efetivamente para uma profunda transformação social.

A educação nunca esteve tão pautada nos espaços sociais como nesses últimos anos. Os conselhos de defesa de direitos da pessoa com deficiência, juntamente com outros órgãos de promoção de direitos humanos e combate à discriminação, têm realizado conferências municipais, estaduais e nacionais, seminários e fóruns de debates sobre a realidade e os desafios enfrentados por tais cidadãos (SANTOS, 2008).

Desta forma, a equoterapia, como método terapêutico e educacional, pode ser utilizada como meio de se alcançar estimulações das funções cognitivas que representam o processo pelo qual um organismo recebe informações e as elabora para pautar seu comportamento. O estudo das diferentes fases de desenvolvimento psicomotor permitiu que distinguíssemos três níveis de organização do comportamento: nível sensorio-motor; nível da estruturação perceptiva; nível da representação mental que termina na simbolização e na conceptualização.

Estes três níveis correspondem a três modos de tratamento da informação sensorial e estão sob a dependência de centros nervosos diferentes. Ao contrário do que comumente se admite, essa organização, sobretudo em seu nível mais elevado, não se faz de modo espontâneo nas melhores condições.

Uma ajuda trazida à estruturação perceptiva é, pois, essencial para permitir a cada criança a melhor utilização possível de seu potencial genético. Em outras palavras, a inteligência potencial de um indivíduo manter-se-á subempregada se sua educação não lhe der os meios de organizar as informações que lhe chegam do meio circundante e de seu corpo próprio.

Para Piaget *apud* Sisto (1997), o que coordena todo o processo de desenvolvimento cognitivo é o processo de equilíbrio majorante, consubstanciado em um sistema de autorregulação, que produz as organizações estruturais necessárias para evitar a entropia do sistema e, ao mesmo tempo, dar-lhe uma direção. Sisto (1997) menciona que Piaget não nega que o fenômeno aprendizagem, responsável por mudanças no sistema cognitivo, possa ter esse sistema de autorregulação que, ao mesmo tempo, permite e limita avanços, e que essas organizações teriam um funcionamento lógico-matemático, caracterizado por leis de compensação.

Os trabalhos de Piaget preconizam que, no sistema cognitivo, estariam funcionando integradamente diferentes níveis de desenvolvimento, envolvendo as diferentes áreas de relação do ser cognoscente com o ambiente exógeno, caracterizando um sistema não linear e assimétrico. O desenvolvimento teria também como função impor um sistema estrutural de funcionamento ao organismo e suas mudanças durante o seu crescimento (SISTO, 1997).

Para Sisto (1997), as aprendizagens ocorrem em meio a cinco grandes áreas, sendo as áreas “perceptiva/atencional, psicomotriz, linguística, sócio/afetiva e a do pensamento lógico”. Consideram que são, através dessas cinco áreas, organizadas e estruturadas as aprendizagens básicas universais. As últimas correspondem às funções superiores como linguagem, processos perceptivos, de atenção e de memória, raciocínio, psicomotricidade, pensamento lógico e desenvolvimento social, que têm um caráter universal, porque pode ser afirmado que todas as pessoas dependem da aquisição desses tipos de aprendizagens, independentemente da cultura a que pertencem.

Por outro lado, deve-se pensar que também é necessário que ocorra o desenvolvimento das aprendizagens básicas instrumentais, que se referem a quatro grandes áreas: linguagem oral, leitura, escrita e matemática/cálculo (SISTO, 1997).

A função motora, o desenvolvimento intelectual e o desenvolvimento afetivo estão intimamente ligados na criança. A relação existente entre a motricidade, a parte cognitiva e a afetividade pode facilitar a abordagem global da criança por meio da equoterapia. Este tipo de terapia, por estar centrada na individualidade de cada praticante, permite que os objetivos de diferentes áreas possam ser alcançados ao mesmo tempo, ou seja, é um método terapêutico através do qual profissionais como o fonoaudiólogo, o fisioterapeuta, o psicólogo, o pedagogo e o terapeuta ocupacional podem atingir objetivos gerais e específicos.

A equoterapia é indicada no tratamento dos mais diversos tipos de comprometimentos motores, como paralisia cerebral, problemas neurológicos, ortopédicos, posturais; mentais, como a Síndrome de Down; sociais, tais como distúrbios de comportamento, autismo, esquizofrenia, psicoses; emocionais, deficiências visual ou auditiva, problemas escolares, tais como distúrbio de atenção, percepção, fala, linguagem, hiperatividade, e pessoas “saudáveis” que tenham problemas de posturas, insônia, stress. De acordo com Haddad et al. (2005), implica obrigatoriamente ação interdisciplinar, em função da natureza de integração da saúde e educação. Ao andar, o cavalo exige do cavaleiro o ajuste tônico para adaptar seu equilíbrio a cada movimento. Os indivíduos que realizam a equoterapia são chamados de praticantes, isto porque estão agindo sobre o animal e, não só recebendo estímulos do mesmo.

Na equoterapia, a estimulação que vem do ambiente e dos movimentos oscilatórios tridimensionais do cavalo, à qual o praticante está exposto, remete ao mesmo uma sensação totalmente inusitada, fazendo com que a espontaneidade se aflore e o prazer em estar montado em um animal que é superior ao seu tamanho em porte e altura faz com que

sua autoestima e autoconfiança aumentem—sendo que alguns praticantes conseguem conduzir o animal. O deambular do cavalo é o mais próximo do caminhar humano, tendo somente 5% de diferença. O movimento rítmico e tridimensional do cavalo, que ao caminhar desloca-se para frente, para trás, para os lados, para cima e para baixo, pode ser comparado com a ação da pelve humana ao andar.

Assim, para uma educação cidadã é necessário que os estudantes percebam as desigualdades de compreensão dos fatos, as posições às vezes contrárias entre professores na apreciação dos problemas e no equacionamento de soluções, e a diversidade que forma a raça humana. Esta compreensão dar-se-á com o convívio das diferenças e com o respeito às singularidades, ao ritmo de aprendizagem e desenvolvimento de cada educando.

As representações sociais

As representações sociais se manifestam em palavras, sentimentos e condutas e se institucionalizam. Portanto, podem e devem ser analisadas a partir da compreensão das estruturas e dos comportamentos sociais. “Sua mediação privilegiada, porém, é a linguagem, tomada como forma de conhecimento e de interação social” (MINAYO, 1995, p. 108).

As representações sociais, segundo Spink (1993), são *estruturas estruturadas ou campos socialmente estruturados* porque se referem a um sujeito social, que apresenta sua história pessoal e social, inserido em um determinado grupo e inscrito numa situação social e cultural definida. Da mesma forma, as representações sociais são também *estruturas estruturantes*, capazes de transformar a realidade social, expressando a realidade intraindividual e exteriorizando o afeto. Spink também mostra que “o conhecimento estudado via representações sociais é sempre um conhecimento prático; é sempre uma forma comprometida e/ou negociada

de interpretar a realidade”. Neste sentido, “a representação é uma construção do sujeito enquanto sujeito social, pois ele é produto e produtor desta realidade social” (GIORDANO, 2000, p.67-8).

A Teoria das Representações Sociais foi elaborada pelo romeno naturalizado francês Serge Moscovici no final dos anos 1960 na França. Esse autor não desenvolveu sua teoria no vácuo cultural.

Assim, o conceito de representação social abrange todo o indivíduo, com toda a sua experiência. É um conhecimento socialmente elaborado e compartilhado nas experiências do dia-a-dia, bem como pelas informações e modelos de pensamento adquiridos e transmitidos por meio de nossas ações. De acordo com Moscovici (2003, p. 322), ao tentar compreender o conhecimento do senso comum, é preciso apreender o contexto cultural, histórico e social em que tal conhecimento foi construído. Assim, “quando se estuda o senso comum, o conhecimento popular, nós estamos estudando algo que liga sociedade, ou indivíduos, a sua cultura, sua linguagem, seu mundo familiar”.

As representações sociais são, de acordo com Moscovici (2003), teorias do senso comum que se elaboram coletivamente nas interações sociais, sujeito-sujeito e sujeito- instituição, num determinado tempo, numa cultura e num espaço específico, na tentativa de tornar o estranho familiar e dar conta da realidade. É na interação com o mundo e com os parceiros que o sujeito elabora o conhecimento e vai se socializando, construindo valores e se apropriando das ideias que circulam na sociedade.

As representações sociais têm, portanto, um vínculo com a ação humana. Elas dão sentido ao comportamento, integrando-o numa rede de relações, concorrendo para reconstruir e ressignificar os objetos sociais. Nesse sentido, segundo Jodelet (2001, p.32):

A comunicação é o vetor de transmissão da linguagem, portadora em si mesma de representações. Em seguida, ela incide sobre os aspectos estruturais e formais do pensamento social, à medida que engaja

processos de interação social, influência, consenso ou dissenso e polêmica. Finalmente, ela contribui para forjar representações que, apoiadas numa energética social, são pertinentes para a vida prática e afetiva dos grupos. Energética e pertinência sociais que explicam, juntamente com o poder performático das palavras e dos discursos, a força com a qual as representações instauram versões da realidade, comuns e partilhadas.

Moscovici (2003) apresenta os movimentos interativos das relações humanas no mundo, sendo que o primeiro configura um conhecimento interdependente onde nada, nem ninguém, é excluído. Os saberes são respeitados. A comunicação, os discursos sustentam o sentido das inter-relações na ampla diversidade cultural. O segundo é enquadrado na lógica da competência. O que difere um saber do outro é a funcionalidade. Assim, a ciência estaria diretamente voltada para o universo reificado e as representações sociais tratariam dos universos consensuais para os grupos.

O reconhecimento da necessidade de uma sociedade inclusiva, segundo Martínez (2006, p.1), supõe o reconhecimento do fenômeno de exclusão social como característico da sociedade contemporânea, como tem sido salientado por diversos autores; exclusão que se expressa em todos os campos fundamentais da atividade humana, entre eles o campo da educação.

A designação genérica de pessoas com de necessidades especiais, por uma análise enunciativa, indica diferentes sentidos de sujeito. Entre esses sentidos, o de sujeito deficiente. Segundo Marquezan (2008, p. 470), isso não quer dizer que o sujeito deficiente não signifique e não tenha um lugar para de lá significar. Observemos a Lei n. 4.24/61 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, art. 88 e 89:

Art. 88. A educação de excepcionais deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade.

Art. 89. Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos Conselhos Estaduais de Educação, e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções.

O enunciado “educação de excepcionais” está inscrito numa formação discursiva constituída por uma conjuntura política e ideológica de legitimação moral, social e humanização da educação, e aponta para a direção de um sujeito, o sujeito deficiente. A expressão ganha o sentido nesta formação discursiva em que é produzida—é aí que o indivíduo é interpelado em sujeito do discurso (MARQUEZAN, 2008).

Segundo Marquezan (2008, p.472):

A nomeação do sujeito deficiente como “pessoa portadora de deficiência” é realizada pela Constituição de 1988. Ela consagra uma nomeação corrente na época: “portador de deficiência” ou simplesmente “deficiente”. A associação do substantivo pessoa ao adjunto adnominal portadora de deficiência destaca o propósito de o texto constitucional tentar marcar o caráter humano e digno do sujeito deficiente. Há nessa nomeação, considerando as condições de produção, uma movimentação do sentido e do sujeito deficiente.

A referência ao sujeito deficiente como a pessoa, de acordo com Oliveira (2002, p.46), parece possuir o desejo de incluí-lo no espaço da cidadania como capaz de um comportamento “decente e ordeiro”, o que produz a supressão do sentido que o desqualifica como incapacitado para o exercício dos direitos e deveres. Isso foi possível porque as condições de produção da Constituição Federal se fizeram em clima de abertura, ou seja, num momento histórico da afirmação da cidadania que permitiu alargar as conquistas sociais.

Essa tentativa de inclusão que a palavra pessoa carrega no discurso da Constituição de 1988 esbarra no termo seguinte da designação “portadora”. A palavra “portador” se vincula à linguagem médica, na sua acepção sanitária, e tem o sentido de portar ou conduzir, trazer consigo ou em si; que hospeda e transmite algo nocivo; que pode contagiar. Com esse efeito de sentido, a designação “portadora” atualiza uma memória associada à doença, à dor, ao sofrimento, à rejeição, à morte. Em “portadora de deficiência”, a designação “deficiência” é tomada pelo sentido de portadora, ou seja, de contagiosa. Dessa forma, o discurso legal conduz/mantém a rejeição/exclusão do sujeito deficiente na/pela sociedade (MARQUEZAN,2008).

A redução da produção científica sobre inclusão parece ser decorrente, segundo Barbosa e Moreira (2009, p. 347), por um lado, de avanços no processo de inclusão escolar nos países desenvolvidos e, por outro lado, de uma concepção de educação inclusiva que não aborda de forma diferenciada as necessidades educacionais especiais. Ou seja, não coloca em foco um ou outro grupo de alunos—com deficiência, superdotados, dentre outros -, pois uma escola só é efetivamente inclusiva se ela for capaz de acolher e promover a permanência e o sucesso de todos os estudantes.

Os autores reforçam que Barbosa, Resgala e Moreira (2006) também constaram que um tema relacionado à inclusão, mais precisamente a formação de professores, perdeu espaço na comunidade científica nos últimos anos. Os autores também verificaram a tendência de se abordar as necessidades educacionais de uma forma geral, sem adotar uma classificação médica/psicológica e/ou pedagógica delas.

Inclusão social de pessoas com de necessidades especiais

A terminologia “necessidades especiais”, segundo Mittler (2003, p. 32), sobreviveu tanto tempo porque não é fácil encontrar um substituto aceitável para ela e também porque está incorporada à legislação.

Vigotski (1997, *apud* LEONARDO, BRAY e ROSSATO, 2009) vê potencialidade e capacidade nas pessoas com deficiência, mas entende que, para estas poderem desenvolvê-las, devem ser-lhes oferecidas condições materiais e instrumentais adequadas. Para o autor, não é a deficiência em si, no que tange ao seu aspecto biológico, que atua por si mesma, e sim o conjunto de relações que o indivíduo estabelece com o outro e com a sociedade, por conta de tal deficiência. Com isso, deve-se oferecer a tais pessoas condições que lhes oportunize a apropriação da cultura socialmente construída, para melhores possibilidade de desenvolvimento.

Falar então do desenvolvimento do processo de simbolização implica falar de desenvolvimento do processo de operação com signos. Explicando este processo, Vigotski (1998, p. 51) diz que *“a criança não deduz, de forma súbita e irrevogável, a relação entre o signo e o método de usá-lo”*. A atividade de utilização de signos surge em um processo de desenvolvimento de operações nas quais ocorrem transformações qualitativas.

Segundo Abenhaim (2005), incluir de fato significa mais do que apenas possibilitar o acesso e a permanência no mesmo espaço físico. Significa um novo paradigma no marco conceitual e ideológico, o qual precisa envolver políticas, programas, serviços e a comunidade em geral. Assim, conforme a autora, incluir implica ações que envolvam a luta pela conscientização do direito à cidadania como pré-requisito fundamental para uma reflexão crítica em torno dos conhecimentos, informações e sentimentos em relação às pessoas com deficiência.

Facilitar a inclusão envolve o trabalho criativo com esse estado de elevação da consciência, redirecionando a energia estreitamente relacionada ao medo para a resolução de problemas que promova a reconsideração dos limites, dos relacionamentos, das estruturas e dos benefícios. De acordo com O’Brien e O’Brien (1999, p. 48), quando esse redirecionamento fracassa, as pessoas com deficiência permanecem de fora, ou andam a deriva. Quando esse redirecionamento dá certo, a vida de um grupo modifica-se, de maneira surpreendentemente tranquila, e abre espaço para novos relacionamentos e novas estruturas.

A natureza e o meio ambiente não agem de modo independente para dar forma ao desenvolvimento de cada criança. Segundo Bee (2003, p. 41), existe a necessidade de determinadas experiências ambientais para desencadear um desenvolvimento maturacional específico. Somado a isso, é possível que a interação entre natureza e meio ambiente varie de uma criança para outra—em especial, o mesmo ambiente pode ter efeitos diferentes sobre crianças nascidas com características diferentes.

Deve-se concordar com Piaget (1982) quando diz que o comportamento dos seres vivos não é inato, nem resultado de condicionamentos. Para ele, o comportamento é construído numa interação entre o meio e o indivíduo. Esta teoria epistemológica (*epistemo* = conhecimento; e *logia* = estudo) é caracterizada como interacionista. A inteligência do indivíduo, como adaptação a situações novas, portanto, está relacionada com a complexidade desta interação do indivíduo com o meio. Em outras palavras, quanto mais complexa for a interação, mais “inteligente” será o indivíduo. As teorias piagetianas abrem campo de estudo não somente para a psicologia do desenvolvimento, mas também para a sociologia e para a antropologia, além de permitir que os pedagogos tracem uma metodologia baseada em suas descobertas.

A equoterapia

A equoterapia foi criada para que as qualidades do cavalo pudessem ser aproveitadas em favor do ser humano. O estudo das reações do corpo e da mente humanos em contato com equinos mostrou benefícios importantes para a recuperação de pessoas com hemiplegia, lesões na medula e paralisia cerebral, além de alergias diversas, asma e deficiências visuais. Mais que problemas de ordem física, o tratamento ainda auxilia pessoas com síndrome de Down, esclerose múltipla, autismo e transtornos de déficit de atenção.

Importante complemento no tratamento de enfermidades e deficiências congênitas, a equoterapia deve ser objeto de estudo de profissionais ligados à saúde, recuperação postural e áreas de psicologia, além de veterinários e adestradores.

O cavalo é utilizado como recurso terapêutico no tratamento de pessoas com dificuldades nas áreas cognitiva, psicomotora e sócio afetiva. Isto é feito através da equoterapia, que é definida pela Associação Nacional de Equoterapia (ANDEBRASIL, 2005) como sendo:

Um método terapêutico e educacional que utiliza o cavalo dentro de uma abordagem interdisciplinar, nas áreas de saúde, educação e equitação, buscando o desenvolvimento biopsicossocial de pessoas portadoras de deficiência e/ou com necessidades especiais. Ela emprega o cavalo como agente promotor de ganhos físicos, psicológicos e educacionais. Esta atividade exige a participação do corpo inteiro, contribuindo, assim para o desenvolvimento da força, tônus muscular, flexibilidade relaxamento, conscientização do próprio corpo e aperfeiçoamento da coordenação motora e do equilíbrio. A interação com o cavalo, incluindo os primeiros contatos, o ato de montar e o manuseio final, desenvolve novas formas de socialização autoconfiança e autoestima.

A equoterapia é indicada no tratamento dos mais diversos tipos de comprometimentos motores, mentais, sociais e emocionais. A extensa lista de indicações inclui, entre outras: acidente vascular encefálico, atraso no desenvolvimento neuro-psicomotor, autismo, comprometimentos emocionais, deficiência auditiva e visual, depressão, dificuldades da aprendizagem ou linguagem e disfunção na integração sensorial, distúrbio de atenção, distúrbios do comportamento, esclerose múltipla, esquizofrenia, hiperatividade, insônia, lesão medular, problemas ortopédicos, paralisia cerebral, problemas posturais, síndrome do X- frágil, síndrome de Down, estresse e traumatismo crânio-encefálico.

Com a evolução da tão falada globalização, o homem aprimorou seus conhecimentos e introduziu no mundo da medicina humana o tratamento com a utilização do cavalo como instrumento de terapia, a equoterapia. Esse método já é bem conhecido e muito aceito nos mais diversos tratamentos, pois o cavalo faz o ser humano articular, contrair e movimentar toda a musculatura simultaneamente, e isso traz excelentes resultados para o desenvolvimento da coordenação motora dos praticantes, em especial àquelas portadoras de qualquer tipo de deficiência.

A origem desse método denominado equoterapia, segundo Horne e Cirillo (2007), é, sem dúvida, curiosa, mas não se têm dados sobre o marco inicial da técnica. Através de pesquisas nos anais da história, podemos observar que, entre 458 e 370 a.C., Hipócrates utilizava o cavalo com

o intuito de curar a saúde de seus pacientes através do animal, além de afirmar que a equitação praticada ao ar livre faz com que os músculos melhorem o seu tônus. Nessa época, sabia-se que essa prática beneficiava o homem, mas os motivos eram obscuros porque não existia nenhum estudo para desvendar tamanho mistério.

Em 1569, Mercurialis concluiu que a equitação exercitava o corpo e, portanto, não detém uma posição secundária entre os exercícios e ginásticas, pois exercita não somente o corpo, mas também os sentidos, já fazendo menção aos tipos de andadura do cavalo.

Na metade do século XX, uma jovem de apenas 16 anos foi acometida por uma forma de poliomielite, deixando-a inválida por muito tempo. Como praticava equitação antes da patologia, mesmo contrariando a todos, continuou a praticá-la. Oito anos mais tarde, nas Olimpíadas de Helsinque, conquistou medalha de prata em adestramento, causando grande repercussão, sendo a façanha repetida nas Olimpíadas de Melbourne, em 1956, despertando a atenção da classe médica para o início dos estudos sobre o método. A partir de 1965, a equoterapia tornou-se uma matéria didática, sendo que, em 1969, foi apresentado o primeiro trabalho científico na França. Em 1972, foi feita a defesa da primeira tese de doutorado de medicina em reeducação equestre, na Universidade de Paris.

No Brasil, a partir do ano de 1988, houve o aprofundamento dos estudos sobre equoterapia. Após retornarem de viagem de estudos à Europa, Lélío de Castro Cirillo e sua equipe criaram, em 1989, a ANDE-BRASIL, tornando-se entidade máxima da prática dessa terapia em nosso país.

De acordo com Ferrucci (2005), Teresa Isoni, vice-presidente da Associação Nacional de Equoterapia, desenvolveu um estudo o qual mostra que o cavalo é responsável por melhorar o equilíbrio estático e dinâmico do homem, proporcionando um enrijecimento muscular, além de elevar a autoestima e a autoconfiança do praticante.

É de fundamental importância a escolha do animal, por ser este o instrumento terapêutico utilizado na prática da equoterapia. Faz-se necessário priorizar algumas características durante a escolha do animal, tais como: o andamento deve ser o trote; macho castrado, por este não sofrer influências hormonais que possam criar situações de risco e de difícil controle durante a sessão; idade acima dos dez anos, por ser um cavalo maduro e calmo; altura ideal, não ultrapassando 1,50 metros, com objetivo de facilitar o acesso do terapeuta ao praticante; bons aprumos, boa índole, resultando em um cavalo dócil e de fácil manejo. Verifica-se, com isso, que não existe raça ideal, e sim características específicas (MEDEIROS; DIAS, 2002).

Segundo Wickert (1999), o cavalo possui três andaduras instintivas, que são: o passo, o trote e galope. O trote e o galope são andaduras saltadas, isto é, entre um lance e outro, seja trote ou de galope, o cavalo executa um salto—existe um tempo de suspensão em que ele não toca com seus membros no solo. Em consequência, seu esforço é maior, seus movimentos mais rápidos e mais bruscos, e quando ele retorna ao solo, exige do praticante mais força para se segurar e maior desenvolvimento para acompanhar os movimentos do cavalo. Por isso, essas andaduras só podem ser utilizadas em equoterapia com praticantes em estágio mais avançado. O passo, por suas características, é a andadura básica da equitação, e é com esta andadura que é executada a maioria dos trabalhos em equoterapia.

O passo se caracteriza por: a) uma andadura rolada ou marchada, isto é, sempre existe um ou mais membros em contato com o solo, não possuindo tempo de suspensão; b) uma andadura ritmada: cadenciada, a quatro tempos, isto é, ela se produz sempre no mesmo ritmo e na mesma cadência, e se ouvem quatro batidas distintas, nítidas e compassadas, que correspondem ao pousar de cada membro do animal; c) uma andadura simétrica: isto quer dizer que todos os movimentos produzidos de um lado do animal se reproduzem de forma igual e simétrica do outro lado, em relação ao seu eixo longitudinal; d) a andadura mais lenta: em consequência, as reações que por ela se produz são mais lentas e mais fracas, resultando

em menores reações sobre o cavaleiro, e mais duradouras, permitindo uma melhor observação e análise por parte da equipe de trabalho; e, e) produzir no cavalo e transmitir ao praticante uma série de movimentos sequenciados e simultâneos que têm como resultante um movimento para cima e para baixo; no plano horizontal, em um movimento para direita e para a esquerda, segundo o eixo transversal do cavalo; em um movimento para frente e para trás, segundo o seu eixo longitudinal. A série de movimentos é completada com pequena torção da bacia do praticante, que é provocada pelas inflexões laterais do dorso do animal (WICKERT,1999).

Os conhecimentos da etologia são fundamentais para todos os envolvidos com a equoterapia. As reações dos animais, bem como suas manifestações físicas devem ser observadas sob a visão etológica. No IFRS – Câmpus Sertão, os animais são mantidos em grupo, soltos em pastos durante o dia, com área de 10 ha, recolhidos à noite em suas respectivas baias, preservando seus instintos e facilitando o relacionamento com os profissionais da equipe.

O animal só contraria as leis de sua natureza quando é forçado pelo ambiente ou pelo homem. Segundo Cezarim (2007), o comportamento de um animal é determinado pelas particularidades de construção do seu organismo e está intimamente relacionado com a capacidade funcional do sistema nervoso, do desempenho dos diversos sistemas e, com isso, as particularidades comportamentais ligadas à espécie são determinadas, em grande parte, pela genética, podendo ser modificadas, até certo grau, pelo ambiente.

Face à sua inter-relação com o ser humano, os equinos ficam sujeitos aos caprichos do homem que, alterando o seu habitat e o modo de viver, acaba por provocar alterações comportamentais que muitas vezes são irreversíveis. Estas modificações podem ocorrer por causas psicológicas, fisiológicas e como consequência da seleção genética. As principais características sensitivas e psicológicas do cavalo, que coordenam basicamente as suas atitudes, são o instinto gregário, a necessidade de

segurança, o instinto de seguimento, o amor à rotina, a excitabilidade e a coragem. Quanto ao temperamento, os cavalos podem ser classificados em sanguíneos ou linfáticos, sendo os primeiros enérgicos e os últimos por vezes extremamente calmos (CEZARIM, 2007).

Ainda de acordo com Cezarim (2007), certas atitudes do equino revelam seu ânimo, desnudam seu estado e intenção. Suas orelhas, por exemplo, se estão displicentemente caídas para os lados, revelam enfadamento e desinteresse pelo ambiente que o cerca. Da mesma forma, apontadas horizontalmente para trás, denunciam animosidade e agressão; empinadas para o alto quando trabalhando, atestam atenção e segurança naquilo que estão executando.

Assim, a equipe deve estar atenta aos sinais de mudanças comportamentais mostradas pelas orelhas dos equinos, pois o sentido de audição, muito desenvolvido, é sensível aos ruídos externos, como, por exemplo, a voz de comando do equitador, que deve ser firme, servindo para acalmá-los e comandá-los. Vale lembrar que o tom da voz representa 40% da comunicação com os cavalos, sendo os 60% restantes por ações gestuais.

Quanto à visão, o cavalo é muito sensível a um objeto se deslocando ao longe, ainda que o objeto móvel esteja em posição frontal, lateral ou em sua retaguarda. Sua conformação permite até mesmo a ampliação dos movimentos que ocorrem no limite do seu campo visual, sendo a fuga um reflexo defensivo do cavalo, ou seja, passa a considerar como hostil todo ser ou objeto que dele se aproxima por trás, até verificar que isso não representa qualquer perigo para a sua sobrevivência (CEZARIM, 2007).

Desta forma, deve-se ter cuidado ao se aproximar de um cavalo em seus pontos cegos, mantendo-se movimentos lentos e falando de forma clara, para que não se assuste, evitando acidentes.

Quanto ao tato, ainda de acordo com Cezarim (2007), os lábios possuem pelos táteis em suas extremidades, que funcionam da mesma forma que a mão humana. Assim, tocar um objeto com a ponta do focinho é para o cavalo tão importante quanto vê-lo. A associação do tato com o olfato permite ao praticante de equoterapia uma interação rica de fatores biopsicossociais, iniciando, ao mesmo tempo, um convívio salutar e de respeito mútuo.

Vale ressaltar também, na etologia equina, uma pequena reflexão sobre o sono, que pode ocorrer nos intervalos de descanso entre as sessões de equoterapia, pois estes animais têm como peculiaridade dormir de pé. Assim, estes períodos devem ser observados pela equipe, evitando-se acidentes e situações embaraçosas, caso o animal se assuste.

O cavalo no Brasil

O cavalo exerceu importante papel na formação econômica, social e política do Brasil. No aspecto econômico, desempenhou as funções de sela (para o vaqueiro e o peão, nas lides comuns à pecuária); de carga (nos comboios ou comitivas); e de tração (“motor” de veículos de carga e de moendas). No aspecto social – englobando exibicionismo, vaidade, orgulho e diferenciação social –, o cavalo desempenhou seu papel tanto na função de sela quanto de tração dos veículos. A partir da segunda metade do século XIX, destacam-se no aspecto social as atividades de esportes e lazer, como corrida e salto.

Segundo a Confederação da Agricultura e Pecuária do Brasil (CNA, 2006), as características do processo de introdução do cavalo no Brasil diferem daquelas verificadas nos demais países do continente americano. Nos países de colonização espanhola, a principal função do cavalo foi militar. Na sua segunda viagem à América, em 1494, Cristóvão Colombo trouxe alguns exemplares para a Ilha de São Domingo. Na América do Sul, a introdução do cavalo ocorreu em 1532, utilizado em incursão pelo Peru.

Figura 1: Aquarela de Debret



Fonte: Biblioteca Mário Quintana – IFRS – Câmpus Sertão

Oficialmente, a chegada de cavalos no Brasil só foi registrada em 1549, por iniciativa de Tomé de Souza, primeiro governador-geral, importando-os de Cabo Verde. Assim, nos primeiros anos da Colônia, a sua criação junto com o gado bovino foi iniciada formalmente e se tornou fundamental para a formação do Brasil.

A base econômica do Brasil colonial era composta por duas atividades principais: a açucareira e a criatória. Ressalte-se que a criação de gado bovino sempre era acompanhada de tropa de cavalos para a lida, mas com diferenças significativas em suas características, uma vez que, enquanto a atividade açucareira limitou-se à zona da mata, a pecuária foi o principal fator de penetração e ocupação do interior do Brasil.

No Sul, a introdução do cavalo ocorreu de forma distinta. Na região dos atuais Estados do Paraná e Santa Catarina, misturaram-se os cavalos vindos de São Paulo (junto com a criação de gado bovino) com os cavalos descendentes de animais extraviados da viagem de Cabeça de Vaca. Rapidamente, a criação de cavalos no Rio Grande do Sul ganhou importância, transformando-se em fornecedor de equídeos para as demais regiões.

Neste ponto, deve-se destacar a importância do comércio de cavalos envolvendo vendedores e compradores das mais diversas regiões em feiras, destacando-se a que ocorria em Sorocaba (SP). Essas feiras desempenharam papel de grande relevância na formação da infraestrutura unitária do Brasil colonial.

Segundo Ferrucci (2005), nos últimos anos houve um sensível aumento no número de equinos e de praticantes de equitação de esporte, lazer e equoterapia. Esses animais necessitam de manejo especializado, treinamento, serviços técnicos, instalações elaboradas e alimentação especializada. Há uma grande demanda de pessoas com preparo técnico e científico para trabalhar no setor em todo o Brasil, mas ainda há a necessidade da criação de cursos de especialização em equinocultura.

A equinocultura praticada no Brasil assumiu patamares que repercutem de forma preponderante nos trabalhos de tração, esporte, terapias, entre outros. Adquire essa relevância mediante a adoção de práticas desportivas em todas as regiões, especialmente, as práticas de cavalgadas e rodeios nas regiões Sul, as vaquejadas no Nordeste brasileiro e Sudeste do país e, atualmente com a equoterapia.

O surgimento do Centro de Equoterapia do Cavalo Crioulo no IFRS – Câmpus Sertão

O Centro de Equoterapia do Cavalo Crioulo está situado no Instituto Federal do Rio Grande do Sul, Câmpus Sertão. A Equipe iniciou suas atividades de Equoterapia em maio/2012. O Centro de Equoterapia conta com uma área verde de 40.000 metros², vestiários, sala de recreação, banheiros, picadeiro coberto, sala pedagógica e rampa de acesso à cadeirantes.

No primeiro semestre após a inauguração em julho/2012, iniciou-se as atividades com um número de 30 praticantes, variando na idade de 12 à 40 anos que são atendidos nas quintas e sextas das 8h às 17h. Para o desenvolvimento dessa prática faz-se necessário a utilização de cavalos treinados especificamente para a atividade, atendendo a exigências prévias, materiais pedagógicos e de montaria utilizados de acordo com o caso clínico do praticante.

O Centro de Equoterapia do Cavalo Crioulo do IFRS – Câmpus Sertão é um projeto de Extensão desenvolvido a partir de discussões no NAPNE –

Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Especiais, cabendo a este o atendimento com bolsistas, voluntários e servidores que integram o projeto.

Uma característica importante para o funcionamento do Centro de Equoterapia foi o estabelecimento de convênios com as APAEs da Região do Alto Uruguai e Planalto do Rio Grande do Sul. Dessa forma, o centro de equoterapia possui convênio com os municípios de Getúlio Vargas¹⁰ e Sertão, onde está explícito as obrigações de cada conveniado, tornando assim possível a realização das atividades equoterápicas.

A APAE de Getúlio Vargas utiliza o Centro de Equoterapia nas sextas-feiras nos turnos de manhã e tarde com aproximadamente 20 praticantes distribuídos em seus turnos e atividades pedagógicas e práticas equoterápicas, enquanto a APAE de Sertão utiliza o mesmo local nas quintas-feiras no turno da tarde com o atendimento para aproximadamente 10 praticantes. De acordo com o convênio estabelecido entre as partes, cabe às APAEs a organização de toda parte documental, bem como “quais” alunos participação das atividades de equoterapia.

As APAEs conveniadas são também responsáveis pelas equipes de profissionais capacitados para atuarem junto ao Centro de Equoterapia do Cavalinho Crioulo, cabendo a estas a decisão de contratação dos profissionais específicos de cada área como: Equitador, Psicólogo, Fisioterapeuta, Fonoaudiólogo, Pedagogo e os demais profissionais que deverão estar envolvidos dependendo da patologia de cada praticante. Cabe aqui ressaltar a participação das prefeituras envolvidas, uma vez que estas são as responsáveis pelo transporte até o IFRS – Câmpus Sertão nos dias de atividades de cada APAE/município conveniado. Durante as atividades realizadas junto ao Centro de Equoterapia do Cavalinho Crioulo, o Instituto oferece lanches nos intervalos, com produtos fabricados pela agroindústria do Câmpus, ou com frutas colhidas junto aos pomares existentes na instituição.

10 A APAE de Getúlio Vargas congrega o atendimento de 05 municípios ao seu entorno, com aproximadamente 150 alunos.

A direção da Instituição, visando ao aperfeiçoamento da educação inclusiva e à introdução da disciplina de introdução à equoterapia no curso superior de Zootecnia de forma prática e efetiva, proporcionou ao Coordenador do Projeto e ao médico veterinário do Câmpus, ambos integrantes do projeto, o curso Básico de Equoterapia, ministrado pelo Centro de Equoterapia Cel. Fidélis de Uruguiana, devidamente credenciado pela ANDE – Brasil, no mês de novembro/2012. Após a conclusão do curso, o entusiasmo e a motivação pelo conhecimento adquirido, inclusive com possibilidades de uma qualificação ainda maior através de uma pós-graduação *latu sensu* para os profissionais envolvidos, e ainda com vistas à necessidade de criação do Setor de Equideocultura do IFRS – Câmpus Sertão, objetiva melhorar as condições físicas para o trabalho de campo da disciplina.

No ano de 2013, no segundo semestre, será oferecida uma disciplina de Introdução à Equoterapia para o Curso Superior de Zootecnia, esta como disciplina eletiva, qualificando ainda mais os corpo discente envolvido nesse curso.

O projeto teve seu início ainda no ano de 2010 através de estudo e conhecimento dos centros de equoterapia em funcionamento na região próxima ao IFRS – Câmpus Sertão. Dessa forma, foram realizadas visitas no IFC – Câmpus Concórdia, na APAE de Erechim e na APAE de Gaurama para conhecimento dos projetos e modo de funcionamento da atividade de equoterapia nestas instituições. Nestas ocasiões, foram analisadas as instalações existentes, os animais utilizados, as equipes envolvidas nos projetos e as perspectivas de funcionamento do centro de equoterapia o qual seria implantado.

Após a realização do projeto foi realizada licitação pública para a construção do projeto desenvolvido para dar condições ao funcionamento das atividades. O local escolhido foi na área de concentração das atividades de bovinocultura, destinando um piquete exclusivo para a realização das atividades e cuidados com os animais.

O que chama a atenção de todos os que visitam as instalações do Centro de Equoterapia do Cavallo Crioulo, é o fato de ter sido construído através de instalações novas e apropriadas, sem a necessidade de adaptações ou reformas de instalações existentes.

Após alguns obstáculos desde a licitação que deu início às atividades de construção do Centro de Equoterapia do Cavallo Crioulo, como a falência da empresa que havia vencido a licitação, e ainda a contingenciamento do orçamento no ano de 2010, foi possível concluir as instalações no ano de 2012, inaugurando o Centro no dia 06 de julho de 2012.

Vários projetos ainda serão realizados nas proximidades do Centro de Equoterapia do Cavallo Crioulo, visando aprimorar o atendimento e proporcionar um maior atendimento e aconchego aos praticantes envolvidos. Está em fase de terraplanagem a construção de um picadeiro externo no espaço vazio em frente ao Centro de Equoterapia, bem como a construção de uma praça adaptada para as crianças que participarem ou visitarem o Centro de Equoterapia.

Encontra-se também em fase de planejamento o projeto de Zooterapia que será desenvolvido junto ao Centro de Equoterapia, através da construção de ambiente próprio para tal, com baias apropriadas para alocação de animais como coelhos, ovelhas, galinhas e acomodação para mais cavalos que serão incorporados ao projeto de equoterapia.

Cabe aqui destacar uma das atividades que estão sendo realizadas pelo Centro de Equoterapia e que até então, não havia sido planejada, que são as visitas das escolas municipais com alunos das séries iniciais onde estas conhecem as instalações e participam de oficina de equitação, marcando com certeza esse dia em suas vidas.

A recepção à proposta de utilização de um Centro de Equoterapia excedeu às expectativas e, coincidentemente, nas instituições já existiam alguns profissionais com qualificação para a integração de equipes multiprofissionais de equoterapia, sendo que até a presente data alguns voluntários também prestam sua valiosa contribuição.

O IFRS – Câmpus Sertão adquiriu todos os equipamentos necessários até o momento como Selas, Mantas, Pelegos e demais utensílios necessários para o bom atendimento das atividades no Centro. Muitas dúvidas e anseios acompanhavam o projeto desde a sua concepção por parte da comunidade escolar, especialmente quando relacionadas aos animais.

Conforme havia sido planejado pelo autor e equipe do NAPNE, os animais foram doados ao Câmpus de forma gratuita por cabanhas que se sensibilizaram após a aprovação do projeto. A cabana butiá, próxima ao Câmpus em torno de 20 km realizou a doação de um cavalo macho, castrado, dócil, crioulo com registro na Associação Brasileira de Criadores de Cavalos Crioulos, (ABCCC) e a cabana do Proprietário Jair D'Ávila doou outro animal, esta uma fêmea também com registro na ABCCC. Os animais foram doados através de "Termo de Doação Condicional". Estes termos foram elaborados com cláusulas específicas onde consta que os animais devem ser utilizados exclusivamente para atividades equoterápicas devendo ser devolvidos aos proprietários caso sejam utilizados para outros fins. Consta ainda nos termos de doação cláusula específica que em caso de deixar de funcionar o projeto de equoterapia, os animais deverão ser devolvidos aos antigos proprietários ou com aprovação destes, encaminhados a outros centros de equoterapia existentes na região.

Para nossa satisfação, recebemos também a doação de um pônei para utilização nas atividades de equoterapia do Centro, sendo este utilizado para fins de aproximação com os praticantes, e ainda para aqueles que não montam ou têm receio quanto aos animais maiores.

As instalações do Centro de Equoterapia constam de 01 picadeiro com dois anexos laterais. Nas laterais temos ao lado direito, olhando de frente 01 sala de recepção, 01 sala pedagógica e 03 baias. Na sala pedagógica foi disponibilizado um aparelho de TV com DVD para envolvimento dos praticantes, principalmente nos dias de chuva, e para atividades de desenho, trabalhos manuais e acompanhamento dos familiares que visitam o Centro de equoterapia.

A partir do ano de 2013, o atendimento será ampliado através de convênio com mais duas APAEs/prefeituras próximas ao IFRS – Câmpus Sertão, sendo os municípios de Coxilha e Vila Lângaro, estes distantes em torno de 12km e 25km respectivamente do Centro de Equoterapia, proporcionando o atendimento para praticamente 60 praticantes na semana.

A busca pela atividade de equoterapia tem sido muito grande, sendo recebido visitas de delegações interessadas em conveniar com a instituição, visualizando para o próximo ano a possibilidade de proporcionar o atendimento de atividades de equoterapia para grupos da terceira idade, além de Secretarias de Saúde que tem buscado junto ao centro a possibilidade de realizar algumas sessões de terapia, as quais são realizadas nos postos de saúde, junto ao Centro de Equoterapia.

Com a evolução do número de atendimentos e ainda a lista de espera, que conta com mais do que o dobro de atendimento total, o interesse da comunidade escolar dos diversos cursos técnicos e superiores, a satisfação da comunidade interna (professores e servidores administrativos) e os benefícios propiciados aos praticantes, relatados pelos familiares responsáveis, percebe-se que o caminho trilhado até o momento deve ser considerado satisfatório.

As atividades descritas a seguir foram sistematizadas durante a rotina de um dia de trabalho: a) **preparar o cavalo:** é a atividade de fazer a limpeza do cavalo, verificar como está sua saúde, encilhar o cavalo. A atividade começa às 7h e 30 min e dura em torno de 30 minutos—antes de o primeiro praticante chegar, cabendo exclusivamente aos bolsistas envolvidos de acordo com escala estabelecida. b) **fase de aproximação:** Na presença da equipe mínima, o praticante se aproxima do cavalo em que vai realizar a sessão. A atividade é guiada pelo mediador, enquanto o auxiliar-guia procura manter o cavalo o mais imóvel possível. c) **ato de montar:** é a ajuda ou orientação dada ao praticante para monte sobre o cavalo. Praticamente todas as montarias são realizadas junto à rampa de acesso para cadeirantes.

d) **Desenvolvimento da sessão:** é a atividade desenvolvida nos programas de hipoterapia, educação/reeducação ou treinamento esportivo, com duração de até 30 minutos. e) **aprear:** é a assistência dada ao praticante ao descer do cavalo, sempre pela rampa de acesso. f) **fase de despedida do cavalo:** é a atividade em que o praticante agradece com afagos o cavalo e se despede da equipe, e, g) **avaliar a sessão:** é a pausa programada da equipe para preencher as fichas de acompanhamento, discutir o caso e realizar outras atividades, como pausa para o café, ida ao banheiro, tomar água. (CHIARAMONTE, 2004).

Os equinos disponibilizados para a prática da equoterapia têm atenção e cuidados especiais no que se refere à etologia, isto é, são manejados em nível de pasto, em grupo, suplementados de acordo com suas necessidades nutricionais com arraçoamento ao anoitecer.

O acompanhamento do manejo nutricional, sanitário e funcional é feito pelos alunos bolsistas envolvidos no projeto dos Cursos Superiores de Zootecnia, Agronegócio, Licenciatura em Ciências Agrícolas, Gestão ambiental, além de voluntários do Curso Técnico de Agropecuária. Quanto ao manejo sanitário, são feitas vacinações, vermifugações e cuidados podológicos preconizados para a espécie, além de inspeções rotineiras visando o bem-estar do animal e seu desempenho funcional, bem como propiciando aos alunos a vivência diária da equinocultura, cabendo a supervisão ao médico veterinário do IFRS – Câmpus Sertão, João Carlos Berton.

Como mencionado anteriormente, os cavalos utilizados na equoterapia, devem ser, ao mesmo tempo, dóceis, educados, preparados e resistentes. Entretanto, devido à rotina de trabalho, necessitam de reajustes comportamentais e, desta forma, são trabalhados em instalações próprias (picadeiro), pelos alunos do curso, confirmando a importância de conhecimento profissional de equinocultura para fazer parte da equipe multidisciplinar em um centro de equoterapia.

Ainda em relação aos equídeos, têm-se a preocupação com os equipamentos e acessórios de selaria, que são acondicionados em local próprio e arejado, inspecionados e limpos após cada utilização, sendo que, semanalmente, as partes em couro que compõem os equipamentos recebem tratamento com óleos de origem animal e vegetal e, caso necessário, são substituídos por peças novas. No Centro Equoterápico, os modelos de equipamentos utilizados são variados, para propiciar, aos praticantes e profissionais, conforto, opções de tratamento e segurança. Dentre os equipamentos, podemos citar as selas inglesa, australiana, adaptadas, mantas e cilhões, embocaduras (freios e bridões) leves, cabeçadas de couro e rédeas de algodão (confortáveis para os praticantes).

No lado esquerdo do Centro de Equoterapia do Cavalo Crioulo, encontram-se então, sala específica para a guarda de todos os acessórios de selaria, além de banheiros devidamente adaptados para cadeirantes com uso de forma individual para masculino e feminino, com acesso específico, contando ainda com chuveiros e demais acessórios necessários.

O Centro de Equoterapia do Cavalo Crioulo do IFRS – Câmpus Sertão após a inauguração do projeto, passou a ser uma vitrine da Instituição, sendo apresentado sempre para autoridades e visitantes, como projeto social, educativo e de extensão, cujos objetivos iniciais já foram alcançados e muitos ainda serão buscados. Despertou, também, o interesse da mídia televisiva, como o da rede de televisão regional, que documentou o projeto para exibição no telejornal em horário nobre, veiculando a matéria ao meio dia no *Jornal do Almoço*, através da RBS/TV Passo Fundo e RBS/TV Erechim, afiliadas da Rede Globo no Rio Grande do Sul.

Além destas, o Canal Rural 105 da SKY também divulgou o projeto antes de sua inauguração chamando a atenção de muitas pessoas que após essa reportagem entraram em contato com os coordenadores através de e-mail ou via telefone para saber maiores informações acerca da difusão dessa terapia envolvendo cavalos e profissionais ligados à área de inclusão social. Da mesma forma, a mídia impressa, tem veiculado sempre matérias de forma constante sobre o empreendimento do IFRS – Câmpus Sertão.

Segundo Aranha (2001), a inclusão social, portanto, não é processo que diga respeito somente à pessoa com deficiência, mas sim a todos os cidadãos. 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. Assim, é fundamental que as pessoas com deficiência frequentem os serviços que necessitem para seu melhor tratamento e desenvolvimento, mas também que a sociedade se reorganize de forma a garantir o acesso imediato da pessoa, através da provisão das adaptações que se mostrem necessárias.

Sugestões para ampliação da equoterapia nas demais Instituições

Pesquisas revelam que 19,5% da população brasileira são pessoas com necessidades específicas¹¹. Não é em vão que as secretarias do MEC criaram o Núcleo de Apoio a Pessoas com Necessidades Especiais (NAPNE), também responsável pela disponibilização de recursos financiadores mediante apresentação de projetos confiáveis.

Os Institutos Federais de Ensino, Ciência e Tecnologia (IFs) vocacionados em agropecuária estão incumbidos de funções educativas, extensionistas, sociais, humanitárias, entre outras. O compromisso institucional com o agronegócio, a valorização do homem, a formação moral e profissional do cidadão, são aspectos compatíveis às atividades equoterapêuticas, que preenchem expectativas do instituto.

Entre as principais finalidades dos Centros de Equoterapia estão:

- Promover a inserção da equoterapia e da equitação como disciplinas curriculares em instituições de ensino (níveis médio e superior);

11 É importante salientar que este percentual, 19,5%, refere-se ao total das deficiências, apresentado pelo IBGE. (< <http://www.ibge.gov.br>>).

- Utilizar a equitação de forma didático-pedagógica na educação e formação do caráter dos jovens;
- Inclusão social de pessoas portadoras de deficiência e/ou com necessidades especiais;
- Capacitar recursos humanos nas áreas de zootecnia, veterinária, técnicos agrícolas e correlatas;
- Utilizar competições esportivas como complemento terapêutico, lúdico e educativo;
- Estimular práticas saudáveis e incentivar novos valores.

Na operacionalização dos Centros de Equoterapia é indispensável o envolvimento de equipe multidisciplinar composta de profissionais de áreas diversas (saúde, educação, meio equestre). Fisioterapeutas, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais, psicólogos, pedagogos, equitadores, cavaleiros, constituem a rede de agentes inseridos na realização do trabalho.

Os cuidados dispensados aos animais (alimentação, higiene, manejo, treinamento), equipamentos e acessórios, implantação e manutenção da infraestrutura, logística funcional, sessões terapêuticas, aulas de equitação, assistência pessoal, entre outros, sugerem mobilização de contingente considerável de servidores.

A interação com famílias de praticantes, o oferecimento de vagas para estagiários de cursos de graduação, as parcerias com instituições afins (APAE e Escolas de Educação Inclusiva), o recrutamento de professores ligados às áreas de interesse, a possibilidade de incrementação das aulas ministradas aos alunos, são exemplos dos benefícios expandidos à comunidade interna e externa.

Portanto, desde que haja gestores sensível ao projeto, interesse da comunidade, equipe de trabalho qualificada, aquisição de parceiros compatíveis e vontade executiva, não há dúvidas quanto à viabilidade de

implantação dos CE nos IFs, afirmação respaldada pelos inumeráveis modos de cumprimento das funções institucionais, atendimento aos interesses sociais e contribuições para aperfeiçoamento do ser humano e da equinocultura.

Conclusão

Após os primeiros meses de efetivo funcionamento do Centro de Equoterapia do Cavalo Crioulo do IFRS – Câmpus Sertão, podemos perceber que estamos no caminho certo, principalmente no que se refere à qualificação dos alunos do Curso Técnico Agropecuário, bem como os Cursos Superiores do Câmpus Sertão, que passam a ter conhecimentos básicos de equoterapia e, portanto, aumentam seu campo de atuação profissional.

Quanto ao acolhimento dos praticantes de equoterapia, visando à inclusão, tanto social como terapêutica, a Instituição passará a oferecer o serviço, não somente ao público local, mas também ao regional.

Com esta proposta de uma nova filosofia de extensão implantada no IFRS – Câmpus Sertão, o Centro tem proporcionado espaço para o trabalho de atividades extensionista e de pesquisa das áreas de saúde e educação. Em termos de extensão universitária, o trabalho desenvolvido no IFRS – Câmpus Sertão foi apresentado de forma oral pelo grupo de alunos bolsistas e pelo coordenador no 30º SEURS – Seminário de Extensão Universitária do Rio Grande do Sul, na cidade de Rio Grande, e ainda no VI SIEPE, Salão Internacional de Ensino, Pesquisa e Extensão, na cidade de Bagé, promovido pela UNIPAMPA.

Desta forma, houve um ganho para as universidades da região, no que tange às oportunidades para capacitação profissional, incluindo estágios para os estudantes da área de saúde, como fisioterapia, fonoaudiologia, psicologia, terapia ocupacional, educação física, enfermagem, nutrição e outras.

Creemos que muito ainda há por se fazer, principalmente no papel dos Institutos e Universidades Federais do Brasil, tendo em vista que são poucos

aqueles que proporcionam essa atividade de forma filantrópica aos que necessitam para melhoria da sua qualidade de vida. A realização dos cursos Básicos, Avançados e de Equitadores, são ainda muito restritos à alguns Centros de Equoterapia, cabendo a ANDE a regulação desta certificação, o que geralmente acontecem nos grandes centros, dificultando a participação de grande parcela de profissionais interessados na busca de uma melhor qualificação.

Entendemos que o papel principal das Instituições federais é necessária a aproximação das Universidades e Institutos na formação de auxiliares-guias, bem como profissionais com especialização em equoterapia. Salientamos que no Brasil existem apenas duas instituições que oferecem o Curso de Especialização Lato Sensu, estas por sua vez particulares, com valores nem tanto acessíveis àqueles que desejam se qualificar na área específica.

Portanto, é necessário um levantamento da “mão-de-obra” especializada existente nas Universidades e Institutos Federais, com uma organização prévia e conhecimento da ANDE, onde a médio prazo, as qualificações possam ser oferecidas através das Instituições Públicas Federais, de forma gratuita e com qualidade.

Ao final deste trabalho, podemos concluir que a tríade ensino, pesquisa e extensão está sendo plenamente atendida. É, portanto, sendo possível e viável a implantação de centros equoterápicos em toda a rede de ensino dos Institutos Federais do Brasil, demonstrado através da literatura pesquisada, bem como pelas experiências vivenciadas ao longo deste período de atividades junto ao Centro de Equoterapia do Cavalo Crioulo no IFRS – Câmpus Sertão.

Assim, espera-se que todos reunidos na implantação deste magnífico trabalho continuem esta importante jornada de integração, e que para vencer as dificuldades encontradas utilizem, de acordo com a necessidade, afinal, segundo o professor Severo, *tudo seria maravilhoso se todos percebessem na essência da vida o que é ser simples, belo e bom.*

REFERÊNCIAS

ABENHAIM, E. Os caminhos da inclusão: breve histórico. In: MACHADO, A. M. et al.. (Org). *Psicologia e Direitos Humanos: Educação Inclusiva, direitos humanos na escola*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

ANDE-BRASIL. Associação Nacional de Equoterapia. **Regulamento**. Brasília, DF. 1998.

ANTUNES, Ângela; PADILHA, Paulo Roberto. O Eu e o outro compartilhando diferenças, construindo identidades. V Seminário Nacional de Educação “Utopias Humanas”: sonhos! Liberdade, inclusão e emancipação. Por que não? *Anais...* Caxias-RS., maio. 2004.

ARANHA, Maria Salete Fábio. Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência. *Revista do Ministério Público do Trabalho*, Ano XI, n. 21, março, 2001, pp. 160-173.

BEE, Helen. *A criança em desenvolvimento*. 9.ed. Trad. Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artmed, 2003 . Reimpres. 2008.

BARBOSA, A. J. G.; RESGALA, G. S.; MOREIRA, P. S. Formação de professores para a educação inclusiva: análise dos artigos indexados na base de dados ERIC. In: Encontro de Políticas Educacionais e Formação de Professores da América Latina e Caribe, 1, 2006. Juiz de Fora, MG. *Anais...* Universidade Federal de Juiz de Fora, 2006. 1 CD-ROM.

CEZARIM, S. Etologia. In: ANDE-BRASIL. *Curso de Equitação para Equoterapia*. Coordenação de Ensino, Pesquisa e Extensão – COEPE, Brasília, DF. 2007.

CHIARAMONTE, L.C.M. *Levantamento das condições de trabalho em um serviço de Equoterapia segundo a visão macro ergonômica*. 58f. Dissertação (Mestrado em Engenharia, modalidade profissionalizante, ênfase em Ergonomia) Escola de Engenharia. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2004.

CONFEDERAÇÃO DA AGRICULTURA E PECUÁRIA DO BRASIL. *Estudo do Complexo do Agronegócio Cavalos no Brasil* / Centro de Estudos Avançados em Economia Aplicada da ESALQ. – Brasília: CNA; MAPA, 2006.

FERRUCCI, Ana C. *A equinocultura nas relações internacionais*. 55.f. Monografia (Graduação em Relações Internacionais) Faculdade de Relações Internacionais. Centro Universitário das Faculdades Metropolitanas Unidas. São Paulo, 2005.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 31ª ed., Paz e Terra. São Paulo. 2005.

GIORDANO, B. Warzée. *(D)eficiência e trabalho: analisando suas representações*. São Paulo: Annablume: Fapesp, 2000.

JODELET, D. Representações sociais um domínio em expansão. In: *As Representações Sociais*. Tradução: Lilian Ulup. Rio de Janeiro: EDUERJ. 2001. p. 17 -44.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?* São Paulo: Moderna, 2003.

MARQUEZAN, Reinoldo. O discurso da legislação sobre o sujeito deficiente. *Rev. bras. educ. espec.* [online]. 2008, vol.14, n.3, pp. 463-478.

MARTINEZ, Albertina Mitjans. *Educação inclusiva? Desafios para a escola*. Trabalho apresentado VIII EPECO: Complexidade: a escola e o ensinar e o aprender. VIII EPECO, Cuiabá, Junho 2006.

MEDEIROS, Milena; DIAS, E. *Equoterapia: bases e fundamentos*. Rio de Janeiro: Revinter, 2002.

MINAYO, Maria Cecília. O Conceito de Representações Sociais dentro da Sociologia Clássica. In: JOVCHELOVITCH, Sandra, GUARESCHI, Pedrinho (Orgs.). *Textos em Representações Sociais*. Petrópolis: Vozes, 1995.

MITTLER, Peter. *Educação inclusiva: contextos sociais*. Trad. Windy Brazão Ferreira. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MOSCOVICI, Serge. *Representações sociais: investigações em psicologia social*. 3.ed. trad. Pedrinho A. Guareschi . Rio de Janeiro, Vozes, 2003. 404 p.

O'BRIEN, J.; O'BRIEN, C.L. A Inclusão como uma Força para a Renovação da Escola. In: STAINBACK, S.; STAINBACK, W. *Inclusão: um guia para educadores*. Trad. Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 1999. Reimp. 2007.

OLIVEIRA, I.B. Aprendizagens culturais cotidianas, cidadania e educação. In: OLIVEIRA, I.B.; SGARBI, P. (Org.). *Redes culturais, diversidade e educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 37-56.

PEREZ, Maria Alice Rosmaninho. *Educação especial em tempos de inclusão: política educacional e laços sociais*. 166f. Tese (Doutorado. Educação). Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2008.

RAMOS, Marise Nogueira. A Educação Profissional pela Pedagogia das competências e a superfície dos documentos oficiais. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 23, n. 80, setembro/2002, p. 401-422.

SANTOS, Akiko. Complexidade e transdisciplinaridade em educação: cinco princípios para resgatar o elo perdido. *Revista Brasileira de Educação*, v. 13 n. 37 jan./abr. 2008.

PIAGET, J. *O nascimento da inteligência na criança*. Rio de Janeiro: Zahar.1982.

SISTO, F. F. *Aprendizagem e mudanças cognitivas em crianças*. Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

SPINK, M.J. (ORG). *O Conhecimento no Cotidiano: As Representações Sociais na perspectiva da psicologia social*. Brasiliense: São Paulo, 1993.

HADDAD, Cláudio Maluf. et al. O projeto de Equoterapia da ESALQ. *Revista de Cultura e Extensão*. Escola de Agricultura Luiz de Queiroz. Universidade de São Paulo. São Paulo. 2005.

HORNE, A. R. C.; CIRILLO, L. C. Histórico da Equoterapia no Mundo. **In:** ANDE-BRASIL. *Curso de Equitação para Equoterapia*. Coordenação de Ensino, Pesquisa e Extensão – COEPE, Brasília, DF. 2007.

SANTOS, Boaventura de Sousa (orgs.). *As Vozes do Mundo*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 2009.

SEVERO, José Torquato, Org. *Equoterapia: equitação, saúde e educação* – São Paulo: Ed. Senac São Paulo, 2010.

VIGOTSKI, L.S. *Obras Escogidas V: Fundamentos de defectología*. Madrid: Visor Distribuciones, 1997.

VIGOTSKI, L.S. *A formação social da mente*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998 [org. COLE, M. et al.–textos originais de diferentes datas].

VYGOTSKY, L. S. *A Formação Social da Mente*. São Paulo. Martins Fontes. 1991.

VYGOTSKY, LURIA e LEONTICE. *Linguagem, Desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Icone, 1991.

WICKERT, Hugo. O cavalo como instrumento cinesioterapêutico. *Revista Equoterapia*, Brasília, [S.l.], n.3. p. 3-7, dez.1999.

CONCLUSÃO

O processo de expansão por que passa a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica traz a necessidade de uma profunda reflexão sobre qual “cara” daremos a esta Rede de agora em diante. Verticalizar sua formação (que agora vai desde a formação inicial e continuada até o pós-doutorado) passa pelo pensar em como acolher todo cidadão e toda cidadã que a procura. No entanto, muito mais que acolher, se deve pensar em como preparar todo seu espaço escolar para o atendimento universalizado, independente de quem deseje ingressar em seus cursos.

E o que é atendimento universalizado? É aquele em que “quebrar barreiras” vai muito além de fazer rampas. Significa dizer que a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica deverá pensar em uma proposta de educação pública que quebre barreiras de comunicação (com a contratação de Professores e Professoras de Libras, Tradutores e Intérpretes de Libras, formar recursos humanos em Libras, que é nossa segunda língua oficial), que deverá adequar seu material pedagógico à necessidade específica de cada estudante e que se esforçará para melhorar as condições de vida de grupos em desvantagem social, sejam deficientes ou não. O atendimento universalizado se preocupa com todo o processo formativo, que vai desde a possibilidade de ingresso até o encaminhamento profissional.

A Ação TEC NEP se propõe a quebrar o “paradigma da exclusão”. No entanto, sem o comprometimento da Alta-gestão de nossos institutos, de nossos CEFETs, das Diretorias de escolas técnicas vinculadas às universidades federais e da UTFPR, não será possível deixar nossas instituições mais humanizadas. Em 11 anos de vida, essa Ação até que caminhou muito, antes de ser interrompida, em junho de 2011, com o fim da Coordenação

de Educação Inclusiva da SETEC. Por isso, sabemos da imensa estrada que ainda teremos pela frente.

Apresentaremos, a seguir, alguns resultados significativos conseguidos ao longo desses onze anos:

- 1) Consolidação do Grupo Gestor (Central, Regional e Estadual);
- 2) desenvolvimento de um Seminário Nacional de Avaliação da Ação TEC NEP, em 2005, o que proporcionou a integração de todas as atividades na Rede Federal de EPCT a partir de então;
- 3) desenvolvimento de Seminários Regionais (3 no Norte; 4 no Nordeste; 3 no Centro-Oeste; 3 no Sudeste e 3 no Sul) que tiveram a participação dos parceiros estratégicos (INES, IBC, APAEs, FENEIS, etc);
- 4) desenvolvimento de Seminários Estaduais de Sensibilização (AL, DF, AM, BA, CE, MA, MG, MT, PA, PB, PI, RJ, RN, RS, RO, SC e SE), que tiveram como objetivo aproximar a Ação TEC NEP de outros programas e ações da inclusão nos estados;
- 5) desenvolvimento de Encontros Estaduais/Distrital de NAPNEs (MA, MG, SC e RS), o que fortaleceu muito seu papel e foi uma ótima oportunidade para a troca de experiências e conhecimento de novos procedimentos e de nova tecnologia assistiva usada e desenvolvida por esses núcleos;
- 6) implantação de Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas – NAPNEs, que é o *lócus* irradiador de todo processo de inclusão, intracampus e em novos *campi*. Atualmente, a Rede Federal de EPCT tem 418 NAPNEs instituídos;
- 7) formação de recursos humanos em conteúdos de educação profissional inclusiva, em nível de Especialização “*lato sensu*”, a distância (250 inscritos, 171 concluintes, 101 receberam o certificado de Especialista

em Educação Profissional e Tecnológica Inclusiva) e FIC (libras, braille, procedimentos básicos de atendimento específico, etc);

8) Assistência técnico-financeira às instituições que desenvolveram tecnologia assistiva bem como àquelas que, em caráter emergencial, pelo ingresso de estudantes com necessidades específicas, necessitaram adquirir essa tecnologia. Isso aconteceu até junho de 2011;

9) desenvolvimento de um Banco de Recursos Humanos para encaminhamento profissional de Pessoas com Deficiências com formação profissional. Este banco facilitará o cumprimento das cotas por partes das empresas e possibilitará a geração de renda dessas pessoas. Após sua validação, será interligado com outros já existentes (MTE, MCT, SNPD, etc);

10) desenvolvimento de um Gerenciador de Conteúdos Acessíveis para sítios da internet. Trabalho feito pelo NAPNE do Campus Bento Gonçalves/RS – IFRS. Já está disponível, desde 2008, para toda Rede Federal de EPCT;

11) desenvolvimento de Centros de Equoterapia (Barbacena/MG, Ceres/GO, Concórdia/SC, Planaltina/DF e Rio Verde/GO) que, além das ações terapêuticas utilizando cavalos, se propõem a formar recursos humanos para essa atividade como: casqueadores, domadores, tratadores, administradores desses centros, e outros. Está prevista sua expansão para outros *campi* agrotécnicos;

12) desenvolvimento de ações integradas com o PROEJA, com a Coordenação da Pesca, com o “Mulheres Mil”, PRONATEC e outros, no apoio a formação de recursos humanos e na acessibilidade;

13) composição das Comissões Técnicas Nacionais de Acompanhamento aos estudantes com Transtornos Globais do Desenvolvimento, com Deficiência Visual e com Deficiência Intelectual. Estas comissões subsidiaram as instituições quando ao acolhimento, lida

diária e o procedimento didático-pedagógico adequados. Foi uma ação muito eficaz e eficiente nos trabalhos;

14) discussão, em nível nacional, do atendimento específico aos estudantes com NANISMO, categorizados na legislação como pessoas com deficiência física. A experiência-piloto se desenvolveu a partir da ANAERJ – Associação de Nanismo do estado do Rio de Janeiro e da Associação de Nanismo de Itabaianinha/SE;

15) desenvolvimento, em parceria com a Secretaria Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – SNPD, do Centro de Formação e Treinamento de Cães-guia, no Campus Camboriú do IF Catarinense;

16) implementação do Projeto UNINTUR – Universalizando o Turismo, que orienta os setores ligados ao turismo quanto a acessibilidade para a recepção e acolhimento de pessoas com deficiência, a partir da experiência-piloto do Campus Recife do IFPE;

17) expansão do ESPORTE ESPECÍFICO e ADAPTADO para toda a Rede Federal de EPCT, a partir da experiência do Campus São Luiz do IFMA, com o Futebol de Salão para cegos; do Campus Bento Gonçalves/RS do IFRS, com o “Goal Ball” e com o Campus Belém do IF Pará, com o Basquete em Cadeira de Rodas;

Em uma visão prospectiva, enxergávamos a nova gestão governamental (2011/014) com grandes possibilidades de continuidade das ações inclusivas, com indicativos para desenvolvimento das seguintes ações/atividades:

1) desenvolvimento, em parceria com o “Very Special Arts”, do Projeto Arte-Educação-Inclusiva, para toda a Rede Federal de EPCT;

5) implantação, como experiência-piloto, do Curso de Tecnologia: “Comunicação Assistiva”, a partir dos campi: Manaus/AM, São Vicente/MT, Belém/PA, Recife/PE e Teresina/PI;

6) implantação, como experiência-piloto, do Curso Técnico em Órteses e Próteses, no Campus Salvador/BA e em outras escolas técnicas de saúde vinculadas às universidades federais;

7) implantar o SELO INCLUSIVO (ouro, prata e bronze), que “ranquearia” as instituições da Rede Federal de EPCT quanto ao processo de inclusão, nos quesitos: quebra de barreiras, uso e desenvolvimento de tecnologia assistiva e adequação do material pedagógico. Isso deveria ser considerado quando da liberação dos recursos financeiros e materiais; e

8) instituição, em toda Rede Federal de EPCT, do dia 23 de setembro (data da criação das Escolas de Aprendizizes e Artífices) como “dia da inclusão”. Neste dia, toda instituição parará para refletir sobre o processo de inclusão.

Com estas atividades, entraríamos no MOMENTO 4, que seria a fase da Avaliação Decenal, que foi iniciada com a Reunião de Trabalho realizada no período de 08 a 10 de dezembro de 2010, no Auditório do Edifício-sede do MEC, em Brasília/DF. Participaram desta reunião: a) A Gestão da Ação TEC NEP (Central, Regional e Estadual); b) o INES e o IBC; c) a SNPD; d) a SEESP e e) algumas coordenações de NAPNEs. Além desses, pela primeira vez, houve a participação dos(as) Articuladores(as)/Assessores(as) de Ações Inclusivas–AAIs e congêneres das instituições federais de EPCT. Dos 38 IFs existentes, vieram para Brasília 26 representantes de AAIs. Sua participação contribuiu para a avaliação decenal da Ação TEC NEP.

Dessa forma, após debates sobre prós e contras do desenvolvimento da inclusão na Rede Federal de EPCT, foi apresentado o seguinte quadro:

QUESTÃO/TEMA	ENVOLVIDO(S)	RECOMENDAÇÃO
<p>Gestão da Ação TEC NEP:</p> <p>1) Não há articulação entre os Gestores e isso dificulta o desenvolvimento das atividades e “sufoca” a Gestão Central. Inclusive, alguns gestores não são conhecidos em sua região/estado.</p>	<p>Grupo Gestor</p>	<p>1) Cumprir as atribuições apresentadas na Portaria de designação;</p> <p>2) Definir ferramenta de avaliação</p>
<p>2) Falta desenvolver reuniões conjuntas de Planejamento.</p>		<p>Desenvolver reuniões conjuntas de Planejamento, com trabalho e não só informações.</p>
<p>3) Não há recursos específicos para a Ação</p>		<p>Criar rubrica específica no orçamento (na SETEC e na instituição)</p>
<p>4) Falta formação para a Gestão</p>		<p>Dar curso de formação gestora</p>

<p>Gestão da Ação TEC NEP e NAPNEs</p> <p>1) Não há, dentro dos campi, “empoderamento” dos NAPNEs.</p>	<p>Grupo Gestor e NAPNEs</p>	<p>1) A SETEC deve promover essa articulação Reitorias/Direções de campus/NAPNEs;</p> <p>2) Institucionalizar o NAPNE, no organograma;</p> <p>3) Definir, via SETEC, uma infraestrutura mínima e espaço físico;</p> <p>4) Definir, via SETEC, horas de trabalho no NAPNE, sem chocar com outras atribuições;</p> <p>5) Definir a quem o NAPNE ficará ligado no organograma (Sugestão: Ensino)</p> <p>6) Discutir, legal e pedagogicamente, formas de ingresso e permanência de estudantes com necessidades específicas.</p>
<p>Gestão da Ação TEC NEP e NAPNEs:</p> <p>1) Não há, dentro dos campi, “empoderamento” dos NAPNEs.</p>	<p>Grupo Gestor e NAPNEs</p>	<p>1) Composição do ESTATUTO do NAPNE;</p> <p>2) Que a Gestão (Central, Regional e Estadual) visite os NAPNEs;</p> <p>3) Fazer encontros anuais nos estados para definição de ações conjuntas</p> <p>4) Otimizar a comunicação entre os atores</p> <p>5) Contratar profissionais específicos (docentes da Libras, intérpretes, tradutores, etc)</p>

<p>NAPNEs / Setor de Ensino:</p> <p>1) Não há comunicação</p>	<p>NAPNEs / Setor de Ensino</p>	<p>1) Proporcionar a aproximação NAPNE/Ensino;</p> <p>2) Flexibilizar o procedimento didático-pedagógico;</p> <p>3) trabalhar, conjuntamente, a questão da Assistência; Estudantil</p>
<p>NAPNEs / Setor de Extensão:</p> <p>1) Diálogo pouco eficaz</p>	<p>NAPNEs / Setor de Extensão</p>	<p>1) Desenvolver plano de ação NAPNE/Extensão;</p> <p>2) Implantar Banco de Recursos Humanos para encaminhamento profissional;</p> <p>3) intensificar parcerias</p> <p>4) intensificar ações com a comunidade externa</p>

Ao longo da Reunião de Avaliação da Ação TEC NEP, em 2010, as AAls se reuniram em um grupo específico. E, por ser sua primeira reunião coletiva, houve a necessidade da apresentação do documento que proporcionou a criação desse setor nas instituições federais de EPCT, para nivelamento dos presentes. Uma singularidade desse setor é que há vários nomes e não foi proposto padronizar, respeitando a autonomia das instituições. Assim, após os debates foi encaminhado o que segue:

QUESTÃO/TEMA	ENVOLVIDO(S)	RECOMENDAÇÃO
AAIs: 1) Não há um papel definido de atuação (na instituição, nos campi e junto a SETEC)	AAIs, NAPNEs e Gestão da Ação TEC NEP	Definir papel da AAI 2) incluí-lo no Manual de Orientação da Ação TEC NEP 3) Dar curso de formação
2) Não se sabe onde captar recursos		1) Pesquisar em outros ministérios e outras organizações, bancos, etc

A Rede Federal de EPCT chegou ao século XXI sustentada por uma nova proposta de formação. A Lei nº 11.892/2008, que define a nova educação profissional e tecnológica e cria os Institutos Federais indica, em seu Artigo 7º, que essa Rede deve:

- a) Priorizar a Educação de Jovens e Adultos;
- b) ministrar cursos de Formação Inicial e Continuada de trabalhadores;
- c) estimular e apoiar processos educativos que levem à geração de trabalho e renda e à *emancipação do cidadão* na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico local e regional.

Baseados nesse novo modelo, os estatutos dessas instituições apresentam a inclusão social como *princípio norteador*, o que pressupõe também uma nova dinâmica operacional onde não há mais sentido ações isoladas. Dessa forma, a Ação TEC NEP e os outros programas/ações/atividades de inclusão da SETEC deveriam caminhar ao lado dos diversos Fóruns de Pro-reitores, das câmaras setoriais do CONIF e dos setores articuladores de ações inclusivas, para otimização dos recursos (financeiros, materiais e humanos).

Deveria ser considerado também o documento que foi assinado entre o MEC/SETEC e a Rede Federal de EPCT, chamado de **Acordo de Metas e Compromissos** que, entre outros pontos, firmaram o compromisso de:

a) Reduzir barreiras educativas e com a inclusão de pessoas com necessidades específicas, promover políticas de inclusão e assistência estudantil;

b) democratizar o acesso e permanência nos processos formativos;

c) implantar programa de reconhecimento de saberes não formais para fins de certificação e acreditação profissional;

d) revisar a estrutura acadêmica, com a reorganização dos cursos e atualização de métodos e metodologias de ensino, buscando elevação da qualidade dos processos formativos;

e) Oferecer curso de PROEJA (técnico e FIC) na perspectiva de promover a inclusão e atender a demanda regional, conforme o disposto no Decreto de no 5.840, de 13 de julho de 2006;

f) implementação cursos de Formação Inicial e Continuada e de programas de reconhecimento de saberes e competências profissionais para fins de certificação e acreditação profissional, em pelo menos, uma área ou eixo tecnológico;

g) adotar formas de acesso assentadas em ações afirmativas que contemplem as realidades locais dos campi;

h) apresentar e desenvolver projetos de ação social...e...implementar projetos de ações inclusivas e de tecnologias sociais, preferencialmente, para populações e comunidades em situação de risco, atendendo às áreas temáticas da extensão.

Cada um desses pontos apresentados nos remetia, e ainda remetem, a necessidade de um trabalho conjunto entre o MEC/SETEC e Rede Federal de EPCT, dessa vez, trazendo para a interlocução os recém-criados *Núcleos de*

Inovação Tecnológica, objetivando estimular a organização de cooperativas que incentivassem a pesquisa, inovação e o empreendedorismo, como ferramentas voltadas para a inclusão social.

Alem disso, pelo processo de verticalização da formação dos ingressos da Rede Federal de EPCT, estudantes com necessidades específicas que ascendessem ao ensino superior seriam contemplados com o conteúdo no Decreto número 7.234, de 19/07/2010, que normatiza o **Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES**, que tem como objetivo “... contribuir para a promoção da inclusão social pela educação...” e garantir o “...acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação.” O texto legal ainda diz que essa inclusão deve considerar a especificidade do estudante, as áreas de ensino, a pesquisa e a extensão que atendam às necessidades identificadas por seu corpo discente.

Todo este tempo ensinou que, para viabilizar a igualdade de oportunidades na Rede Federal de EPCT e possibilitar o ingresso, a permanência, a saída com êxito e a inserção sociolaboral de estudantes com necessidades específicas no mundo produtivo, será necessário, com a maior brevidade possível, atender às seguintes demandas:

1 – Recursos Humanos

- Abrir concurso público para a contratação de Professores de Libras e de Tradutor(a) e Intérprete de Sinais;
- Formar educadores na Língua Brasileira de Sinais
- Formar educadores na grafia Braille
- Formar educadores em política pública de inclusão.

2 – Recursos Materiais

- Possibilitar a composição de uma Sala de recursos com um kit

básico de inclusão (2 *notebooks* com leitor de telas, 1 impressora Braille, um aparelho termoform e 1 ampliador de telas)

- Adequar, com a ajuda do(a) docente da disciplina, todo material didático-pedagógico a ser utilizado no processo formativo.

3 – Recursos Financeiros

- Proporcionar, em parceria com a instituição, a quebra de barreiras (arquitetônicas e de comunicação)
- proporcionar, em parceria com a instituição, a aquisição de equipamentos para o esporte específico e adaptado (cadeiras de rodas para basquete, bolas com chocalho (guiso), traves alternativas para anões, etc)
- Seguir a NBR 9050 – ABNT
- Fazer as construções com base no Desenho Universal.

No entanto, o que aconteceu foi exatamente o contrário:

A SETEC, em junho de 2011 não só decidiu trocar a gestão da Coordenação de Ações Inclusivas como acabou com a própria Coordenação. A partir disso tudo ficou solto e houve uma cobrança intensa por parte dos NAPNEs, que ficaram sem referência no órgão central. Sob pressão, a então Diretoria decidiu colocar uma pessoa para fazer a interlocução com a Rede Federal. No entanto, sem nenhuma infraestrutura e por não ser gestora, essa pessoa não conseguiu manter o que já estava encaminhado nem expandir as atividades voltadas para a inclusão. Se ateuve então a fomentar o desenvolvimento de eventos estaduais que levaram a um nacional, e também a criação de outros NAPNEs com a promessa de que cada um deles receberia R\$ 60 mil para a construção do espaço inclusivo em seus campi.

Ainda há uma longa estrada a ser percorrida até que nossos campi/ UNEDs estejam “prontos” para o atendimento específico, fazendo as “adaptações razoáveis” que proporcionem igualdade de condições a todo(a) estudante que ingresse nessas instituições de EPCT.

Por meio desse documento foram identificados os avanços e os “gargalos” no processo de inclusão na Rede Federal de EPCT nos últimos 11 anos. Bom, já foi criado um rumo. É só seguir em sua direção.

“Devemos sonhar grande, começar pequeno, mas devemos começar agora...”

Autor desconhecido

SOBRE OS(AS) AUTORES(AS)

ADRIANA DA SILVA SOUZA

Psicóloga, Psicopedagoga e Especialista em Educação Especial; Mestre em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2001); Técnica em Assuntos Educacionais do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro; Coordenadora de Ensino do Campus Avançado Arraial do Cabo; Membro do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas neste Campus. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Inclusiva, atuando principalmente nos seguintes temas: educação inclusiva, aprendizagem, desenvolvimento e formação de professores no ensino médio, na graduação e na pós graduação; Atua também na Psicologia Clínica e Psicopedagogia, atendendo crianças, adolescentes e adultos; Associada fundadora da Associação Nacional de Educadores Inclusivos – ANEI BRASIL.

ANDRÉA POLETTO SONZA

Graduada em Computação pela Universidade de Caxias do Sul (1994); Especialista em Psicopedagogia pela UNISUL (2000); Mestre em Educação pela UFRGS (2004) e Doutora em Informática na Educação pela UFRGS (2008); Assessora de Ações Inclusivas do IF Rio Grande do Sul; Gerente Nacional do Projeto de Acessibilidade Virtual MEC/SETEC; Atua em EaD na Informática na Educação Inclusiva (temas: Pessoas com Necessidades Específicas, Desenho Universal, Tecnologia Assistiva, Acessibilidade na Web e Inclusão sociodigital); Associada fundadora da Associação Nacional de Educadores Inclusivos – ANEI BRASIL.

ANGELA DEISI SANTOS GUIMARÃES

Graduada em Terapia Ocupacional pela Escola Superior de Ensino Helena Antipoff- Pestalozzi, Mestre em Tecnologia Educacional nas Ciências da Saúde pela Universidade Federal do Rio de Janeiro; Especialista em Educação Profissional e Tecnológica Inclusiva na modalidade à distância; Trabalhou por 13 anos na Secretaria Municipal de Saúde do Rio de Janeiro atuando nas áreas da saúde da criança e do adulto com reabilitação neurológica e cognitiva; Iniciou a carreira docente no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ) nos cursos de Graduação em Farmácia, Fisioterapia e Terapia Ocupacional atuando como docente e em projetos de inclusão e acessibilidade de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino superior; Implantou e coordenou o Núcleo de Atendimento às pessoas com Necessidades Específicas do IFRJ–Campus Nilópolis, cujas ações estiveram vinculadas ao programa da SETEC/MEC; Atualmente é docente do curso Bilíngue de Pedagogia no Instituto Nacional de Educação de Surdos- INES/RJ ministrando as disciplinas de tópicos Bilíngues e Cognição, corpreidade e Contexto; É Membro da comissão própria de avaliação desde 2012; Tem experiência nas áreas de Educação e Saúde, Ambientes virtuais de aprendizagem colaborativa e Educação à distância; É deficiente auditiva e utiliza-se de implante coclear/ouvido biônico desde 2008 em substituição à audição biológica.

ANGÉLICA MOURA SIQUEIRA CUNHA

Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Maranhão, (2011).Trabalha no Colégio Universitário-UFMA. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Especial, atuando principalmente nos seguintes temas: educação especial, política educacional, inclusão.

ANNA KAREN SOUTELLO MENDES

Professora da Educação Especial do Núcleo de Atendimento Educacional Especializado aos Transtornos Globais do Desenvolvimento, vinculado a Coordenadoria de Educação Especial do Estado do Pará. Com experiência na área de Educação, com ênfase em EDUCAÇÃO INCLUSIVA, atuando principalmente nos seguintes temas: Autismo, TDAH, Educação Especial e Intervenção Psicopedagógica. Pesquisadora do Grupo Viver diferente, mas não desigual, com certificação pelo CNPq, vinculado ao Instituto Federal de Educação Profissional, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso - IFMT.

CHRISTINE VIANNA ALGARVES MAGALHÃES

Graduada em Artes Plásticas pela Universidade do Estado de Minas Gerais UEMG, Especialista em Esquizoanálise e Esquizodrama, organização e Clínica de grupos, FIEMA e Fundação Felix Guattari, Especialista em Pesquisa e Ensino das Artes Plásticas, UEMG, Pós graduada em Assistência aos usuários de álcool e outras drogas, UEMG, Pós graduada em Gestão de Saúde Mental, Escola de Saúde Pública de Minas Gerais, especialista em Arteterapia, especialista em educação especial; Coordenadora do Centro de Atenção Psicossocial Infância Juvenil de Ouro Preto, MG, CAPSi, experiência em atividades desenvolvidas de educação inclusiva e professora de artes e inclusão. Mestranda em Ciências da Educação. Associada-fundadora da Associação da Associação Nacional de Educadores Inclusivos, ANEI.

FRANCLIN NASCIMENTO

Historiador, Mestre e Doutor em Educação (linha de pesquisa: educação inclusiva); Especialista em Gestão da Educação Profissional e Tecnológica; Especialista em Planejamento Estratégico; Coordenador

Nacional dos Programas/Projetos/Atividades/Ações voltadas para a inclusão social do Ministério da Educação – Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (MEC-SETEC) – 2000 a 2011; Representante do Ministério da Educação no Comitê de Ajudas Técnicas da Presidência da República/SDH/CORDE – 2004 a 2011; Gestor Central da Ação TEC NEP – Tecnologia, Educação, Cidadania e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Específicas (Deficientes, com TGD e com Superdotação/Altas Habilidades) do Ministério da Educação – Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (MEC-SETEC) – 2000 a 2011; Membro da Comissão de Organização do Núcleo de Tecnologia Assistiva do IF Brasília / Centro Nacional de Referência em Tecnologia Assistiva-Campinas/SP; Professor do Instituto Federal de Brasília e Coordenador do NAPNE – Campus Planaltina; Presidente da Associação Nacional de Educadores Inclusivos – ANEI Brasil.

GIRLANE FLORINDO

Graduada em Letras pelo Centro Universitário São Camilo Espírito Santo (1999), Especialista em Língua Portuguesa pelo Centro Universitário São Camilo(2002), Especialista em Literatura Infantil e Juvenil pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2006), Especialista em Gestão da Administração Pública pela Universidade Castelo Branco (2007) e mestre em Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (2005). Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira e na área da Educação Especial com ênfase em educação inclusiva, deficiência visual, surdocegueira e deficiência múltipla. Atuou como professora e chefe da Divisão de Reabilitação, Preparação para o Trabalho e Encaminhamento Profissional do Instituto Benjamin Constant. Professora de Língua Portuguesa e Coordenadora de Ações Inclusivas do Instituto Federal de Brasília; Associada Fundadora da Associação Nacional de Educadores Inclusivos – ANEI Brasil

GUSTAVO MAURÍCIO ESTEVÃO

Mestre em Gestão Pública (UFPE); Especialização em Capacitação de Docentes (UFRPE); Graduado em Ciência Jurídica (UNICAP), Técnico em Segurança do Trabalho (ETFPE), Pesquisador com artigos publicados e trabalhos desenvolvidos na área temática da educação inclusiva/acessibilidade/tecnologia assistiva; Docente do Instituto Federal de Pernambuco–Campus Recife; Consultor de empresas na área temática da inclusão no mercado de trabalho de pessoas com deficiência; Atuou como Gestor Estadual PE da Ação TEC NEP do MEC/SETEC; Atuou como coordenador do Núcleo de Atendimento aos Alunos com Necessidades Educacionais Especiais/NAPNE do IFPE-Campus Recife; Atuou como Diretor de Administração e Planejamento (DAP) e Diretor de Extensão (DEX) do IFPE/Campus Recife. É Associado Fundador da Associação Nacional de Educadores Inclusivos – ANEI BRASIL.

HELENICE DE OLIVEIRA E SILVA

Pedagoga, Licenciada em Educação Artística, Especialista em Educação Pré-escolar; Especialista em Educação Profissional e Tecnológica Inclusiva; Gestora Estadual Piauí da Ação TEC NEP /MEC – Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Especiais, da Secretaria de Educação Tecnológica do MEC. Portaria Nº 29 de 25 fevereiro de 2010. (Publicado no DOU do dia 25/02/2010, seção 2, páginas 18 e 19.); Coordenadora do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas – NAPNE Campus Teresina Centro / IFPI; Coordenadora Estadual do Programas Mulheres Mil; Coordenadora do Programa Escola que Protege / IFPI; Coordenadora do Curso de Especialização em Libras, 400 hs / IFPI; Coordenadora do Programa de Assistência Estudantil / IFPI; Associada fundadora da Associação Nacional de Educadores Inclusivos – ANEI BRASIL.

JOSÉ GERALDO SOUZA VALE

Graduado em pedagogia pelo Centro de Ensino Superior de Juiz de Fora, especialista em Pesquisa e docência no Ensino Superior com a monografia – Inclusão: Um desafio Para o ensino Profissionalizante; Curso de capacitação para atendimento a pessoas com necessidades específicas MEC-SETEC; Gestor Regional Sudeste do Ação TECNEP (2009/2011); Coordenador de Ações inclusivas do Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais; Associado-fundador da Associação Nacional de Educadores Inclusivos, ANEI.

MÁRCIA CHRISTINA CAMPOS DE ALBUQUERQUE

Formada em Pedagogia e Especialista em Educação Tecnológica Inclusiva; Atua como Pedagoga no Centro Federal de Educação Técnica Celso Suckow da Fonseca na Divisão de Projetos Educacionais, Coordenadora do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Inclusiva e Educação a Distância. Participa da Coordenação Pedagógica do Curso de Especialização em Educação Tecnológica do CEFET/RJ desde 2008 através do acompanhamento pedagógico, orientação na elaboração de monografias, membro de bancas de defesas das monografias, organização do material didático.

MÁRCIA SANTOS DE SOUZA

Pedagoga e Psicóloga formada pela Universidade do Vale do Itajaí/ UNIVALI, Doutorado Interdisciplinar em Ciências Humanas, Mestrado em Educação, ambos pela Universidade Federal de Santa Catarina/UFSC; Especialização em Orientação Educacional e Terapia Sistêmica Familiar, também pela UNIVALI; Professora no Instituto Federal Catarinense –

Campus Camboriú desde 1995; Fundadora e Coordenadora do NAPNE – Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas do IFC – Campus Camboriú de 2006 a 2011; Coordenadora do Projeto Cães-guia do IFC – Campus Camboriú e Coordenadora do Curso de Pós-Graduação lato sensu, em nível de especialização de Treinador e Instrutor de Cães-guia do IFC – Campus Camboriú.

MARCOS OLIVEIRA

Graduado em Ciências Agrícolas pela Universidade Comunitária Regional de Chapecó (2002). Especialista em Informática na Educação pela Universidade Federal de Lavras/MG. (2002). Mestrado em Ciências, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro-UFRRJ (2011).

Atuação na área de ensino de informática nos cursos de Formação Pedagógica para Graduados, nível médio, Técnico e Superior. Responsável pelo projeto de extensão em Equoterapia, Inclusão Digital com a Terceira Idade de Manutenção de Computadores da Comunidade Escolar do IFRS – Câmpus Sertão/IFRS. Atualmente é Professor do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia–Campus Sertão.

NEIDE SAMICO

Graduada em Pedagogia pela Universidade de Brasília, especialista em Psicopedagogia pela Universidade Cândido Mendes e especialista Educação Profissional e Tecnológica Inclusiva pelo Instituto Federal do Mato Grosso. Recebeu Moção de louvor da Câmara Distrital pelos trabalhos prestados à educação inclusiva pela atuação com TGD. Iniciou a carreira do magistério na Secretaria de Estado de Educação do DF (SEDF) atuando

em educação inclusiva, projetos pedagógicos, docência, coordenação pedagógica. Atuou também na coordenação de nível central da Educação Especial e implantou o programa de Orientação para o Trabalho voltado para a inclusão de estudantes com deficiência da rede pública do DF.

PERCÍLIA MELGAÇO

Especialista em Materiais de Construção, Mestre em Engenharia Civil pela Universidade Federal de Santa Catarina- UFSC; Professora do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais- CEFET-MG, Coordenadora Geral dos NAPNES do CEFET-MG; atua com a formação, preparação, convívio, e inclusão de pessoas com deficiência no mercado de trabalho, desde 2006. Associada fundadora e Coordenadora em Minas Gerais da Associação Nacional de Educadores Inclusivos – ANEI BRASIL.

ROMEU KAZUMI SASSAKI

Consultor de inclusão social desde 1960; Ativista de direitos das pessoas com deficiência desde 1979; Tradutor oficial da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2007); Especialista em Aconselhamento, Avaliação Laboral, Treinamento e Colocação Profissional de pessoas com deficiência há 52 anos; Conselheiro Titular no Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência (2009-2010); Membro do Comitê Brasileiro de Tecnologia Assistiva (2009-2010).

SANDRA ALONSO

Fonoaudióloga e Advogada, formada pela Faculdade Cândido Mendes/RJ; Mestranda em Educação; Especialista em Psicomotricidade;

Gestora Estadual RJ da Ação TEC NEP; Professora do Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES; Associada Fundadora da Associação Nacional de Educadores Inclusivos – ANEI BRASIL.

SCHEILLA DE CASTRO ABBUD VIEIRA

Especialista em Educação Especial pela UEPA; Mestre em Educação pelo Instituto de Ciências da Educação – UFPA, linha de pesquisa: Currículo e Formação de Professores; Gestora Regional Norte da Ação TEC NEP /MEC – Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Especiais, da Secretaria de Educação Tecnológica do MEC. Portaria Nº 29 de 25 fevereiro de 2010 (publicado no DOU do dia 25/02/2010, seção 2, páginas 18 e 19.); Integrante do Núcleo de Inclusão Social–NIS, da UFPA; Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Juventude, Representação Social e Educação, do Instituto de Ciências da Educação – UFPA.; Conteudista e Formadora de cursos de aperfeiçoamento e especialização pela UAB (EAD); Atua na equipe pedagógica da Coordenação de Educação Especial – COEES/SEDUC-PA; Possui publicações nas seguintes áreas de atuação: Educação Especial: processos de inclusão e participação, Educação Inclusiva: políticas públicas para pessoas com Deficiência, Transtorno Globais do Desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação, políticas públicas para a Diversidade, Assessoria em Tecnologia Assistiva.

TERESA CRISTINA HITOMI KIKUCHI DO VALE

Graduada em Pedagogia pela Fundação Universidade Federal do Tocantins (2006) com habilitação em Supervisão Educacional e Docência para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental; Mestre em Lingüística pela Universidade Federal da Paraíba (2010); Possui conhecimento e experiência nas áreas da Educação de Jovens e Adultos, da Educação Inclusiva e

Direitos Humanos; Atualmente é servidora concursada do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins–IFTO, no cargo de Técnico em Assuntos Educacionais; Foi Coordenadora Técnico Pedagógica do IFTO/ Campus Palmas (2008); Coordenou o Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidade Específicas-NAPNE do IFTO/Campus Palmas (2008-2009) e o Sub Projeto Mulheres Mil (2009-2011); Atualmente desenvolve ações na Pró Reitoria de Ensino do IFTO na função de Coordenadora de Ações Integradas de Inclusão e Diversidade nos setores de Educação Inclusiva, de Políticas Públicas de Promoção da Igualdade racial e de Políticas Públicas de Diversidade Sexual e Igualdade de Gênero e está Gestora Estadual da Ação TEC NEP da SETEC/MEC no IFTO.

Membro da Associação Brasil Soka Gakkai Internacional-BSGI, desde agosto de 1970; Associada Fundadora da Associação Nacional de Educadores Inclusivos–ANEI Brasil,

VANDERLEI FLOR DA ROSA

Doutor em Educação, na linha de pesquisa Políticas Públicas e Administração da Educação Brasileira, pela UNESP–Câmpus Marília (2011). Possui Mestrado em Ciências da Computação e Matemática Computacional pela Universidade de São Paulo–ICMC/USP (2001). Professor da UTFPR–Universidade Tecnológica Federal do Paraná onde é professor permanente do Programa de Mestrado Profissional em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza–PPGEN (UTFPR Câmpus LD) e professor colaborador do Programa de Mestrado Profissional em Informática–PPGI (UTFPR Câmpus CP). Atua nos seguintes temas: Educação a Distância, Informática na Educação, e ainda: Avaliação e Gestão de sistemas, instituições, planos e programas educacionais; Educação Profissional, Acessibilidade e Educação Inclusiva.

I – PORTARIA DE DESIGNAÇÃO DA GESTÃO DA AÇÃO TEC NEP

(Publicada no DOU de 26/02/2010, Seção 2, página 18)

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA PORTARIA Nº 29, DE 25 FEVEREIRO DE 2010

O SECRETARIO DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA, nomeado pelo Decreto nº 5159, de 28 de julho de 2004 e pela Portaria Ministerial nº 824, de 29 de setembro de 2005, no uso de suas atribuições legais, resolve:

Art 1º Disciplinar a forma de operacionalização da Ação Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades específicas- TEC NEP, que tem por objetivo a inclusão, permanência e conclusão com êxito deste público-alvo em cursos de formação inicial e continuada, técnicos, tecnológicos, licenciaturas, bacharelados e pós-graduação no âmbito da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, como segue:

1º–Institui os grupos gestores aos quais compete à coordenação das ações de inclusão na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, conforme apresentado abaixo:

I–Grupo Gestor Central:

Representantes da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica: Caetana Juracy Rezende da Silva e Franclin Costa do Nascimento;

II–Grupo Gestor Regional:

Região Norte–Secretaria de Estado da Educação do Pará–SEDUC/PA–Scheilla de Castro Abbud Vieira;

Região Nordeste–Instituto Federal de Educação Profissional, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte / IFRN – Narla Sathler Musse de Oliveira;

Região Centro-Oeste–Instituto Federal de Educação Profissional, Ciência e Tecnologia do Mato Grosso / IFMT – Rupert Pereira;

Região Sudeste–Instituto Federal de Educação Profissional, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais / IFSMG – José Geraldo de Souza Vale;

Região Sul–Instituto Federal de Educação Profissional, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina / IFSC–Juarez Pontes;

III–Grupo Gestor Estadual

Acre–Instituto Federal de Educação Profissional, Ciência e Tecnologia do Acre–Moisés Wendell Silva de Siqueira;

Alagoas–Instituto Federal de Educação Profissional, Ciência e Tecnologia de Alagoas / IFAL – Magda Maria Gomes Brandão Zanotto;

Amazonas–Instituto Federal de Educação Profissional, Ciência e Tecnologia do Amazonas / IFAM–Dalmir Pacheco;

Amapá–Instituto Federal de Educação Profissional, Ciência e Tecnologia do Amapá / IFAP–Maria de Nazaré Ramalho de Oliveira Amorim;

Bahia–Instituto Federal de Educação Profissional, Ciência e Tecnologia da Bahia / IFBA–Nadija Gomes Brunelli;

Ceará–Instituto Federal de Educação Profissional, Ciência e Tecnologia do Ceará / IFCE–Lucineide Penha Torres de Freitas;

Distrito Federal; Distrito Federal–Instituto Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica do Distrito Federal–Ivone Maria Elias Moreyra;

Espírito Santo–Instituto Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica do Espírito Santo / IFES–Érica Giles Bragança;

Goiás–Instituto Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica de Goiás–Érica Fabyanne do Carmo Araújo;

Maranhão: Colégio Universitário/COLUN–UFMA – Angélica Moura Siqueira Cunha;

Mato Grosso–Instituto Federal de Educação Profissional, Ciência e Tecnologia do Mato Grosso / IFMT–Willian Silva de Paula;

Mato Grosso do Sul–Instituto Federal de Educação Profissional, Ciência e Tecnologia do Mato Grosso do Sul / IFMS–Marcelina Maschio;

Minas Gerais–Instituto Federal de Educação Profissional, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais–Campus Congonhas – Gisele Baeta Neves;

Pará–Instituto Federal de Educação Profissional, Ciência e Tecnologia do Pará / IFPA–Ermelinda Nóbrega de Magalhães Melo;

Paraíba–Instituto Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica da Paraíba / IFPB–Rivânia de Sousa Silva;

Paraná–Tecnológica Federal do Paraná–UTFPR/Campus Cornélio Procópio–Vanderley Flor da Rosa;

Pernambuco–Federal de Educação Profissional, Ciência e Tecnologia de Pernambuco–Gustavo Maurício Estevão de Azevedo;

Piauí–Instituto Federal de Educação Profissional, Ciência e Tecnologia do Piauí–Helenice de Oliveira Silva;

Rio de Janeiro–Instituto Nacional de Educação de Surdos/INES–RJ–Sandra Alonso de Oliveira Pinto;

Rio Grande do Norte–Instituto Federal de Educação Profissional, Ciência e Tecnologia–Margareth Míria Rodrigues Olimpo Amaral;

Rio Grande do Sul–Instituto Federal de Educação Profissional, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul–Andréa Poletto Sonza;

Rondônia–Instituto Federal de Educação Profissional, Ciência e Tecnologia de Rondônia–Marilise Doege Esteves;

Roraima–Instituto Federal de Educação Profissional, Ciência e Tecnologia de Roraima–Silvina Faria dos Santos;

Santa Catarina–Instituto Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica Catarinense–Márcia Santos Souza;

São Paulo–Instituto Federal de Educação Profissional, Ciência e Tecnologia de São Paulo–Maura de Castro Arruda–Luís Fernando Freitas Camargo;

Sergipe–Universidade Federal de Sergipe–Isa Regina Santos dos Anjos;

Tocantins–Instituto Federal de Educação Profissional, Ciência e Tecnologia de Tocantins–Teresa Cristina Hitomi Kikuchi Bueres.

Art. 2º Os grupos gestores acima especificados, no âmbito da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, terão como incumbência:

I–Central:

a) implementar políticas públicas para a inclusão de pessoas com deficiência, superdotação e com transtornos globais do desenvolvimento além de outras necessidades específicas na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica;

b) supervisionar e avaliar, em nível nacional, as ações voltadas para a inclusão, permanência e conclusão com êxito de Pessoas com Necessidades específicas;

c) fomentar a criação de Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades específicas–NAPNEs;

d) fomentar a criação de comissões específicas voltadas para a orientação quanto à diplomação/certificação de estudantes com Necessidades

Educacionais Especiais;

e) fomentar o uso e desenvolvimento de Tecnologia Assistiva.

II–Regional:

a) implementar, em nível regional, políticas públicas para a inclusão de Pessoas com Necessidades específicas em Instituições Federais de Educação Profissional, Científica e Tecnológica de sua região;

b) desenvolver, em nível regional, as ações voltadas para a inclusão, permanência e conclusão com êxito de Pessoas com Necessidades Específicas;

c) subsidiar tecnicamente, em nível regional, as Instituições Federais de Educação Profissional, Científica e Tecnológica quanto a criação dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades específicas–NAPNEs.

III–Estadual:

a) implementar, em nível estadual, políticas públicas para a inclusão de Pessoas com Necessidades específicas (deficientes, superdotados e com transtornos globais do desenvolvimento);

b) desenvolver e apoiar, em nível estadual, as ações voltadas para a inclusão, permanência e conclusão com êxito de Pessoas com Necessidades Específicas;

c) apoiar a criação dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades específicas–NAPNEs em cada uma das Instituições Federais de Educação Profissional, Científica e Tecnológica de seu estado.

Art 3º Os Grupos Gestores poderão contar com o assessoramento técnico dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades específicas–NAPNEs e de outros especialistas necessários à construção de um Projeto Político Pedagógico embasado na “educação para a convivência” nas Instituições Federais de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

Art 4º A participação dos profissionais de educação na gestão do TEC NEP ou em ações/atividades voltadas para a inclusão não acarretará qualquer ônus financeiro para o órgão e/ou instituição a qual estejam vinculados.

Art 5º Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação e revogam-se as disposições em contrário.



ELIEZER PACHECO

II–GUIA DE ORIENTAÇÃO PARA IDENTIFICAÇÃO E CONSTRUÇÃO DOS APOIOS NECESSÁRIOS AOS EDUCANDOS COM NECESSIDADES ESPECÍFICAS DA REDE FEDERAL DE EPT

I-GUIA DE ORIENTAÇÃO PARA IDENTIFICAÇÃO E CONSTRUÇÃO DOS APOIOS NECESSÁRIOS AOS EDUCANDOS COM NECESSIDADES ESPECÍFICAS DA REDE FEDERAL DE EPT.

1-Identificando o educando.

Os membros do NAPNE, como equipe de apoio¹², deverão estar atentos à demanda de educandos com necessidades específicas que fazem e/ou farão parte dos quadros discentes. Esses(as) jovens ou adultos poderão ser identificados pelos processos seletivos, inscrições nos cursos, conselhos de classe, demandas dos professores ou agentes educacionais, etc.

É importantíssimo que essa equipe conheça as especificidades do educando, sua história de vida, trajetória escolar, comportamentos socioculturais, situação econômica, possibilidades, desejos individuais e familiares.

Objetivando identificar barreiras que estejam impedindo ou dificultando o processo educativo do estudante com necessidades específicas e suas múltiplas dimensões, essa pesquisa deverá ser feita sob a forma de entrevista com pais ou responsáveis do educando e seus professores.

Aqui colocaremos um guia com questionamentos importantes que devem ser feitos neste momento.

1. Identificação do Educando com Necessidades específicas:

Nome, sobrenome:

Sexo:

Data do Nascimento: Idade:

Local de Nascimento: Estado: País:

Nome dos pais–Pai:

- Mãe:

Curso: Série: Matrícula:

¹² Deve ser constituída, dentro de cada Campus, uma equipe de profissionais (servidores), com representante de todos setores da instituição. A presença dos profissionais da área da saúde, assistência social, corpo docente, coordenadores pedagógicos e diretores educacionais, são imprescindíveis para esse momento.

2. Entrevista com os pais ou responsáveis do discente:

Desde o início de sua escolarização, como tem se apresentado o desenvolvimento acadêmico, comportamental e emocional do educando?

O estudante apresenta algum laudo médico (diagnóstico clínico) que caracterize algum tipo de deficiência, transtorno, doença grave, etc.? (Anexar o laudo)

O estudante faz tratamento clínico (uso de remédios controlados, terapias, etc.)? (caso a resposta seja positiva, a equipe deverá entrar em contato com o(s) profissional (ais) da saúde responsável (eis) pelo tratamento)

Como foi o desenvolvimento biológico/orgânico do educando? (Coletar dados sobre a gestação, o nascimento, o desenvolvimento infantil, a infância e a pré-adolescência.

Verificar a ocorrência de doenças graves nesta etapa de vida: convulsões, meningite e rubéola, toxoplasmose, sífilis na gestação, etc.)

2.1 Contexto Familiar Social

- Onde o estudante reside atualmente? Como apresenta-se a convivência entre as pessoas que moram junto à ele?
- Como tem sido a dinâmica dentro da família?
- Nível de escolaridade das pessoas da família?
- Qual a situação econômica da família? Recebe ajuda financeira? (bolsa escola, bolsa família, BPC, etc.)
- Quais as inserções (participações) sociais e culturais da família e do educando em especial? (fim de semana, passeios, festas, esportes, religião, amigos, lazer, convivência com outras pessoas, relacionamento com os vizinhos, parentes, etc.)
- Doenças graves herdadas ou crônicas na família?
- Vícios?

- Mortes imaturas de parentes próximos? Citar também as causas.
- Separações, desquites e divórcios? Citar também as causas.
- O educando precisa de auxílio nas atividades escolares de casa?
- Quem seria a pessoa de referência do estudante na família e/ou na casa que reside atualmente?
- Outros dados que pareçam pertinentes e importantes na concepção do entrevistador ou, que a família queira deixar registrado.

3. Entrevista com a equipe pedagógica e professores:

- Conhecimento do educando nas áreas específicas (Esta entrevista deverá acontecer com todos os docentes que ministram aulas para o estudante.)

Exemplo:

Disciplina: Língua Portuguesa

- Quais os conhecimentos adquiridos e já consolidados pelo estudante nesta disciplina?

- Quais as dificuldades do estudante e em que situação elas se fazem mais presentes?

- Quais processos (mentais, meios de expressão, operações concretas, etc.) o educando utiliza para resolver as atividades em sala de aula? Em quais atividades apresenta maior facilidade?

- Quais as estratégias e/ou intervenções pedagógicas já foram, ou poderão ser aplicadas para que o estudante desenvolva autonomia na aprendizagem?

(É importante que a equipe, juntamente com os docentes, busquem compreender porque o estudante fracassa nas aprendizagens do conteúdo; e refletir sobre que intervenções pedagógicas contribuirão para ajudar nas dificuldades apresentadas pelo estudante.)

- *O educando participa de algum tipo de atendimento pedagógico no contra-turno da escolarização ou de algum projeto educacional? Detalhar.*
- *Outras informações que a equipe de entrevistadores julgarem necessárias, ou que a equipe pedagógica queira deixar registrado.*

4. Entrevista com o educando

4.1 – Escolarização anterior (Educação Infantil e Ensino Fundamental):

- O que a escola representava para você nesta época?
- Como ocorreu seu processo de escolarização deste a educação infantil, até a conclusão do ensino fundamental? (Descrever os aspectos marcantes nessa etapa da escolarização tanto positiva e negativamente: alegrias, tristezas, facilidades, dificuldades, relacionamento com professores e colegas, merenda, transporte, etc.)
- Em que disciplina teve suas maiores dificuldades e seus maiores sucessos? Justifique.
- Lembranças dos melhores professores, o que eles tinham de especial?
- Nesta época, houve alguma adaptação (física, metodológica, procedimental, etc.) na instituição escolar para atendê-lo adequadamente?
- Teve incentivo, ajuda e apoio da família nos assuntos relacionados à escola?
- Parou os estudos em algum momento? Explicar.

4.2–Escolarização hoje:

- Descrição do ingresso no Campus: Como foi o processo seletivo e o que te levou a escolher este curso?
- Pontos positivos encontrados até aqui?
- Qual o horário de estudo fora da escola?
- Como você estuda? O que utiliza pra estudar (leituras, desenhos, resumos, esquemas, figuras, vídeos, computador, etc.)
- Como está o seu desempenho? Justifique.
- Que fatos demonstram mudanças na sua vida prática, depois de ingressar no curso?
- Como você está aproveitando as atividades de aprendizagem e de avaliação? O que pode ser melhorado? Como?
- Quais as maiores dificuldades encontradas desde que ingressou na Rede Federal de EPT? Como podem ser sanadas (sugestões)?
- O que você está fazendo para superar suas dificuldades?
- Como a escola tem te ajudado a superar suas dificuldades? Como ela pode te ajudar?
- O que você espera e deseja para o futuro? Como espera conseguir?
- Que tipo de profissional deseja ser?
- Quais os interesses e expectativas em relação ao curso?

OBS: Ao final de cada entrevista, é fundamental que sejam registradas as fontes das informações e os profissionais que participaram destas atividades. Assim, depois de coletados todos esses dados sobre o educando, a equipe de apoio deverá construir um relatório identificando a situação real do discente, percebendo todas as variáveis que influenciam na aprendizagem: as de cunho individual e as que incidem ensino e na convivência dentro do ambiente educacional. Como próximo passo, deverão apresentá-lo a toda equipe educativa da instituição que atende diretamente o estudante, para que juntos (equipe de apoio e equipe educacional), possam elaborar soluções e alternativas de trabalho que favoreçam o ensino e a aprendizagem, a adaptação e convivência harmônica deste durante seu percurso educacional na Rede Federal de EPT, e garantir, ao final desta caminhada, seu ingresso no mercado de trabalho; contribuindo, portanto, para formação integral do cidadão e avaliando sua saída com êxito da instituição de ensino.

Esta obra foi composta pela fonte Família Optima,
corpo 11 e em papel couche fosco 115g.