Revista semestral para animador@s y educador@s sociales

Evaluación externa referencia: Enero 2017 (1)

OS PRIMEIROS PASSOS PARA A CONSTRUÇÃO DE UM CAMPUS INCLUSIVO NO IFB – CAMPUS TAGUATINGA CENTRO

Patricia Silva Santiago Melo

IFB - Instituto Federal de Brasília, Brasil patricia.santiago@ifb.edu.br

Sónia Galinha

IPS - Instituto Politécnico de Santarém, Portugal sonia.galinha@ese.ipsantarem.pt

RESUMO

Este artigo apresenta as ações desenvolvidas para promover a inclusão de pessoas com deficiência visual no *Campus* Taguatinga Centro do Instituto Federal de Brasília a partir da implementação de um curso de Formação Inicial e Continuada (FIC) intitulado "Inglês para Deficientes Visuais". Este curso foi dedicado a pessoas cegas ou com baixa visão e, durante os três semestres letivos em que o curso decorreu, procurou-se realizar ações baseadas nos princípios da educação inclusiva para permitir a quebra de barreiras arquitetónicas e atitudinais, a conscientização e a sensibilização da comunidade escolar em relação à deficiência visual e o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas. Sob a perspectiva dos estudantes participantes deste curso, procuramos analisar neste estudo, quais foram as suas percepções em relação às ações desenvolvidas no *Campus* no processo de acesso, permanência e conclusão, bem como em relação ao papel do curso na promoção da inclusão social e escolar. Para esta investigação, apoiamo-nos numa abordagem qualitativa, centrada num estudo de caso. A partir da análise de conteúdo da entrevista semiestruturada, que aplicamos aos estudantes envolvidos, procuramos interpretar as informações atribuídas à

Revista semestral para animador@s y educador@s sociales

representação do curso, às ações desenvolvidas e ao processo de inclusão desencadeado no *Campus* com a proposição da formação ofertada. Com isso, concluímos que o curso Inglês para Deficientes Visuais consistiu numa significativa estratégia de intervenção socioeducativa, pois contribuiu para capacitar e conscientizar a comunidade escolar a aceitar a diversidade pela interação e troca de experiências, e para promover a inclusão social e escolar dos estudantes com deficiência visual que participaram dessa proposta. Com base no estudo desenvolvido, destacamos ainda que o caminho percorrido para tornar o *Campus* Taguatinga Centro numa instituição inclusiva aponta para a necessidade de continuidade do processo da quebra de barreiras atitudinais, arquitetónicas, comunicacionais e metodológicas, o qual ocorrerá com a criação de mecanismos capazes de garantir não apenas o acesso, mas também a participação dos estudantes com deficiência na escola. A pesquisa também revela que a formação iniciada e continuada de profissionais da educação social na perspectiva da educação inclusiva é um fator imprescindível para possibilitar o sucesso no processo de ensino aprendizagem dos estudantes com diferentes deficiências no *Campus* desde o seu ingresso no curso até a sua conclusão e entrada no mundo do trabalho.

PALAVRAS CHAVE:

Deficiência Visual; Inclusão social e escolar; Educação Inclusiva.

ABSTRACT

This research presents the actions developed to promote the inclusion of people with visual impairment on Campus Taguatinga Centro of the Federal Institute of Brasilia (IFB) from the implementation of an Initial and Continuing Education course (FIC) entitled "English for People with Visual Impairment". This course was offered only for people with blindness or low vision and during the three semesters in which the course is occurred, we tried to accomplish actions based on the principles of inclusive education to allow the breaking of architectural and attitudinal barriers, awareness and sensitization the school community in relation to visual impairment and the development of inclusive educational practices. From the point of view of the students who participate in this course, we sought to analyze in this study which were their perceptions regarding the actions settled at the Campus in the process of access, permanence and conclusion and also

Revista semestral para animador@s y educador@s sociales

related on the role of the course in promoting school and social inclusion. For this research, we are supported by a qualitative approach, focused on a case study. From the content analysis of a semistructured interview that we applied to students involved, we interpreted the information assigned to the representation of the course, the taken actions and the inclusion process implemented on Campus with the proposition of this course. Thus, we conclude that this English course for people with visual impairment consisted of a socio-educational intervention strategy because it helped to enable and educate the school community to accept diversity through interaction and exchange of experiences, and to promote social and educational inclusion of students with visual disabilities who participated of that proposal. Based on the study developed, we also highlight that the path to make the Campus Taguatinga Centro in an inclusive institution points to the necessity in continuing of the process of breaking attitudinal, architectural, communicational and methodological barriers, which occur with the creation of mechanisms to ensure not only access, but also the permanence of students with disabilities in the school. This survey also reveals that begun and continued training of school professionals in the inclusive education perspective is an essential factor to enable success in the teaching learning process of students with different disabilities on Campus since their admission to the course to conclusion and entry in the world of work.

KEY WORDS:

visual impairment; school and social inclusion; inclusive education.

RESUMEN

La presente investigación presenta acciones formuladas para favorecer la inclusión de personas con discapacidad visual en el *Campus* Taguatinga Centro del Instituto Federal de Brasília a partir de la implementación de un curso de formación inicial y continuada (FIC) titulado "Inglés para Discapacitados Visuales" ("Inglês para Deficientes Visuais"). Este curso fue ofrecido exclusivamente a personas ciegas o con baja visión y a lo largo de los tres semestres lectivos de duración del curso, se buscó la práctica de acciones de principio educacional incluyente para permitir el derrumbamiento de barreras arquitectónicas y actitudinales, la concienciación y

Revista semestral para animador@s y educador@s sociales

sensibilización de la comunidad escolar acerca de la deficiencia visual y el desarrollo de prácticas pedagógicas inclusivas. Bajo la perspectiva de los estudiantes del curso, buscamos analizar en esta investigación qué percepciones tenían ellos respecto a las acciones desarrolladas en el Campus en el proceso de acceso, permanencia y conclusión, así como en relación al papel del curso en la promoción del acceso, permanencia e inclusión social y escolar. Para este estudio, nos basamos en un abordaje cuantitativo, centrado en un estudio de caso. A partir del análisis del contenido de la entrevista semiestructurada, aplicada a los estudiantes implicados, buscamos interpretar las informaciones atribuidas a la representación del curso, a las acciones desarrolladas y al proceso de inclusión iniciado en el Campus con la proposición de la formación ofrecida. Así, concluimos que el curso Inglés para Discapacitados Visuales (Inglês para Deficientes Visuais) consistió en una estrategia intermediadora socioeducativa, pues contribuyó para capacitar y concientizar la comunidad escolar a aceptar la diversidad por la interacción y cambios de experiencias y para fomentar la inclusión social y escolar de los estudiantes con discapacidad visual participantes de esta propuesta. Sobre la base del estudio desarrollado, destacamos también que el camino recorrido para convertir el Campus Taguatinga Centro en una institución incluyente apunta a la necesidad de continuidad del proceso de derrumbamiento de barreras actitudinales, arquitectónicas, comunicacionales y metodológicas, posible a partir del establecimiento de mecanismos capaces de garantizar no solo el acceso, sino también la permanencia de estudiantes con discapacidad en la escuela. Esta pesquisa indica, además, que la formación inicial y continuada de profesionales de la educación, según la perspectiva de la educación inclusiva es un factor imprescindible para posibilitar el éxito en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes con discapacidad en el Campus desde su ingreso en el curso hasta su conclusión e inserción en el mundo laboral.

PALABRAS CLAVE:

Discapacidad Visual; Inclusión Social y Escolar; Educación Incluyente.

RÉSUMÉ

Cette recherche présente les actions développées afin de promouvoir l'insertion des personnes malvoyantes et aveugles dans le site Taguatinga Centro de l'« Institut Fédéral de Brasília », l'IFB, à

Revista semestral para animador@s y educador@s sociales

partir de la mise en œuvre d'une formation « Initiale et Continue » (connue comme FIC) intitulée « Anglais pour les personnes souffrant d'un handicap visuel ». Cette formation a été offerte exclusivement à des personnes aveugles ou malvoyantes, et pendant les trois semestres de cours nous avons cherché à réaliser des actions basées sur les principes de l'éducation intégratrice dans le but de briser les barrières architecturales et attitudinales et de sensibiliser la communauté scolaire par rapport au handicap visuel et au développement des pratiques pédagogiques intégratrices. En ce qui concerne les élèves ayant participé à la formation, nous avons cherché à comprendre leur perception concernant les actions développées dans le processus d'accès, permanence et conclusion de la formation, ainsi que le rôle de la formation dans la promotion de l'insertion sociale et scolaire. Pour ce faire, nous avons employé une approche qualitative, centrée sur une étude de cas. A partir de l'analyse du contenu de l'entretien semi-directif conduit auprès des élèves participants, nous avons interprété les informations attribuées à la représentation du cours, aux actions développées et au processus d'insertion entamé au sein de l'institution à l'aide de la formation proposée. Ainsi, nous avons pu conclure que la formation « Anglais pour les personnes souffrant d'un handicap visuel » a constitué une stratégie d'intervention socio-éducative, car elle a contribué à la formation, mais aussi à la sensibilisation de la communauté scolaire à la tolérance à la diversité et à l'échange d'expériences. L'expérience a également promu l'insertion sociale et scolaire des étudiants souffrant d'un handicap visuel qui ont participé à notre projet. Sur la base de l'étude menée, nous soulignons que les efforts employés dans le but de rendre le site Taguatinga Centro une institution intégrative mettent en évidence la nécessité de continuer le processus de bris des barrières attitudinales, architecturales, communicatives et méthodologiques, ce qui se produira à l'aide de la mise en place de mécanismes capables d'assurer non seulement l'accès, mais aussi la permanence des étudiants souffrant d'un handicap à l'école. La recherche démontre que la formation initiale et continue des professionnels de l'éducation sous le prisme de l'éducation intégratrice est un aspect indispensable afin de rendre possible la réussite de l'apprentissage des étudiants souffrant de différents handicaps dans le campus dès l'entrée dans le cours proposé et jusqu'à sa conclusion et l'insertion dans le marché de travail.

MOTS-CLÉS:

Handicap visuel, Insertion sociale et scolaire, Education intégratrice.

Revista semestral para animador@s y educador@s sociales

Introdução

Diante das transformações sociais ocorridas nos últimos anos no Brasil pela aplicação dos princípios da Educação para Todos e da Educação Inclusiva, percebemos que é cada vez mais necessária a inclusão nas escolas regulares.

Um levantamento feito pelo movimento *Todos Pela Educação* para o Observatório do Plano Nacional de Educação, com base nos dados do *Censo da Educação Básica* realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), do Ministério da Educação (MEC), mostra que, de 2009 a 2014, as matrículas de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na Educação Básica aumentaram 38,6%, passando de 639.718 para 886.815 no mesmo período.

Os dados deste levantamento apontam que especificamente na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), o percentual de alunos com deficiência matriculados em classes comuns é de 84,28%, ante 39,09% em 2009. O número total de matrículas desses alunos nessa modalidade de ensino também é crescente, passando de 1.837 para 3.251 no período referido.

Apesar do aumento no número de matrículas de alunos com deficiência na educação básica ter sido notório, observamos que a média percentual dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades matriculados na educação profissional foi de apenas 0,03% no período compreendido de 2009 a 2014.

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

A inclusão de pessoas com deficiência no Instituto Federal de Brasília, bem como em todas as unidades de ensino da Rede Federal, pressupõe a existência de infraestrutura física e académica

Revista semestral para animador@s y educador@s sociales

para garantir as condições adequadas e qualidade do ensino ofertado e isso implica em muitas mudanças tanto na estrutura física quanto pegagógica, e também em flexibilização e adequação das metolodogias de ensino para garantir o ingresso, a permanência e o êxito na formação escolar dessas pessoas.

A Inclusão Social de Pessoas com Deficiência e o Papel do Educador Social neste Contexto

Para Bartalotti (2006), a inclusão constitui-se como uma proposta de construção de cidadania, na qual a sociedade inclusiva envolve todos os segmentos sociais ao modificar um modo de ser, pensar e agir. A autora esclarece que a inclusão social é um processo em que há a necessidade de transformação tanto da pessoa com deficiência quanto da sociedade. Pimenta e Salvado (2010) afirmam que a processo de inclusão configura-se necessário à população com deficiência porque, ao longo da história, constatou-se que essas pessoas foram objeto de perseguição, segregação, exclusão e discriminação. A partir destas condições, inscritas em diferentes períodos históricos, é perceptível que a pessoa com deficiência sempre esteve em uma situação de desvantagem, vulnerabilidade e desigualdade social, pois sofreu com a privação e a negação de acesso a determinados recursos considerados como essenciais ao bem-estar, como educação, emprego, saúde e lazer.

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

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

Revista semestral para animador@s y educador@s sociales

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

Portanto, fica claro que a concepção de inclusão atinge todos os segmentos da sociedade e seguir os pressupostos do desenho universal, significa valorizar a diversidade e contribuir com o processo inclusivo. O autor explica que "a acessibilidade não mais se restringe ao aspecto arquitetónico, pois existem barreiras de vários tipos também em outros contextos" (p. 298). Torna-se necessário, assim, a identificação dessas barreiras para que elas sejam eliminadas em seus diferentes âmbitos, para isso, Sassaki (2006) elenca as seis áreas da acessibilidade:

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

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

As orientações para a adaptação dos espaços, mobiliário, equipamentos urbanos e edificações públicas e coletivas têm como referenciais básicos as regras contidas no Decreto nº 5.296/2004 que

Revista semestral para animador@s y educador@s sociales

regulamenta a Lei 10.048 de 8 de novembro 2000, o qual refere à prioridade de atendimento às pessoas com deficiência, e a Lei 10.098 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida. As normas para implementar o que referencia a legislação supracitada estão contidas na Norma Brasileira (NBR) 9050/2004, que trata da acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos, proposta pela Associação Brasileira de Normas (ABNT). Considerando o paradigma da inclusão e do desenho universal, é fundamental que os ambientes escolares sejam construídos tendo em vista a utilização dos espaços por todos os estudantes para que todos tenham equiparação de oportunidades. Corroborarando com essa premissa, a Disabled Peoples Internacional (DPI) que aprovou a sua Declaração de Princípios em 1981 que define equiparação de oportunidades citado por Sassaki (1999) como:

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

Portanto, diante do exposto, surge a importância de discutirmos o papel do Educador Social na inclusão social da pessoa com deficiência. Segundo Baptista (2011), o educador social é um profissional capaz de atuar em espaços de mediação necessários a uma socialização plena. Para isso, ele propõe ações que possibilitem preencher lacunas, transformem o contexto e funcionem como instrumentos para a melhoria da vida pessoal e social das pessoas. Baptista (2011), afirma que:

"enquanto agentes de mudança, os educadores sociais não lidam com problemas ou com disfunções, mas com pessoas, acompanhando-as no processo de apropriação crítica das suas histórias de vida, convocando-as para o exercício pleno da sua cidadania e ajudando a despertar nelas o desejo de futuro". (p. 58)

Revista semestral para animador@s y educador@s sociales

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

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

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

A Inclusão do Deficiente Visual no Contexto Escolar

Historicamente, podemos referir que a inclusão escolar do deficiente visual, foi desencadeado a partir das escolas especiais para as escolas regulares.

A primeira escola do mundo destinada à educação dos cegos e à sua preparação profissional, o Instituto Real dos Jovens Cegos de Paris, foi fundada na França, em 1784, por Valentin Haüy (1745-1822), que teve a ideia de instruir os cegos depois de assistir, na Feira de Santo Ovídio, em

Paris, um espetáculo que o chocou fortemente. Naquele evento, dez cegos exibiam-se como

Revista semestral para animador@s y educador@s sociales

fantoches. Inicialmente, Valentin entendeu que na educação dos cegos o problema essencial consistia em fazer que o visível se tornasse tangível, e desenvolveu uma técnica para alfabetizar um aluno cego por meio do tato, utilizando papel grosso e letras em relevo. Essa experiência foi tão bem-sucedida que ele abriu a escola com o objetivo de profissionalizar pessoas cegas e, em 1829, Louis Braille, então aluno desse instituto, inventou o "Sistema Braille" — processo de leitura e escrita em relevo, tendo como base a signografia inventada por Charles Barbier, que consistia num código secreto militar denominado *escrita noturna*. O código Braille possibilitou maior integração dos deficientes visuais ao mundo da linguagem escrita como afirmam Honora e Frizanco (2008).

Já no século XIX, alguns brasileiros iniciaram de forma isolada algumas ações para o atendimento escolar de cegos, surdos, deficientes mentais e deficientes físicos. Entretanto, foi apenas em 1854, que foi inaugurada a primeira escola para o atendimento especial às pessoas com deficiência.

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

No início do século XX, a partir da década de 20, houve uma expansão das instituições de Educação Especial, de caráter assistencialista, que foi o caso do Instituto de Cegos Padre Chico, inaugurado em 1928, na cidade de São Paulo. É uma escola residencial, atende crianças deficientes visuais, funcionando em regime de internato, semi-internato e externato. As primeiras atividades foram conduzidas por Mauro Montagna, professor aposentado do Instituto Benjamin Constant e foi com o professor Alfredo Chatagnier que os estudantes tiveram suas primeiras aulas de leitura através do Braille. Entre os cursos ofertados podemos citar: Artes Industriais, Educação para o Lar, Datilografia, Música, Orientação e Mobilidade, além da prestação de serviços de assistência

quadernsanimacio.net ISSN: 1698-4404 nº 25; Enero de 2017 Os primeiros passos para a construção de um campus inclusivo no ifb – campus taguatinga centro

Revista semestral para animador@s y educador@s sociales

médica, dentária e alimentar.

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

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

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

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

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

Revista semestral para animador@s y educador@s sociales

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

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

2. Estudo Empírico

2.1. Contexto

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

2.1.1. Histórico da instituição Instituto Federal de Brasília

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

Em 29 de dezembro de 2008, visando atender ao Plano Federal de Educação Tecnológica na implantação de um novo modelo de instituição de educação profissional e tecnológica, foi criado,

Revista semestral para animador@s y educador@s sociales

por meio da Lei nº. 11.892, como entidade de natureza autárquica, vinculada ao Ministério da Educação, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília e seus cinco Campi, entre eles o Campus de Taguatinga.

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

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

2.1.2. O IFB como Instituição Inclusiva

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

- I. compromisso com a justiça social, equidade, cidadania, ética, preservação do meio ambiente, transparência e gestão democrática;
- II. verticalização do ensino e sua integração com a pesquisa e a extensão;
- III. eficácia nas respostas de formação profissional, difusão do conhecimento científico e tecnológico e suporte aos arranjos produtivos locais, sociais e culturais;
- IV. inclusão de pessoas com deficiências e necessidades educacionais especiais;¹
- V. natureza pública e gratuita do ensino, sob a responsabilidade da União.

1

Termo utilizado no documento.

Revista semestral para animador@s y educador@s sociales

Damos ênfase ao inciso IV que confirma o compromisso de atuação da instituição com a temática inclusiva e fortalece a política de inclusão de pessoas com deficiência e necessidades específicas. E por fazer parte da Rede Federal de ensino, em meados de 2010, o IFB atendeu ao chamado do MEC para aderir ao programa TEC NEP e gradativamente começou a desenvolver estratégias de inclusão para alcançar as pessoas com deficiência e também às pessoas com diferentes necessidades específicas nos seus *campi*. Uma das importantes metas para este fim era implantar os Núcleos de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas em cada um dos *campi*.

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

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

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

Para assegurar a atuação dos Núcleos em seus diversos *campi*, o IFB instituiu, em outubro de 2013, aprovado em reunião do Conselho Superior, órgão deliberativo deste instituto, o Regulamento do NAPNE², no qual se encontram as principais normativas quanto à organização, ao funcionamento e às atribuições dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas – NAPNE. Este documento ressalta a finalidade do NAPNE, afirmando em seu Artigo 3° que:

²

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

Revista semestral para animador@s y educador@s sociales

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

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

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

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

Portanto, a partir da proposição de ações do NAPNE e outras ações inclusivas, o IFB cumpre um compromisso social cujas discussões acerca da política de inclusão se inserem tanto no contexto mundial como no nacional. O Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), também deixa clara a

Revista semestral para animador@s y educador@s sociales

intenção de se promoverem ações inclusivas no IFB. Este documento traz um capítulo sobre O Plano de Acessibilidade que objetiva "orientar o Instituto Federal de Brasília na adequação de sua infraestrutura física, no sentido de atender às orientações legais e estar em consonância com sua política de Inclusão" para que a instituição esteja adequada para receber estudantes com necessidades específicas. (PDI – IFB, 2014, p. 82).

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

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

2.1.3. Caracterização do Campus do IFB – Taguatinga Centro

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

A unidade oferece cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC) em Inglês e Espanhol, além de

Revista semestral para animador@s y educador@s sociales

outros que são ofertados, semestralmente, como o curso Técnico em Comércio; e, anualmente, como o curso de Licenciatura em Letras com habilitação em Espanhol e o Curso Superior de Tecnologia em Processos Gerenciais e a Pós-graduação Lato Sensu em Gestão Pública.

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

2.1.4 Caracterização do Curso de Inglês para Deficientes Visuais

O Curso Inglês para Deficientes Visuais foi oferecido pelo Instituto Federal de Brasília — Campus Taguatinga Centro com o apoio da PREX (Pró-reitoria de Extensão) em parceria com a Biblioteca Braille de Taguatinga para a impressão do material, dentre outras ações. Após a consagração destas parcerias, foram realizadas visitas em entidades, como a Associação Brasiliense de Deficientes Visuais (ABDV), que fazem o atendimento especializado aos deficientes visuais para a divulgação do curso e para sondar as necessidades profissionais e culturais do uso da língua inglesa na vida deles.

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

Em setembro de 2012, demos início ao curso. As aulas eram presenciais e os estudantes dispunham de ferramentas tecnológicas, de recursos táteis (materiais em alto relevo, em EVA) e de tradução literal de palavras para facilitar o aprendizado e proporcionar muitas descobertas em relação ao aprendizado de uma nova língua, também foram utilizadas nas aulas, técnicas de audiodescrição

Revista semestral para animador@s y educador@s sociales

para auxiliar no entendimento das situações de uso da língua e dos vídeos reproduzidos em sala.

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

Por tanto procurou-se fazer da sala de aula um ambiente propício para a interação dos alunos e o uso de ferramentas pedagógicas e do material adaptado (em braille e ampliado) proporcionou muitas descobertas e facilitou a interação em relação ao aprendizado de uma língua estrangeira. Além disso, os alunos participaram de várias atividades pedagógicas e culturais, como seminários, visitas técnicas, feiras, passeios e eventos, dos quais podemos ressaltar: Projeto Brasília Tátil e projetos de extensão como a Feira de Educação Profissional e Tecnológica (FEPET), na qual fizeram a exposição de uma Maquete Tátil do Congresso Nacional e depois levaram este mesmo projeto para apresentarem na Semana Brasileira de Pesquisa Científica (SBPC), em 2013, em Recife.

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

2.2. Delineamento e Objetivos

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

Revista semestral para animador@s y educador@s sociales

suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes."

Dadas às características da pesquisa objeto deste estudo, parece ser apropriado classificá-la como exploratória e ao mesmo tempo descritiva. Ressaltamos que não foram encontrados resultados de estudos que procurassem analisar a proposição de objeto de estudo igual ou parecido. Isto posto, a visão exploratória ajudaria a identificar a relação entre as impressões dos entrevistados acerca das contribuições do curso Inglês para Deficientes Visuais e os passos propostos para o desenvolvimento de um Campus inclusivo.

Os autores Bogdan e Biklen (2003) reiteram que a pesquisa qualitativa supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada, através do trabalho intensivo de campo para a obtenção de dados descritivos, que o pesquisador enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspetiva dos participantes.

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

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

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

- Identificar quais as motivações dos estudantes em participar de um curso específico de Inglês para Deficientes Visuais e se as expectativas pelo curso foram atendidas;
- Descobrir qual a percepção dos estudantes acerca do acesso ao Campus e da sua estrutura física;
- Identificar qual a percepção dos alunos acerca do papel do curso Inglês para Deficientes Visuais e das ações desenvolvidas no Campus durante o processo de acesso, permanência e conclusão desta proposta;

quadernsanimacio.net ISSN: 1698-4404 nº 25; Enero de 2017 Os primeiros passos para a construção de um campus inclusivo no ifb – campus taguatinga centro

Revista semestral para animador@s y educador@s sociales

• Levantar e revelar as sugestões dos estudantes egressos deste curso para ações que possam ser realizadas na instituição no intuito de promover a educação/prática inclusiva.

2.3. Técnicas e Instrumentos

Neste estudo de caso, utilizamos a pesquisa documental, por meio do acesso a arquivos institucionais e relatórios pelos quais foi possível conhecer o contexto através de documentos produzidos, que contribuíram para elucidar o contexto da pesquisa e respaldaram os fatos relatados por conterem dados muito importantes relacionados ao desenvolvimento desta pesquisa. Os documentos analisados foram, sobretudo, de grande relevância para o tema estudado, além de serem fontes de total confiabilidade, por serem documentos oficiais elaborados pela instituição, como por exemplo, o Plano de Desenvolvimento Institucional e a Resolução 024/2013, que regulamenta o funcionamento e as atribuições dos NAPNEs deste Instituto.

Realizamos também a pesquisa de campo, que é um dos meios utilizados para buscar o aprofundamento de uma realidade específica. Segundo Gil (2014), a pesquisa de campo é basicamente realizada por meio da observação direta das atividades do grupo estudado e de entrevistas com colaboradores para captar as explicações e interpretações que ocorrem naquela realidade.

A entrevista semiestruturada foi o instrumento de coleta de dados que utilizamos nesta pesquisa. Gil (2014, p. 109) afirma que a entrevista é uma das técnicas mais utilizadas na pesquisa qualitativa no âmbito das ciências sociais. A entrevista é, portanto, uma forma de interação social.

2.4. Procedimentos

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

Ao todo, foram contactados nove alunos egressos do curso, porém no contato com uma das

Revista semestral para animador@s y educador@s sociales

estudantes não obtivemos sucesso, pois os números de telefone disponíveis pelo Registo Académico, setor responsável pelos dados na instituição, estavam desatualizados e nenhum dos outros colegas da turma soube informar como poderíamos contactá-la. Feito isto, convidamos os participantes para contribuírem com o relato da experiência deles e pedimos que eles elegessem o melhor dia, horário e local para serem entrevistados.

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

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

Dessa forma, a entrevista semiestruturada foi realizada com os participantes da investigação, que responderam as perguntas elaboradas previamente, tendo em vista os objetivos do estudo. Essa abordagem caracteriza-se pela interação, pois se desenvolve a partir de perguntas precisas, préformuladas e com uma ordem preestabelecida. Esta técnica permite maior liberdade que o questionário, mas a estrutura da entrevista pode constranger a iniciativa do entrevistado como explicam Richardson et al (2012, pp. 210 - 212). Os autores citados afirmam que "a entrevista guiada é utilizada particularmente para descobrir que aspectos de determinada experiência produzem mudanças nas pessoas expostas a ela." Assim, por meio de questões norteadoras, o entrevistado tem liberdade de se expressar como ele quiser.

Assim, seguimos um guia de perguntas norteadoras definidas previamente pelos objetivos da pesquisa. Procuramos estabelecer um percurso em que o participante fizesse uma retrospectiva que enquadrasse fatos do acesso, permanência e conclusão do curso e que representasse para o

Revista semestral para animador@s y educador@s sociales

participante um histórico coerente para facilitar a lembrança das suas memórias, o que contribuiu para que se expressassem com muita naturalidade e autenticidade. Em alguns casos, o participante não entendia a pergunta, e então, refazíamos o questionamento de forma mais simples.

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

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

2.5. Participantes

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

Para preservar a identidade dos participantes, os nomes foram substituídos e, a fim de manter o sigilo, eles foram codificados. Escolhemos caracterizá-los como cores ao longo de toda a pesquisa. O motivo dessa escolha se deu especialmente por fazer referência ao curta-metragem chamado "As

Revista semestral para animador@s y educador@s sociales

Cores das Flores" ³ que utilizado numa aula no início do curso trouxe uma maravilhosa discussão e sensibilização sobre a forma que um deficiente visual contempla as cores. Assim, para complementar essa relação, escolhemos as cores para identificar cada participante a partir da observação do modo como estes estudantes atuavam naquele contexto durante o período do curso e deixaram transparecer aspectos de sua personalidade.

Portanto, a cor escolhida para identificá-los individualmente está relacionada com a sua personalidade ou com o aspecto mais marcante do seu comportamento⁴. As cores escolhidas foram: *Amarelo, Azul, Laranja, Marrom, Rosa, Roxo, Verde, Vermelho*. Nesta pesquisa traçamos uma linha investigatória procurando tornar o resultado proveitoso para a comunidade inserida no processo, porém, não constarão os nomes dos participantes por questões de ética.

MARROM

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

Ele relatou que ficou cego por volta dos 19 anos devido ao deslocamento de retina. O fato ocorreu de forma repentina. Teve depressão por causa disso, ficou durante muito tempo tomando remédios até recuperar-se e conseguir superar a perda para retomar a sua vida.

ROSA

3

4

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

Ela contou que sentia fortes dores no olho, que foi diagnosticada como pressão ocular elevada, mas depois de diversas cirurgias, descobriu-se que tinha de fato a síndrome de Behçet⁵. Portanto, teve no

O vídeo "As cores das flores" está disponível em: https://www.youtube.com/watch? v=s6NNOeiQpPM

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

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

Revista semestral para animador@s y educador@s sociales

olho uveíte, vasculite e glaucoma vascular. Com a demora do diagnóstico, Rosa perdeu o olho direito por atrofia e ao realizar outra cirurgia, ficou com a visão do olho esquerdo com visão subnormal. Atualmente, a participante usa prótese no olho direito e tem baixa visão no olho esquerdo.

VERMELHO

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

LARANJA

Laranja tem 43 anos, sexo masculino, casado, é natural de Brasília – Distrito Federal, mora na cidade de Ceilândia, condomínio Sol Nascente, com a esposa e a filha. Laranja concluiu o ensino médio e está aposentado atualmente. Ele esclareceu que a sua deficiência visual não é congênita. Relatou que há aproximadamente oito anos, quando ainda trabalhava como fiscal de loja numa rede de supermercados, começou a sentir muita dor de cabeça. Ao procurar um oftalmologista, foi solicitado a ele que fizesse alguns exames, nos quais foi apontada uma rara doença chamada doença de Stargardt⁶. O colaborador explicou que essa doença neutralizou a mácula dos dois globos oculares e desde então, ele foi perdendo a visão. Laranja passou por um período de negação da situação e de depressão. Apenas há uns três ou quatro anos, ele aceitou fazer os cursos de Mobilidade Urbana, Iniciação ao Sistema Braille e a fazer o uso da bengala.

AZUL

Azul tem 38 anos, sexo feminino, casada, é natural do Brasília – Distrito Federal, reside na cidade de Ceilândia com o esposo e os filhos. É professora, pedagoga e professora de atividades no Centro

⁶

Doença de Stargardt é a forma mais comum de degeneração macular juvenil congénita. A perda de visão progressiva associada à doença de Stargardt é causada pela morte de células fotorreceptoras na porção central da retina denominada mácula. A Doença de Stargardt bloqueia toda a mácula do globo ocular, a mácula é que é responsável por captar imagem e mandar para o cérebro, depois o cérebro devolve a imagem que vemos.

Revista semestral para animador@s y educador@s sociales

de Ensino Especial de Deficientes Visuais e também tem a formação em Psicologia Clínica, mas no momento não está exercendo a profissão de psicóloga. Azul nasceu com cataratas, porque a sua mãe teve rubéola na gestação. Ainda na infância, ela fez algumas intervenções cirúrgicas, algumas bemsucedidas, outras não. Depois disso, a colaboradora foi acometida por um glaucoma e perdeu totalmente a visão aos 15 anos. Ressaltou que isso não a impediu de se formar em um curso superior, casar e ter filhos.

ROXO

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

AMARELO

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

VERDE

Verde tem 50 anos, sexo feminino, divorciada, é natural de Fortaleza – Ceará, reside sozinha na Asa Norte – Distrito Federal. Tem dois filhos. É formada em Biblioteconomia (atualmente denominado Ciência da Informação e documentação) pela Universidade de Brasília – UnB. Verde trabalha como massoterapeuta. Ela relatou que nasceu com catarata congênita e, após intervenção cirúrgica,

Revista semestral para animador@s y educador@s sociales

recuperou a visão dos dois olhos. Entretanto, aos 5 anos de idade, a colaboradora teve sarampo, e perdeu a visão do olho direito. Aos 16 anos, a participante foi atingida por uma bola de basquete na cabeça na quadra esportiva da escola e após a pancada, ela teve uma série de descolamentos de retina seguidos de glaucoma. Verde contou que teve três descolamentos, o primeiro, aos 16 anos, o segundo, no decorrer da gravidez do primeiro filho e o terceiro descolamento aconteceu, repentinamente, aos 27 anos quando estava assinando um cheque e foi este último que acarretou a perda total da visão.

3. Apresentação e Interpretação dos Resultados

Para uma melhor classificação dos dados obtidos foram organizadas as seguintes categorias de análise: Motivações e Expectativas; Acessibilidade e Estrutura Física: O Curso de Inglês como estratégia de Intervenção para Inclusão Social e Escolar e Contribuições para o Desenvolvimento de Práticas Inclusivas na Instituição, conforme o Quadro 1.

Categoria	Objetivo específico
1 – Motivação e Expectativas	Identificar as motivações dos estudantes em participar
	de um curso específico de Inglês para Deficientes
	visuais e se as expectativas que promoveram o interesse
	pelo curso foram atendidas.
2 – Acessibilidade e Estrutura Física	Descobrir qual a percepção dos estudantes acerca do
	acesso e estrutura física do Campus.
3 – O Curso de Inglês como uma	Identificar qual a percepção dos alunos acerca do papel
Estratégia de Intervenção para a	do curso Inglês para Deficientes Visuais e das ações
Inclusão Social e Escolar	desenvolvidas no Campus durante o processo de
	acesso, permanência e conclusão desta proposta.
4 – Contribuições para o	Levantar e revelar as sugestões dos estudantes deste
desenvolvimento de práticas inclusivas	curso para ações que possam ser realizadas no Campus
na instituição	no intuito de promover a educação/prática inclusiva

Quadro 1. Descrição da Categoria e objetivo específico correspondente

Revista semestral para animador@s y educador@s sociales

3.1 Motivações e Expectativas no Processo de Adaptação

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

A oferta de um curso de inglês com essas características foi algo completamente inovador entre os cursos já existentes no Distrito Federal. Todos os estudantes entrevistados: Amarelo, Azul, Rosa, Verde e Vermelho, Marrom, Roxo e Laranja afirmam não conhecerem outra instituição em Brasília/DF que oferecesse curso de Inglês voltado para deficientes visuais exclusivamente.

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

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

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

Revista semestral para animador@s y educador@s sociales

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

3.2. Acessibilidade e Estrutura Física do Campus

Durante as entrevistas, foi possível identificar aspectos significativos no discurso dos participantes que, além de relatarem como era o seu acesso ao ambiente escolar, expuseram as suas dificuldades, como por exemplo, fatos relacionados à acessibilidade urbana e à adaptação de mobiliário do Campus, tópicos que foram recorrentes nas suas falas. Sobre o acesso ao Campus e sobre a acessibilidade no Campus e ao redor dele, a maioria dos entrevistados trouxe à memória as dificuldades de acesso que tiveram quando o Campus era no prédio localizado na C12, em Taguatinga Centro. Os problemas não se detinham apenas à dificuldade de transporte ou de locomoção, mas também à presença de muitas barreiras físicas no caminho que eles percorriam até chegar ao Campus, como por exemplo, muitos degraus, calçadas esburacadas, vendedores ambulantes, que vendiam sua mercadoria no chão, e ainda o grande número de pessoas circulando nas vias de acesso, muitas delas moradoras de rua e consumidores de drogas, o que também punha em risco a segurança dos estudantes.

Presentemente, o percurso até à passadeira do autocarro que é em frente ao estabelecimento comercial denominado *Taguatinga Shopping* oferece ainda muitos desafios quando é feito por deficientes visuais, tanto por não ter um sinal sonoro que indique a possibilidade de cruzar as pistas com segurança quanto por ser um caminho constituído por três pistas amplas em que o fluxo de veículos é intenso, conforme é apresentado na Figura 1, apesar do pavimento ser mais adequado que nas antigas instalações.

Revista semestral para animador@s y educador@s sociales



Figura 1. Passadeira, semáforo e panorama do trânsito intenso nas vias de acesso ao Campus

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

Marrom também relatou problemas existentes ao redor do Campus atual, que para ela são basicamente a existência de vários semáforos sem aviso sonoro para facilitar a travessia do deficiente visual.

Em relação à chegada dos alunos ao Campus atual, os dados das entrevistas mostram que a maioria dos participantes disseram que o acesso acontecia de forma tranquila, conforme apresentado na Figura 2.



Figura 2. Paragem de autocarro em frente ao Campus Taguatinga Centro

Revista semestral para animador@s y educador@s sociales

Embora haja o piso táctil instalado no campus e ainda falte o mapa tactil (Figura 3), os alunos também ressaltaram que no Campus atual já há outros itens que possibilitam a acessibilidade, como por exemplo, elevadores e escada com corrimão que já faziam parte da estrutura física do prédio, como apresentado na Figura 4. Existem também carteiras adaptadas, fixas.



Figura 3. Piso táctil instalado no Campus mas Mapa Tactil necessário



Figura 4. Escada com corrimão, elevador e carteira adaptada fixa

Para tanto, a acessibilidade física ainda se constitui um assunto a ser discutido na sociedade para viabilizar a inclusão de pessoas com deficiência, sendo que um dos pontos do regulamento da NAPNE é minimizar as barreiras arquitetónicas dentro e fora do Campus. Para conhecermos as principais dificuldades das pessoas com deficiência em relação a essas barreiras, é preciso ter um diálogo que possibilite a articulação entre as mesmas e os principais segmentos da sociedade para fomentar ações que possibilitem a remoção de todas as barreiras que impedem o acesso à educação, ao emprego, à cultura, ao lazer e à vida independente.

A opinião dos participantes deixou clara a necessidade de adaptações físicas no prédio Campus quadernsanimacio.net ISSN: 1698-4404 nº 25; Enero de 2017 Os primeiros passos para a construção de um campus inclusivo no ifb – campus taguatinga centro Copyleft: Patricia Silva Santiago, Sonia Galinha

Revista semestral para animador@s y educador@s sociales

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

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

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

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

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

quadernsanimacio.net

Revista semestral para animador@s y educador@s sociales

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

Em consonância com os objetivos iniciais da proposta deste curso, percebemos por meio da fala dos participantes da pesquisa que essa ação também funcionou como um fio condutor para abrir um diálogo entre a comunidade escolar e as necessidades dos alunos, promovendo várias outras ações de intervenção que discutissem a inclusão e evidenciassem as necessidades de transformação de práticas educativas e atitudes da nossa sociedade.

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

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

De acordo com o Relatório Semestral de ações realizadas pelo NAPNE, do Campus Taguatinga Centro, houve um significativo aumento de ações desenvolvidas para a permanência de alunos com deficiência e de eventos para sensibilização e capacitação da comunidade escolar a assuntos

Revista semestral para animador@s y educador@s sociales

referentes ao Deficiente Visual na instituição durante o período de realização do curso Inglês para Deficientes Visuais. Entre as atividades realizadas, segue uma lista das principais ações desenvolvidas em decorrência do curso:

- instalação de piso tátil em todo o Campus;
- palestra aos servidores e funcionários do Campus sobre "Como Melhor Atender os Deficientes Visuais", com o objetivo de conscientizar e preparar os profissionais para o tratamento dos estudantes com deficiência visual:
- desenvolvimento de tecnologia assistiva (como por exemplo, uso se software, audiodescrição, transcrição, material didático adaptado em braile e ampliado, etc);
- oferta de um curso de capacitação sobre o uso de software para deficientes visuais para servidores do IFB;
 - oficina de Audiodescrição para a comunidade escolar;
 - curso de "Inicialização ao Sistema Braille" para a comunidade escolar;
- construção de uma maquete sensitiva pelos alunos do curso Inglês para Deficientes Visuais para descrever um dos principais pontos turísticos de Brasília (Congresso Nacional);
- apresentação do "Projeto Maquete Sensitiva", na Feira de Educação Profissional e Tecnológica, em 2013, dando visibilidade ao curso e empoderamento às alunas que foram representar a turma;
- aprovação do projeto "Maquete Sensitiva na Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência" SBPC, em 2013, evento no qual as mesmas alunas que apresentaram na FEPET, representaram o Instituto Federal de Brasília em Recife, divulgando o curso de Inglês para Deficientes Visuais como uma ação de inclusão;
- participação de alunos do curso em palestra sobre "A acessibilidade do Deficiente Visual no Comércio", na Exposição de materiais de uso próprio de pessoas com necessidades específicas e na Oficina de Audiodescrição no evento Semana da Acessibilidade (2013), promovido pelo Campus Taguatinga Centro IFB;
- participação dos alunos em visitas técnicas, promovidas pelo Campus Taguatinga Centro, ou em parceria com outros órgãos, como por exemplo, a visita técnica Brasília Tátil, em que os alunos do curso de Inglês para Deficientes Visuais foram conhecer alguns monumentos de Brasília e obras de artes pelo tato;

Revista semestral para animador@s y educador@s sociales

- visita de alunos do curso de Iniciação ao Sistema Braille à Biblioteca Braille de Taguatinga para conhecerem o acervo e aspectos gerais da deficiência Visual; e
- proposição da disciplina Tópicos especiais em Educação Inclusiva para alunos do Curso de Licenciatura em Espanhol do Campus Taguatinga Centro.

Uma das principais ações do Campus que mobilizou a comunidade escolar e deu visibilidade ao curso, foi a confecção da Maquete Tátil. Este projeto foi apresentado na Feira de Educação Profissional e Tecnológica e na SBPC, em 2013. Após a análise dos relatos dos entrevistados em relação à participação de alunos do curso nesta atividade, compreendemos que todos os estudantes expressaram sentimento de orgulho, inclusão e de valorização por terem participado diretamente ou indiretamente desse projeto.

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

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

Assim, lidar com a deficiência tendo como base o modelo social, segundo Motta (2004, p. 49) significa "alterar as atitudes, reconhecer a importância da diferença, valorizar as experiências e dar voz aos deficientes, para que eles, organizados, possam transformar a sociedade." Azul e Rosa disseram que as ações desenvolvidas no Campus contribuíram muito para dar visibilidade para o deficiente visual e inseri-lo em uma realidade que o permitia participar e trocar experiências.

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

Revista semestral para animador@s y educador@s sociales

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

"tem até uma autora que (...) fala sobre isso. Isso acontece muito nos cursos de línguas, porque, por exemplo, usa-se um recurso de vídeo, por exemplo, ah, tá todo mundo vendo o vídeo, mesmo sem a legenda as pessoas estão compreendendo, porque elas tem o auxílio pictórico, da imagem, e a gente não, a gente ficava literalmente à margem porque a compreensão do inglês não é assim tão fácil, e sem ajuda do recurso visual era praticamente inviável".

3.4. Contribuições para o desenvolvimento de práticas inclusivas no IFB

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

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

Considerações finais

Este artigo corrobora o papel do educador social em contexto escolar no âmbito das deficiências e em especial a visual, no seguimento da literatura revisitada. Pretendeu apresentar o processo de inclusão social e escolar desencadeado pela proposição do curso Inglês para Deficientes Visuais no Campus Taguatinga Centro. O curso ministrado numa sala exclusiva para deficientes visuais foi uma proposta desenvolvida a partir dos procedimentos da educação especial, pelo uso de recursos

Revista semestral para animador@s y educador@s sociales

disponíveis para atender esta necessidade específica (como material adaptado, textos em braile e ampliado, recursos táteis, etc.) e seguindo os princípios da Educação Inclusiva. Frente às mudanças sociais e educativas da inclusão de pessoas com deficiência no contexto social e escolar, questionamos os estudantes do referido curso sobre suas percepções acerca das ações que permearam o processo de acesso, permanência e conclusão durante a realização desta proposta.

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

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

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

Criticamente, a análise dos resultados das entrevistas apontou, ainda, que a inclusão social de pessoas com deficiência e a educação inclusiva deve ser discutida entre a comunidade escolar para transformar as práticas e desmistificar os preconceitos em torno do conceito de deficiência. Este estudo constatou a mudança de atitude da comunidade escolar quando esta participa de ações de

Revista semestral para animador@s y educador@s sociales

sensibilização e de conscientização. Na oportunidade do curso de Inglês para Deficientes Visuais, as ações desenvolvidas no Campus debateram aspetos voltados para a deficiência visual, mas há a necessidade de trazer, ao debate e ao conhecimento, as particularidades referentes a todas as deficiências, transtornos de desenvolvimento global e altas habilidades para contemplar os preceitos da educação inclusiva.

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

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

Assim, para atender às necessidades educacionais de todos, tem-se de passar por um processo de transformação, que por sua vez é lento, o fato é que a inclusão não pode ser mais ignorada. E uma das tarefas do educador social neste contexto, é identificar constantemente quais as intervenções e as ações que podem ser desencadeadas ou aprimoradas para que a escola seja um espaço de aprendizagem para todos e todas.

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

quadernsanimacio.net

Revista semestral para animador@s y educador@s sociales

5. Referências

- Ainscow, M. (2008). Educação Especial. Disponível em
- http://www.redepeabirus.com.br/redes/form/post?pub_id=46815. Consultado em 30 de janeiro de 2016.
- **Azevedo, S.** (2011). Técnicos Superiores de Educação Social. Necessidade e Pertinência de um Estatuto Social. Porto: Fronteira do Caos Editores.
- **Baptista, I.** (2001). Educação Social: um espaço profissional com valor e com sentido Espaços de Construção de Identidade Profissional. Porto. Universidade Portucalense.
- **Bartalotti, C. C.** (2006). *Inclusão social das pessoas com deficiência: utopia ou possibilidade?* São Paulo: Paulus.
- **Bogdan, R. e Biklen, S**. (2003). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma introdução à teoria e aos métodos.* Porto: Porto Editora.
- Bortolini, S. et al (2013). Acessibilidade Física. In: Sonza, A. P., Kade, A., Façanha, A., Rezende,
 A. L. A., Nascimento, G. S. do, Rosito, M. C., Fernandes, W. L. (Orgs). Acessibilidade e tecnologia assistiva: pensando a inclusão sociodigital de pessoas com necessidades especiais.
 Bento Gonçalves. Brasil: Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica/Ministério da Educação.
- Decreto nº 5.296 (2004, 2 de dezembro). Regulamenta as Leis nos 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília. Presidência da República. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm. Consultado em 23 de março de 2016. Consultado em 03 de maio de 2016.
- **Díaz, A. S.** (2009). *Uma aproximação à Pedagogia- Educação Social. Revista LusóFona De Educação*, 7(7). Disponível em
- de http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/801. Consultado em 19 de março de 2016.

Revista semestral para animador@s y educador@s sociales

- Franco, J. R., Dias, T. R. da S. (2005) *A pessoa cega no processo histórico: um breve percurso.*Revista Benjamin Constant, 30, 1-7. Disponível em http://www.ibc.gov.br/?catid=4&itemid=10028. Consultado em 06 de fevereiro de 2016.
- Gil, A. C. (2014). Métodos e Técnicas de Pesquisa Social. 6a ed. São Paulo: Atlas.
- **Gil, M**. (org.) (2000). *Deficiência Visual Caderno TV Escola*. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/deficienciavisual.pdf. Consultado em 16 de março de 2016.
- Guerra, I. C. (2006). Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo: Sentidos e formas de uso. Sociologia. Lisboa: Ed. Principia.
- **Honora, M., Frinzanco, M. L. E.** (2008). Esclarecendo as deficiências: aspectos teóricos e práticos para contribuição com uma sociedade inclusiva. São Paulo: Ciranda Cultural Editora e Distribuidora Ltda.
- Instituto Federal de Brasília (2014). Plano de Desenvolvimento Institucional 2014 a 2018: vigência no e-MEC (Recredenciamento da IES): Junho/2014 a Junho/2019. Brasília: Author.
- Lei nº 10.098, (2000, 19 de dezembro). Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L10098.htm. Consultado em 10 de marco de 2016.
- **Mazzotta J. S**. (2005). *Educação Especial no Brasil História e políticas públicas*. 5a Ed. São Paulo: Cortez Editora.
- **Minayo, M. C. de S**. (org.) (2015). *Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade*. 18 ed. Petrópolis: Vozes.
- Motta, L. M. V. de M. (2004). Aprendendo a Ensinar Inglês para Alunos Cegos e com Baixa Visão
 um Estudo na Perspectiva da Teoria da Atividade (Tese de Doutorado, Pontificia Universidade
 Católica de São Paulo). Disponível em:
- http://www.vercompalavras.com.br/pdf/tese_doutorado.pdf. Consultado em 13 de janeiro de 2016.
- **Norma Brasileira** [NBR] nº 9050 (2004). Acessibilidade e edificações, mobiliária, espaço e equipamentos urbanos. 2a. ed. Rio de Janeiro: ABNT.

Revista semestral para animador@s y educador@s sociales

- Pimenta, A. e Salvado, A. (2010). Deficiência e desigualdades sociais, Sociedade e Trabalho, 41, pp. 155-166 .Disponível em http://www.gep.msss.gov.pt/edicoes/revistasociedade/41_11.pdf. Consultado em 03 de fevereiro de 2016.
- **Richardson, R.J. et. al** (2012). *Pesquisa social: métodos e técnicas*. 3. ed. rev. ampl. São Paulo: Atlas S. A.
- Sá, E. D. de, Campos, I. M. de, Silva, M. B. C. (2007). Atendimento educacional especializado: Deficiência visual. Brasília: Ministério da Educação. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aee_dv.pdf. Consultado em 10 de abril de 2016.
- Samulski, D. (2002). Psicologia do Esporte. Barueri: Manole.
- **Santos, M. P.** (1995). *Perspectiva histórica do movimento integracionista na Europa*. Revista Brasileira de Educação Especial, (3), p. 21-29. Piracicaba: UNIMEP.
- **Sassaki, R. K** (2006) Educação Profissional: desenvolvendo habilidades e competências. In: Ensaios Pedagógicos. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, Ministério da Educação.
- Sassaki, R. K. (1999). Inclusão: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA.
- Sonza, A. P., Féo, F., Pagani, J. (2013). Necessidades Educacionais Especiais. In: Sonza, A. P., Kade, A., Façanha, A., Rezende, A. L. A., Nascimento, G. S. do, Rosito, M. C., ... Fernandes, W. L. (Orgs). Acessibilidade e tecnologia assistiva: pensando a inclusão sociodigital de pessoas com necessidades especiais. Bento Gonçalves, Brasil: Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica/Ministério da Educação.
- **Stainback**, **S.**, **Stainback**, **W.** (1999). *Inclusão: um guia para educadores* (Magda França Lopes, Trad.). Porto Alegre: Artes Médicas.

COMO CITAR ESTE ARTÍCULO: Silva Santiago, Patricia; Galinha, Sonia (2017); Os primeiros passos para a construção de um campus inclusivo no ifb – campus taguatinga centro. en http://quadernsanimacio.net; nº 25 enero de 2017; ISSN: 1698-4404